

**REFORM DER BERUFLICHEN BILDUNG
IN BULGARIEN
AUS DER SICHT VON LEHRKRÄFTEN**

DISSERTATION ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES EINER

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE

AN DER FAKULTÄT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, PSYCHOLOGIE UND BEWEGUNGSWISSENSCHAFT
DER UNIVERSITÄT HAMBURG

VORGELEGT VON

DIPL. HDL. MELANIE HOPPE

AUS ROSTOCK

SCHRIFTLICHE GUTACHTER:

PROF. DR. W. BRAND (EM.)
PROF. DR. W. SEYD
PROF. DR. T. TRAMM

DATUM DER DISPUTATION:

17. JANUAR 2011

INHALTSVERZEICHNIS

1	Bulgarien – Eine kurze Einführung	1
1.1	Geschichte und Landeskunde	1
1.2	Politische und wirtschaftliche Entwicklungen	2
1.3	Strukturelle Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt.....	6
2	Der Transformationsprozess, das Bildungswesen und die Rolle des Lehrers	10
3	Verortung, Genese und Ziel der Untersuchung	17
4	Aufbau der Arbeit	20
5	Forschungsstand	23
5.1	Empirische Befunde zum Wandel des Schulsystems in Ostdeutschland	24
5.2	Erkenntnisse und Befunde aus der Schulentwicklungsforschung.....	28
5.3	Erkenntnisse aus der Implementationsforschung	35
5.4	Schlussfolgerungen	39
6	Bildungsreformen in Transformationsländern	43
6.1	Theoretische Vorüberlegungen	43
6.2	Besonderheiten von Bildungsreformen in Transformationsländern	49
7	Transformation und Europäisierung – Wer leistet was in Bulgarien?	58
7.1	Transformationsprozess	59
7.1.1	<i>Multilaterale Programme und Projekte</i>	62
7.1.2	<i>Europäische Programme und Projekte</i>	63
7.2	Europäisierungsprozess	65
8	Eine Chronik des berufsbildungssystemischen Wandels in Bulgarien	69
8.1	Das „Erbe“ – Das Berufsbildungssystem vor 1990	69
8.2	Der Wandlungsprozess	72
8.3	Gegenwärtiger Stand und Entwicklungen in der Berufsbildung	75
8.3.1	<i>Zuständigkeiten und gesetzliche Grundlagen</i>	75
8.3.2	<i>Finanzierung</i>	77
8.3.3	<i>Strukturen</i>	78
8.3.4	<i>Entwicklungen</i>	80
9	Lehrer sein und Lehrer werden in Bulgarien - berufliche Sozialisation	89
9.1	Statistische Grunddaten zum Lehrerberuf.....	89
9.2	Rechte und Pflichten	90
9.3	Berufliche Ausbildung.....	91
9.4	Berufliche Weiterbildung.....	92
9.5	Ausgewählte empirische Befunde zur Arbeitsmotivation der Lehrer und zu ihrer Einstellung gegenüber Reformen.....	95
10	Fokussierung der Forschungsperspektive der empirischen Untersuchung	100
10.1	Das heuristische Potential des Forschungsansatzes Subjektive Theorien.....	102

10.2	Grenzen des Forschungsansatzes Subjektiver Theorien für die Untersuchung	107
11	Forschungsmethodischer Ansatz und Design der empirischen Untersuchung...	112
11.1	Forschungsmethodischer Ansatz	112
11.2	Design der empirischen Untersuchung	113
11.3	Stichprobe und Interviewsituation	113
11.4	Entwicklung des Interviewleitfadens	118
11.5	Inhaltsanalytisches Ablaufmodell und Kategoriensystem	121
12	Auswertung der Interviews.....	126
12.1	Verteilung der Interviewaussagen auf das Kategoriensystem	126
12.2	Qualitative Auswertung der Interviews	130
12.2.1	<i>Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels beruflicher Bildung</i>	130
12.2.2	<i>Wahrnehmung sozialer und beruflicher Anforderungen an den Lehrerberuf</i>	136
12.2.3	<i>Motivation und Lernbereitschaft – Reformresistenz</i>	139
12.2.4	<i>Wunsch nach Einflussnahme – Beteiligung am Reformprozess</i>	145
12.2.5	<i>Befolgen von Vorgaben / Nutzen von Freiräumen – Umsetzung der Reformen</i>	150
12.3	Vertiefende Einzelfallinterpretation	155
12.3.1	<i>Lehrkraft Nr. I</i>	156
12.3.2	<i>Lehrkraft Nr. III</i>	159
12.3.3	<i>Lehrkraft Nr. V</i>	164
12.3.4	<i>Lehrkraft Nr. VII</i>	168
12.3.5	<i>Lehrkraft Nr. IX</i>	171
12.4	Begründete Gestaltungsoptionen der Lehrkräften	175
12.4.1	<i>Lehrpläne</i>	176
12.4.2	<i>Praktische Ausbildung</i>	177
12.4.3	<i>Schüler</i>	177
12.4.4	<i>Lehrmaterial</i>	178
12.4.5	<i>Weiterbildungsangebot</i>	179
13	Zusammenfassung der wichtigsten Befunde.....	182
14	Diskussion der Befunde und Empfehlungen	186
14.1	Die Lehrkräfte	186
14.2	Die Bildungspolitik	190
14.3	Die Berufs- und Wirtschaftspädagogische Forschung	192
14.4	Die Praxis	193
15	Literaturverzeichnis	195
	Anhang 1: Chronologie der PHARE-Projekte (Bereich der Berufsbildung)	216
	Anhang 2: Chronologie der Reform der beruflichen Bildung in Bulgarien	219
	Anhang 3: Übersicht der Berufsbereiche	228
	Anhang 4: Rahmenprogramme für die Ausbildungsberufe	229
	Anhang 5: Fragebogen	230

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Verwaltungskarte von Bulgarien	2
Abbildung 2:	Zusammenhang zwischen Regierungsstabilität und Reformintensität (Beyer 2006, 156)	5
Abbildung 3:	Eigene Darstellung der Stages of concern (in Anlehnung an George et al. 2006)	35
Abbildung 4:	Dimensionen der Bildungspolitikimplementation (ETF 2008, 15) (in Anlehnung an Honig 2006)	36
Abbildung 5:	Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand	40
Abbildung 6:	Mehrebenenmodell zur Darstellung von Reformen im Berufsbildungssystem.	48
Abbildung 7:	Wertemuster und Bewusstseinsdimensionen der offenen und der geschlossenen Gesellschaft nach Gebert und Boerner (Gebert/von Rosenstiel 2002, 398)	51
Abbildung 8:	Besonderheiten von Bildungsreformen in Transformationsländern	57
Abbildung 9:	Programme der Berufsbildungszusammenarbeit in Bulgarien	61
Abbildung 10:	Struktur des Bildungssystems 1977/78 und angestrebter Zustand der Bildungsreformen 1981/82 im Vergleich (vgl. Bandoly 1997, 27ff.)	72
Abbildung 11:	Das bulgarische Berufsbildungssystem 1997 (vgl. Bandoly 1997)	74
Abbildung 12:	Prozentualer Anteil der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben am BIP (Nationales Statistikinstitut 2007, 106)	78
Abbildung 13:	Darstellung der Berufskategorisierung nach dem Berufsverzeichnis am Beispiel des Berufsbereiches Wirtschaft & Verwaltung (eigene Darstellung in Anlehnung an die Liste der Berufe)	80
Abbildung 14:	Die politischen Prioritäten in der Berufsbildung (Human Resource Development Centre 2008, 2f.)	84
Abbildung 15:	Das bulgarische Bildungssystem im Wandel – Projektion für den Zeitraum 2006-2015 (eigene Darstellung in Anlehnung an Tividosheva 2007)	87
Abbildung 16:	Entwicklung zentraler begrifflicher Konstrukte (Ziegler 2006, 527)	102
Abbildung 17:	Zwei-Phasen-Modell der Forschungsstruktur zur Verbindung von Innensicht und Außensicht, Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung, kommunikativer und explanativer Validierung etc. (für die Erforschung von Handlungseinheiten in einer sozialwissenschaftlichen Psychologie) (Groeben 1986, 326)	107
Abbildung 18:	Sozialstruktur der befragten Lehrkräfte in der Hauptuntersuchung	115
Abbildung 19:	Kurzbeschreibung der Interviewsituation/interviewten Person aus Sicht der Interviewer	118
Abbildung 20:	Untersuchungsdimensionen der ersten Untersuchungsphase (Mai 2006)	118
Abbildung 21:	Untersuchungsdimensionen der Hauptuntersuchung (November 2008)	120
Abbildung 22:	Inhaltsanalytisches Vorgehen	122
Abbildung 23:	Übersicht der deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien	123
Abbildung 24:	Kategoriensystem	125
Abbildung 25:	Verteilung der Interviewaussagen auf das Kategoriensystems	129

Abbildung 26: Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels aus Sicht der Lehrkräfte	133
Abbildung 27: Bewertung der Reformen	135
Abbildung 28: Berufliche und soziale Anforderungen an den Lehrerberuf	138
Abbildung 29: Pädagogischer Fokus zwischen Erziehung und beruflicher Entfaltung	139
Abbildung 30: Drei Dimensionen der Kategorie Reformresistenz	140
Abbildung 31: Verhalten sich Lehrer reformkonträr?	143
Abbildung 32: Welchen Nutzen bringt eine Beteiligung von Lehrkräften?	147
Abbildung 33: Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte	154
Abbildung 34: Begründete Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte	180

Vorbemerkung

Ich hoffe, dass das Bild, das ich über Bulgarien im Rahmen dieser Arbeit vermittele, dem Land gerecht wird. Ich bitte um Nachsicht, denn bei allen Bemühungen kann meine Perspektive nur die einer Außenstehenden, einer Zuschauerin sein.

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich in dieser Zeit nicht nur fachlich unterstützt haben, sondern mich auch durch motivationale Tiefpunkte begleitet haben und immer die richtigen Worte fanden, um mir neue Kraft zu geben.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Brand für die Strukturierungshilfe im „Gedankendickicht“.

Mein Dank gilt darüber hinaus all jenen, die durch ihre Bereitschaft zu den Interviews diese Arbeit möglich gemacht haben.

Ein Hinweis zum Sprachgebrauch in dieser Arbeit: Um sprachliche Unebenheiten zu vermeiden, wurde auf die Verwendung der Doppelform, wie zum Beispiel „LehrerInnen“ verzichtet. Mit der Verwendung der männlichen Form, wie zum Beispiel „Lehrer“ sind immer auch die „Lehrerinnen“ gemeint. Die im Text verwendeten Bezeichnungen „kommunistische Staaten“, „Ostblockstaaten“ oder Transformationsländer beziehen sich auf die Staaten des ehemaligen real existierenden Sozialismus (sowjetmarxistischer Provenienz), in welchen der Kommunismus die Herrschaftsform war.

1 Bulgarien – Eine kurze Einführung

1.1 Geschichte und Landeskunde

Die Republik Bulgarien befindet sich im Südosten Europas und umfasst eine Fläche von 110.910 Quadratkilometer. Im Norden grenzt sie an Rumänien, im Süden an Griechenland und die Türkei, im Westen an Mazedonien und Serbien und im Osten bildet das Schwarze Meer eine natürliche Grenze. Von den fast acht Millionen Einwohnern leben rund 1,2 Millionen in der Hauptstadt Sofia.

Die Übernahme der Herrschaft durch die Türkei ab dem Jahr 1396 beendete das „goldene Zeitalter“ des mittelalterlichen Bulgariens. In den russisch-türkischen Kriegen 1877/1878 befreite Russland Bulgarien von der türkischen Herrschaft. Russland verfolgte dabei das Interesse, seinen Einfluss auf dem Balkan mit Hilfe Bulgariens zu vergrößern. Erst 1908 erlangte Bulgarien seine vollständige Eigenständigkeit zurück. Während der beiden Weltkriege kämpfte Bulgarien dann auf der Seite Deutschlands. Der starke Einfluss Russlands führte dazu, dass im Jahr 1946 eine kommunistische Regierung an die Macht kam. Nur einmal, während der Regierung von Todor Schivkov, erregte Bulgarien größeres Interesse bei den internationalen Medien, und zwar als die Regierung in einer politischen Aktion die im Land lebenden Türken aufforderte, ihre türkischen Namen in bulgarische zu ändern. Diese „Zwangsbulgarisierung“ erfolgte jedoch weitgehend friedlich¹. Mit dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ im Jahr 1989 endete auch in Bulgarien das totalitäre Regime, und es begann eine Phase der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Transformation. Für die Bevölkerung brachten diese Umwälzungen starke Einschnitte mit sich. Der Zusammenbruch des Wirtschaftssystems und die Privatisierungen der einst staatlichen Unternehmen bedeuteten für viele den Weg in die Arbeitslosigkeit. (vgl. Kalinova/Baeva 2002, Hupchick 2002, Geiselman/Theessen 2005).

Im März 1998 erhielt Bulgarien den Status eines Europäischen Beitrittskandidaten. Dieser Status wurde in regelmäßigen Abständen auf Grundlage der Berichte der Europäischen Kommission erneuert. Am 1. Januar 2007 trat Bulgarien der Europäischen Union bei.

¹ Den Höhepunkt erreichte die nationalistische Kampagne mit der Massenflucht der Türken im Sommer 1989.



Abbildung 1: Verwaltungskarte von Bulgarien²

1.2 Politische und wirtschaftliche Entwicklungen

Blickt man auf die politische Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte in Bulgarien zurück, erinnert dies an eine „Berg- und Talfahrt“ verbunden mit Versprechungen an die Bevölkerung, von denen nur wenige realisiert wurden (vgl. Kalinova/Baeva 2002, Geiselman/Theessen 2005, Troebst 1992):

Der Umbruch vollzog sich in Bulgarien am 10. November 1989 als „stille Revolution“³, indem der Vorsitzende des Zentralkomitees, Todor Shivkov⁴, von der eigenen Partei zum Rücktritt gezwungen wurde. Das Amt des Vorsitzenden des Staatsrates trat am 17. November 1989 der bisherige Außenminister Petar Mladenov an. Im Januar 1990 traten die kommunistische Partei Bulgariens (KPB⁵) und die Opposition erstmals zusammen, um über den einzuschlagenden Weg Bulgariens in die Demokratie zu beratschlagen. Daraufhin besuchte im Februar 1990 der amerikanische Staatssekretär James Baker das Land, um die Bedingungen für eine Zusammenarbeit zur Durchführung freier und demokratischer Wahlen zu verhandeln. Bereits im Juni 1990 wurden die ersten freien und demokratischen Wahlen durchgeführt,

² Quelle: [HTTP://EUROPA.EU/ABC/MAPS/MEMBERS/BULGARIA_DE.HTM](http://europa.eu/abc/maps/members/bulgaria_de.htm) (Stand: September 2009).

³ Im Volksmund wird der erzwungene Rücktritt Shivkovs als „stille Revolution“ bezeichnet.

⁴ Todor Shivkov hatte das Amt des Vorsitzenden des Zentralkomitees seit 1954 inne.

⁵ Kommunistische Partei Bulgariens (Bulgarska Kommunistitschenska Partia).

welche überraschenderweise die Bulgarische Sozialistische Partei (BSP)⁶ gewann, woraufhin Petar Mladenov Ministerpräsident wurde. Aufgrund von Protesten musste Mladenov jedoch zurücktreten. Zum Nachfolger Mladenovs im Amt des Ministerpräsidenten wählte die BSP im August Andrej Lukanov. Starke Proteste von Seiten der Gewerkschaften führten auch zur Demission Lukanovs im November 1990. Nach Vorgesprächen wurde im Dezember 1990 eine neue Übergangsregierung gebildet, an deren Spitze Dimiter Popov stand. Während seiner Amtszeit wurde am 1. Februar 1991 die freie Marktwirtschaft offiziell eingeführt, das heißt, die Preise wurden der staatlichen Kontrolle entzogen. Dies hatte einen drastischen Anstieg der Preise zur Folge. Im Oktober 1991 wurden die zweiten demokratischen Wahlen durchgeführt, und der Bund der demokratischen Kräfte (CDC)⁷ übernahm die Regierung, an dessen Spitze Filip Dimitrov bereits seit Dezember 1990 stand. Unter der CDC-Regierung nahm Bulgarien im März 1992 die Beitrittsgespräche mit der EU auf. Auch Dimitrov blieb nicht die gesamte Legislaturperiode im Amt und musste dieses nach einem Misstrauensvotum im Oktober 1992 niederlegen. An seiner Stelle trat Ljuben Berov an die Spitze der CDC. Aber auch dieser wird im September 1994 zum Rücktritt gezwungen. Die dritten freien und demokratischen Wahlen fanden im Dezember 1994 statt, und die BSP gewann. Unter der sozialistischen Regierung Videnovs geriet das Land im Dezember 1996 in eine starke wirtschaftliche und politische Krise. Das Bankensystem brach zusammen, das Bruttoinlandsprodukt verringerte sich drastisch, und es kam zu einer Hyperinflation, deren Spitzenwert bei 311 Prozent lag (Schubert 1997, 4). Infolgedessen stiegen die Preise für Nahrungsmittel um 300 Prozent (ebd., 5). Viele Bulgaren verloren in dieser Zeit ihre Ersparnisse. Die Einführung eines „currency boards“ und damit die Bindung der nationalen Währung Lev an die Deutsche Mark (bzw. den Euro) stellten den Ausweg aus dieser wirtschaftlichen Misere dar (Riedel 2003, 60). Im gleichen Moment verlor Bulgarien dadurch seine wirtschaftspolitische Unabhängigkeit, denn sowohl die Geld- als auch die Fiskalpolitik gerieten unter den starken Einfluss des Internationalen Währungsfonds und der Weltbank. Diese Abhängigkeit äußerte sich darin, dass der finanzielle Handlungsspielraum für staatliche Investitions- und Sozialprogramme auf ein Minimum reduziert war. Dies hatte letztlich eine zunehmende Verarmung der Bevölkerung zur Konsequenz (Riedel 2003, 62). Die wirtschaftliche Krise führte zu starken Protesten unter der Bevölkerung, und Videnov musste noch im Dezember 1996 aus seinem Amt ausscheiden, woraufhin Peter Stojanov Ministerpräsident wurde. Nach den Wahlen im April 1997 übernahm die CDC mit Ivan Kostov als Premierminister die Regierung. Zum ersten Mal seit Beginn der Transformationsphase bestreitet eine Regierung die gesam-

⁶ Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die einstige Kommunistische Partei Bulgariens bereits zur Bulgarischen Sozialistischen Partei umbenannt.

⁷ Bund der demokratischen Kräfte (Sojus na demokratitshnite Zeli).

te Legislaturperiode von vier Jahren. Mit Hilfe dieser Regierung gelang es Bulgarien, wieder ein Wachstum des Bruttoinlandsproduktes zu erreichen.

Im April 2001 reiste der ehemalige bulgarische König Simeon II⁸ nach Sofia und verkündete: „Ich werde in Bulgarien bleiben, solange es was zu tun gibt. Es entspricht nicht meinem Charakter, jemanden zu behindern. Vertraut mir!“⁹ In seinem Wahlprogramm für Bulgarien versprach er, die Korruption zu bekämpfen, den Gegensatz zwischen Arm und Reich zu verringern und innerhalb von 800 Tagen das Leben eines jeden Bulgaren zu verbessern. Daraufhin gewann er mit Hilfe zweier kleiner Parteien¹⁰ die fünften freien und demokratischen Wahlen und wurde Ministerpräsident. Im Jahr 2005 erhielt keine Partei die absolute Mehrheit in den Wahlen, und eine große Koalition aus den drei Parteien BSP, NDCV¹¹ und DPS¹² übernahm die Regierung.

Sowohl die wechselnden Regierungen als auch die geringen Gehälter¹³, welche die Hauptgründe für Korruption¹⁴ im öffentlichen Sektor darstellen, sind Ursache für das anhaltend große Misstrauen der Bevölkerung gegenüber dem Beamten- und Justizapparat¹⁵. Mit der Korruption ist eine starke Präsenz organisierter Kriminalität¹⁶ verbunden. Allerdings weisen Untersuchungen (vgl. Centre for the Study of Democracy 2006) darauf hin, dass die Aussicht auf die Mitgliedschaft in der Europäischen Union nach 2000 und die stetig ansteigende politi-

⁸ Simeon II gehört zu der Familie Sachsen-Coburg-Gotha und war als 6-Jähriger der letzte König Bulgariens.

⁹ „Schte ostana v Bulgaria, dokato imam rabota. Ne mi e po naturata da pretscha na nikogo, vervaite mi“ (Kalinova/Baeva 2002, 473).

¹⁰ Bei der Regierungsbildung wurde er unterstützt von der Frauenpartei (Partia na Jenite) und der Oborishte-Bewegung.

¹¹ Nationale Bewegung Simeon II (Nationalno dwijenie Simeon vtori).

¹² Bewegung für Recht und Freiheiten (Dwijenie sa prava i svoboda).

¹³ Die durchschnittlichen Jahresgehälter für Angestellte mit einem Arbeitsvertrag im Jahr 2006 beliefen laut Angaben des Nationalen Statistikinstitutes

(http://WWW.NSI.BG/LABOUR_E/LABOUR_E.HTM Stand: März 08) für den öffentlichen Bereich in den folgenden Sektoren auf: Bildung: 4.510 Leva (rund 2.250 Euro), Gesundheit und Sozialarbeit: 4.960 Leva (rund 2.450 Euro), Finanzintermediation: 11.420 Euro (rund 5.710 Euro).

¹⁴ Korruption ist in den meisten Transformationsgesellschaften ein großes Problem. Im Fall Bulgariens ist es u. a. einer jener Gründe, weshalb der Beitritt zur EU im Jahr 2004 verwehrt wurde und auch der Beitritt 2007 stark bemängelt wurde. Man spricht von Korruption, wenn eine öffentliche Ressource der Kontrolle einer Person bzw. Gruppe unterliegt. Wenn überhaupt, dann können nur selten Aussagen über das Ausmaß von Korruption in einer Gesellschaft getroffen werden, denn selbst die Anzahl der „verübten“ Korruptionsfälle enthält keine Aussage über ihre Höhe (Ganev 1998, 1). Die Zahlen von Transparency International Bulgaria zeigen, dass die Korruption in Bulgarien sinkt und im internationalen Vergleich eher moderat im Mittelfeld liegt (vgl. Vitosha Research 2006).

¹⁵ Untersuchungen zeigen, dass die Korruption in den einzelnen Berufsgruppe wie folgt verbreitet ist (ausgewählte Beispiele): Zollbeamte (2003: 80,3%, 2004: 81,1%, 2007: 67,8%), Politiker (2003: 62,7%, 2004: 54,4%, 2007: 58,3%), Staatsanwälte (2003: 52%, 2004: 51,0%, 2007: 51,5%), Richter (2003: 53,4%, 2004: 52,7%, 2007: 51,3%), Ärzte (2003: 53,4%, 2004: 50,2%, 2007: 45%) (Stefanov 2007, 7).

¹⁶ Wie ein Bericht des CSD (Centre for the Study of Democracy 2007, 9) zeigte, war Bulgarien eines der Länder, welches mit Beginn des Transformationsprozesses am stärksten von der Kriminalität betroffen war.

sche Stabilität und das ökonomische Wachstum, die damit verbunden sind, zu einer Senkung der Kriminalität geführt haben.

Im Gegensatz zu anderen Staaten des ehemaligen Ostblocks hat sich trotz der überdurchschnittlich häufigen Regierungswechsel bzw. Wechsel der Premierminister eine liberale Demokratie¹⁷ entwickelt (vgl. Beyer 2006). Es konnte ein Zusammenhang zwischen der Regierungsstabilität und der Reformintensität in den Transformationsländern nachgewiesen werden. Und wie die nachfolgende Tabelle verdeutlicht, waren die ökonomischen Reformanstrengungen „nicht in jenen Ländern mit eingeschränkten demokratischen Freiheitsrechten besonders groß, sondern in den neu entstandenen liberalen Demokratien“ (ebd., 155).

Reformintensität	Länder	Regierungswechsel	Premierminister
Hoch	Estland, Polen, Tschechien, Ungarn	6,5	7,5
Überdurchschnittlich	Bulgarien, Lettland, Litauen, Slowenien, Slowakei, Rumänien	7,3	8,3
Unterdurchschnittlich	Albanien, Kasachstan, Kirgisien, Russland, Ukraine	2,4	8,8
Gering	Belarus, Moldawien, Turkmenistan, Usbekistan	0,8	4,0

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Regierungsstabilität und Reformintensität (Beyer 2006, 156)¹⁸

Trotz der gesamtwirtschaftlich nachweislich positiven Entwicklung und der Aufnahme in die EU bleibt Bulgarien ein Land der Gegensätze, in dem Armut und Reichtum deutlich sichtbar sind. So müssen viele Bulgaren einer zweiten Beschäftigung nachgehen, um den Lebensunterhalt ihrer Familien zu sichern. Dies betrifft sowohl Personen mit nichtakademischer Bildung als auch Personen mit akademischer Bildung wie Lehrer, Ärzte oder Professoren. Die Verteilung der Armut auf die einzelnen Gemeinden zeigt, dass in 173 von 262 Gemeinden, auf welche sich insgesamt 58 Prozent der Bevölkerung verteilen, die Armutsrate zwischen 10 und 20 Prozent liegt und in insgesamt 30 Gemeinden ein Viertel der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze leben (Gotcheva 2007, 11f.).

¹⁷ In mehreren Transformationsländern sind „keine liberaldemokratischen Herrschaftssysteme entstanden [...], sondern hybride Zwischenformen zwischen Demokratie und Autokratie“ (Beyer 2006, 153).

¹⁸ „Angegeben ist die durchschnittliche Anzahl der Regierungswechsel im Zeitraum von 1990 bis 2003, wobei in Präsidialsystemen der Austausch des Präsidenten als Regierungswechsel gezählt wurde (vgl. Hellman 1998, Tabelle 3) sowie die durchschnittliche Anzahl der Premierminister. Quellen: Comparative Political Dataset, Universität Bern/Klaus Armingeon; World Rulers Page, WWW.INFO-REGENTEN.DE/REGENT/REGENT-E; eigene Berechnungen.“ (Beyer 2006, 156)

1.3 Strukturelle Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

Für Bulgarien lag mit Beginn des Transformationsprozesses eine der größten Herausforderungen in dem gleichzeitigen Wandel von ökonomischem, politischem und gesellschaftlichem System. Bestehende wirtschaftliche Strukturen mussten aufgebrochen und neu zusammengesetzt werden (De-Agrarisierung, De-Industrialisierung und Tertiärisierung). Die Entwicklungen auf dem bulgarischen Arbeitsmarkt sind wie in allen anderen Ländern durch fortschreitende Internationalisierung bzw. Globalisierung gekennzeichnet. Die daraus entstehenden weltweiten Produkt-, Kapital- und Servicemärkte führen zu veränderten Beschäftigungsfeldern auf dem Arbeitsmarkt. Transformationsländer stehen dabei vor einer doppelten Herausforderung. Die wirtschaftliche Entwicklung im Osten entspricht zunächst einmal einer nachholenden Modernisierung (vgl. Kapitel 7) in technischen und technologischen Bereichen, das heißt, bestehende Arbeitstechniken und -technologien müssen dem neuesten Stand angepasst werden. Die zunehmende Komplexität und Dynamik im Bereich der neuen Technologien erfordert es zudem, über die Anpassung hinaus stetig mit dem technischen Fortschritt mitzuhalten.

Der bulgarische Arbeitsmarkt zeichnet sich unter anderem durch

- geringe Wirtschaftskraft,
- eine ungünstige Altersstruktur,
- eine geringe Mobilität der Arbeitskräfte,
- hohe regionale Disparitäten sowie
- eine anhaltend hohe Langzeitarbeitslosigkeit aus (Dimitrova 2005, 4).

Betrachtet man die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen seit Beginn des Transformationsprozesses, ist zu beachten, dass vor allem der Restrukturierungs- und Rationalisierungsprozess der einst staatlichen Unternehmen starke Auswirkungen auf die Beschäftigtenzahlen hatte. Eine Vollbeschäftigung, wie sie zu Zeiten des sowjetkommunistischen Herrschaftsmodells vorherrschte, war nach dem Umbruch 1989/1990 nicht mehr tragbar. Zahlreiche Betriebe mussten geschlossen werden, da sie unwirtschaftlich waren und ihre Produkte nicht mehr nachgefragt wurden. Von den bestehenden ehemals staatlichen Unternehmen konnten bis zum Jahr 2005 insgesamt 2.910 vollständig und weitere rund 6.000 Betriebe zu Teilen privatisiert werden (vgl. Agentur für Privatisierung 2005). Mit 32 Prozent ist der Industriesektor am stärksten unter den privatisierten Betrieben vertreten, dem folgt der Handel mit 22 Prozent (ebd.). Die damit einhergehenden Entlassungswellen haben besonders zu Beginn bis Mitte der 90er Jahre die Arbeitslosenzahlen in die Höhe getrieben. In den letzten Jahren hat sich die Arbeitsmarktlage in Bulgarien kontinuierlich verbessert, und ein Absinken der Arbeitslo-

senzahlen¹⁹ von 13,8 Prozent im Jahr 2003 über 12,0 Prozent (2004) und 10,1 Prozent (2005) auf 9,0 Prozent im Jahr 2006 ist sichtbar. 2007 betrug die Arbeitslosenquote für Bulgarien 6,9 Prozent, wobei starke Disparitäten zwischen den urbanisierten Regionen mit 5,6 Prozent und der ländlichen Region mit 11,4 Prozent zu verzeichnen sind. Für den bulgarischen Arbeitsmarkt ist jedoch vor allem die hohe Langzeitarbeitslosigkeit kennzeichnend. 2003 waren 38,2 Prozent aller Erwerbslosen drei Jahre und länger ohne Beschäftigung, 2004 waren es 34,4 Prozent und 2005 noch 34,0 Prozent (Nationales Statistikinstitut 2006a, 51). Davon sind besonders Personen mit geringem Bildungsniveau betroffen²⁰. Zwar steigt die Chance auf einen Arbeitsplatz mit dem Bildungsniveau, allerdings bedeutet dies nicht zwangsläufig, einen Arbeitsplatz entsprechend dem Qualifikationsniveau und der fachlichen Ausrichtung zu finden. Sehr häufig üben Hochschulabsolventen Tätigkeiten aus, welche in Deutschland durch Absolventen des Berufsbildungssystems abgedeckt werden, zum Beispiel als Bankkaufmann/frau, als Bürosachbearbeiter/-innen oder sogar als Restaurantfachmann/frau.

An dieser Stelle sei kurz grundlegend auf den Trend verwiesen, dass die schlechte Arbeitsmarktlage zu einer Verschiebung im Bildungs- und Beschäftigungssystem führt. Dies zeichnet sich unter anderem durch die anhaltend hohe Anzahl von Berufsschulabsolventen aus, die im Anschluss an ihre Ausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen. Der Outcome bzw. der Nutzen des Berufsbildungssystems ist damit in Frage zu stellen. Eine Befragung (vgl. Hoppe 2004) von 114 bulgarischen Schülern einer Berufsschule im Fach Wirtschaft hat ergeben, dass rund 56 Prozent planen, im Anschluss an ihre Ausbildung an die Hochschule zu wechseln. 40 Prozent der Schüler waren sich in dieser Hinsicht noch nicht sicher und lediglich 5 Prozent gaben an, dass sie kein Studium aufnehmen wollen. Im Beschäftigungssystem führt dies dazu, dass der Hochschulabschluss für viele Tätigkeiten als Einstiegsqualifikation vorausgesetzt wird. Die hohe Zahl von Hochschulabsolventen wirkt inflationär und hat in einigen Bereichen die Abwertung akademischer Qualifikationen zur Folge.

Gleichzeitig haben die nichtakademische berufliche Bildung und die berufliche Weiterqualifizierung von Mitarbeitern einen geringen Stellenwert in Bulgarien. Die Daten des Nationalen Statistikinstitutes (2006b, 60) zeigen, dass in der Zeit von 2000 bis 2004 lediglich 25,1 Prozent der befragten Unternehmen die Notwendigkeit sahen, neues Wissen zu erwerben. Auf die Frage, wie sie das notwendige Wissen für das Unternehmen generieren, antworteten 80 Prozent mit „learning on the job“ und 60 Prozent gaben an, Personen mit den notwendigen Kompetenzen direkt einzustellen (ebd., 60f.). Dieses ließe sich unter anderem damit begrün-

¹⁹ Nationales Statistikinstitut WWW.NSI.BG/LABOUR_E/LABOUR_E.HTM (Stand: März 2008)

²⁰ Rund 50 Prozent der Personen, welche drei Jahre und länger arbeitslos sind, verfügen maximal über die Grundbildung. Dieser Anteil sinkt mit Zunahme des Bildungsniveaus und beträgt bei den Hochschulabsolventen 24,1 Prozent (Nationales Statistikinstitut 2006a, 89).

den, dass die Mitarbeiter nur von wenigen Unternehmen als Unternehmensressource (wie auch die physisch-materielle Ausstattung) betrachtet werden. Nur wenige Unternehmen weisen eine Unternehmensstrategie bzw. einen Personalentwicklungsplan auf. Insgesamt verfügen in 2004 93,4 Prozent der Unternehmen über keine Strategie zur Weiterbildung ihrer Arbeitskräfte (ebd., 70). Dieses begründeten rund 60 Prozent der Unternehmen damit, dass sie keine Notwendigkeit sehen, einen solchen Plan zu entwickeln, und insgesamt 32,6 Prozent sehen die Weiterbildung in der Verantwortlichkeit der Arbeitnehmer (ebd.). Es besitzen vorrangig größere Unternehmen Trainingspläne. Bei Unternehmen mit über 250 Mitarbeitern verfügen immerhin 45,8 Prozent über einen solchen Plan, 31,7 Prozent gaben an, ein festes Budget für Trainingsmaßnahmen bereitzuhalten und 12,1 Prozent unterhalten sogar ein eigenes Weiterbildungszentrum (ebd., 65).

Anzusprechen sind in diesem Zusammenhang die häufig schlechten Arbeitsbedingungen der Arbeitnehmer in Bulgarien. Das durchschnittliche Monatseinkommen betrug im Jahr 2003 143,16 Euro und der gesetzliche Mindestlohn 56,24 Euro (IHK 2006, 3). Häufig wird nur ein Teil des Lohns über die Lohnabrechnung ausgezahlt, wodurch offiziell zahlreiche Arbeitnehmer nach den staatlich festgelegten Minimumlöhnen der jeweiligen Berufe bezahlt werden. Gängige Praxis in vielen kleinen Unternehmen ist es jedoch, dem Arbeitnehmer das restliche Gehalt bar auszuzahlen. Dadurch reduzieren sich die steuerlichen Abgaben sowohl für die Arbeitnehmer als auch die Arbeitgeber. Im Hotel- und Gastgewerbe und im Baugewerbe arbeiten viele Arbeitnehmer sogar ohne vertragliche Basis (vgl. Chavdarova 2003). Die insgesamt geringen Gehälter führen letztendlich dazu, dass viele Arbeitnehmer keine bzw. nur im minimalen Umfang eine Kranken- und Rentenversicherung in Anspruch nehmen können. Zusammen mit den rückläufigen Geburtenraten zeichnet sich damit eine bedrohliche Entwicklung für die künftigen Generationen ab.

TEIL 1

2 Der Transformationsprozess, das Bildungswesen und die Rolle des Lehrers

Im Jahr 1989 glaubten noch viele Experten²¹, dass die Transformation von einer Plan- in eine Marktwirtschaft und von einer Diktatur in eine Demokratie (vgl. Beyme 1994, 80ff.) nach wenigen Jahren abgeschlossen sein würde²². Es wurde allgemein die Meinung vertreten, dass sich die Gedanken, Motivationen und sozialen Muster nach der Beseitigung des sowjetkommunistischen Herrschaftsmodells²³ so verändern, dass für ein demokratisch-marktwirtschaftliches System charakteristisch wären (vgl. Bühl 2001, 60). Inzwischen herrscht Einigkeit darüber, dass der Wandlungsprozess als Ganzes nicht nur einen längeren Zeitraum beansprucht, sondern die einzelnen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Subsysteme „andere Zeitansprüche aufweis[en]. So driften beispielsweise die anfangs parallel laufenden Prozesse des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels auseinander, es treten Phasenverschiebungen auf und auch der Ablauf dieser Teilprozesse ist anders“ (Kurtàn 1999, 117). Des Weiteren zeigen die Entwicklungen in den ehemaligen sowjetkommunistischen Ländern, dass der geplante wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Wandel von negativen Erscheinungen begleitet wird, wie zum Beispiel „widespread unemployment, new class differences, poverty, corruption scandals, disagreements about the restitution and appropriation of state property, and the economic advantages of the old nomenklatura“ (Svašek 2006, 11). Dies

„NUR WENN WIR EIN NEUES BEWUßTSEIN ENTWICKELN UND NEUE ERKENNTNISSE ÜBER DIE GESAMTHEIT DES WANDELS GEWINNEN, WERDEN WIR IRGENDETWAS BEWEGEN KÖNNEN.“

(Fullan 1999, 9)

²¹ Der Zusammenbruch eines kommunistischen Systems und die Ausrichtung an den westlichen Demokratien waren bis hierhin einmalig. Aus diesem Grund wurde die Bezeichnung „Experten“ in der Literatur durchaus kritisch betrachtet. Trillenberg (1992, 61) schreibt in diesem Zusammenhang: „Schon seit langer Zeit bieten sich Vertreter unterschiedlicher Marktwirtschaftskonzeptionen in Osteuropa als Berater für Transformationsprozesse an. Unerklärlich ist, woher sie ihre ‚Erfahrungswerte‘ nehmen.“

²² In seinem Aufsatz setzt Woderich (1996, 82) unter anderem folgende Annahme voraus: „Die intendierte Systemtransformation in Ostdeutschland ist nach knapp fünf Jahren in ihren Grundzügen abgeschlossen. Die Basisinstitutionen der modernen Marktwirtschaft sind nach dem Muster der Bundesrepublik vollständig implantiert und ohne Koexistenz vormals bestehender institutioneller Strukturen in Funktion gesetzt worden. Ihre Akzeptanz und Legitimität werden auch künftig als nicht prinzipiell in Frage gestellt. Damit ist die ‚Transitionsphase‘ in der DDR ebenso wie in den meisten mittel-osteuropäischen Übergangsgesellschaften erfolgreich abgeschlossen“. Die ETF (2003, 14) schreibt in einem Bericht: „According to Dahrendorf (among others) in 1990, however, some predicted a much longer transition period, which would affect the very foundations of these societies. The idea was that six months would be sufficient to adapt the institutional and legal systems, but it would take six years to change the economy and sixty years, that is at least two generations, to transform the cultural system, and civil society.“

²³ „Der Zusammenbruch des sowjetkommunistischen Herrschaftsmodells in der ehemaligen UdSSR, in Osteuropa und der DDR 1989/1991 markiert mit dem Ende des Ost-West-Systemgegensatzes einen tiefen historischen Einschnitt. Damit sind drei verschiedenartige Implikationen des angeblich real existierenden Sozialismus entfallen: die vermeintliche Existenz einer realisierten Variante sozialistischer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen; die diktatorische Perversion und Diskreditierung der Sozialismus-Idee; und die disparate Hoffnung auf reformsozialistische Entwicklungen auf der alten Basis.“ (Nohlen/Schultze 2010, 983)

führte in der Konsequenz dazu, dass „the initial feelings of hope for a better future have, in many cases, been replaced by disillusionment and scepticism“ (ebd.).

Die mit dem Transformationsprozess verbundenen Probleme haben die Gesellschaften der vormals sozialistischen Länder²⁴ in höchste Irritation versetzt, begründet durch die existenten allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten, die sich aus den politökonomischen Glaubensvorstellungen und daraus resultierenden Verhaltensweisen ergeben. So ist zunächst einmal zu konstatieren, dass in diesen Ländern der Staat und seine Institutionen vor dem Umbruch stets als etwas „Fremdes“ galten, als das Eigentum „jener dort oben“. Es fehlte ein wesentliches Bewusstsein für individuelle Rechte und Freiheiten. Zumeist verstand die Bevölkerung nur selten die Regeln der Gesetze, denn auch Gerechtigkeit war das Resultat „jener dort oben“²⁵. Gerechtigkeit zu erhalten, erforderte entweder persönliche oder geschäftliche vertikale Beziehungen²⁶. Der Zusammenbruch des kommunistischen Systems führte jedoch zur Transformation in eine Gesellschaft, in der das Gesetz über dem Staat steht, die privates Eigentum sowie individuelle Rechte und Freiheiten zulässt und die Meinung des Einzelnen gefragt ist, ja nahezu notwendig erscheint.

Wird also der Ausgangspunkt von Transformationsgesellschaften mit dem angestrebten Zielzustand verglichen, ist es nicht verwunderlich, dass die Dynamik dieses Prozesses seit zwanzig Jahren anhält. Sie ergibt sich aus der individuellen Abwendung von den altbekannten Strukturen, Werten und Normen, die der Strukturreform der Wirtschaft und der Politik als Aufbau neuer Rechts- und Organisationsformen nachgelagert ist. Dadurch, dass die Akteure mit ihren „alten“ Verhaltensmustern in der „neu geschaffenen“ gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Ordnung leben, entsteht eine Diskrepanz. Mit anderen Worten, viele Personen leben weiterhin in der ihnen bekannten traditionellen Gesellschaftsform, in der die Gruppe im Mittelpunkt steht und nicht das einzelne Individuum²⁷. Das selbstbestimmende und selbstentscheidende Individuum, das charakteristisch für eine marktwirtschaftliche Gesellschaft ist, ist nicht Teil des kommunistischen Erbes und jener Kultur. Die in der kommunistischen Gesellschaft lebenden Individuen sahen Macht und persönlichen Einfluss stets als

²⁴ Vergleiche der politischen und ökonomischen Systeme der ehemaligen kommunistischen Länder zeigen, dass ganz unterschiedliche Pfade der Transformation beschritten wurden und dementsprechend auch unterschiedliche Zustände der ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Systeme der einzelnen Länder anzutreffen sind. Im Rahmen dieser Arbeit kommt diesen Unterscheidungen allerdings keine Bedeutung zu, und es wird daher im Folgenden nicht nach den einzelnen Ländern differenziert. Eine solche Aufteilung der unterschiedlichen „Entwicklungszustände“ ist bei Beyer (2006) zu finden.

²⁵ Weiß (1996, 108) spricht in diesem Zusammenhang, dargestellt am Beispiel der DDR, von einem „System der Entmündigung“.

²⁶ In den ehemaligen Staaten des real existierenden Sozialismus ergaben sich der Einfluss und die Privilegien aus der Rangfolge in der Bürokratie des Staates (Grancelli 1995, 5).

²⁷ Weiß (1996, 108) schreibt ferner, dass das Gebot der Solidarität „jede Betonung und Verfolgung individueller und partikularer Interessen verbot. Die oberste Maxime eines solchen ‚Solidarismus‘ lautet: Einer für alle, alle für einen! [...], der zugehörige Sozialitätstypus ist der der Gesellschaft.“

etwas an, was außerhalb ihrer eigenen Erfahrung und damit außerhalb der eigenen Kompetenzen lag (vgl. Centre for Social Practices 1996).

Der Transformationsprozess betraf alle Bereiche einer Gesellschaft. Dennoch kommt dem Bildungssystem im Allgemeinen und dem Berufsbildungssystem im Besonderen eine zentrale Bedeutung zu. Diesbezüglich ist auf eine Äußerung von Karl Ulrich Mayer zu verweisen: „Die Umwandlung der Schulen der alten DDR wird zum allerschwierigsten Teil der Transformation gehören. In keinem gesellschaftlichen Großbereich (mit Ausnahme der bereits abgeschafften Volksarmee) war die persönliche und ideologische Kontrolle so weitreichend und so erfolgreich wie bei den Lehrern. Mentalität und Erziehungsstil der Lehrer und deren relativer Sozialisierungserfolg oder -misserfolg ist eines der wichtigsten Forschungsthemen und -neben den Betrieben - der wichtigste Interventionsbereich“ (zitiert nach Koch et al. 1994, 7). Schule war in der DDR²⁸ ein Instrument des politischen Regimes, um frühzeitig politisch-konforme „Untertanen“ heranzubilden. Dadurch unterlagen die Lehrer, denen diese Erziehungsaufgabe oblag, „sowohl in ihrer Ausbildung wie auch in ihrer Berufstätigkeit in besonderem Maße politischer Beeinflussung und vielfältigen Zwängen und mussten sich regelmäßigen Parteilehrjahren und Inspektionen unterziehen“ (Kerz-Rühling et al. 2000, 39).

In Bezug auf den Beruf des Lehrers ergibt sich vor diesem Hintergrund ein Dilemma. Als Individuen der Transformationsgesellschaft bedeutet dies für die Lehrer eine besonders weitreichende Abkehr von der sozialistischen Gesellschaftsform mit all den kritischen Ereignissen des beruflichen und privaten Lebens, die diese nach sich zieht. Denn für die Lehrer befindet sich das berufliche Leben seit 1989 in einem Wandel, der die institutionelle Umstrukturierung und curriculare Modernisierung, die Ausrichtung des Unterrichts an marktwirtschaftlichen Leitbildern, die Einbindung neuer Technologien in den Unterricht, die Einführung neuer Gesetze und die daraus resultierenden neuen Rollenerwartungen betrifft. Gleichzeitig obliegt den Lehrern die verantwortungsvolle Aufgabe der Bildung nachfolgender Generationen. Dabei stehen die Lehrer beruflichen Anforderungen gegenüber, die eine neue Aufgaben-, Kompetenz- und Verantwortungsverteilung zur Folge haben (Klauser 1998, 17):

- Aufgaben: ergeben sich aus der Neugestaltung der Interaktionsstrukturen zwischen den Partnern Schule, Betrieb und Schüler;
- Kompetenzen: ergeben sich aus den neuen Unterrichtsinhalten und Bildungszielen;
- Verantwortung: ergibt sich aus den veränderten rechtlich-administrativen Rahmenbedingungen.

Das erfordert von Seiten der Lehrer „sowohl Abkehr von den Strukturen, Inhalten und Normen des ‚real existierenden Sozialismus‘ [...] als auch Hinwendung zu und Auseinanderset-

²⁸ DDR – Deutsche Demokratische Republik

zung mit dem demokratischen Rechtsstaat“ (Klauser 1998, 17). Es muss mit aller Deutlichkeit darauf hingewiesen werden, dass es in diesem Prozess systemischer Natur weniger darum geht, die Effektivität oder Effizienz von Bestehendem zu verbessern, sondern darum, das System in seiner Zusammensetzung neu zu ordnen und die Einstellungen, Ziele, Rollen und Normen der handelnden Personen umzurüsten. Dazu bedarf es Personen, die bereit sind, ihre Einstellungen und Handlungsweisen grundlegend zu ändern (vgl. Schein 1995).

Die wesentliche Herausforderung für die Lehrkräfte besteht somit darin, dass sie nicht mehr nur „Sachwalter eines Systems“ (Döbert o. J., 2) sind, sondern zentrale Akteure, deren Aufgabe es ist, neue Inhalte und Bildungsziele zu vermitteln sowie aktiv in den neuen Interaktionsstrukturen zu handeln. Sie müssen ihre berufliche Rolle neu definieren, das heißt bestehende Verhaltensweisen, Annahmen und Einstellungen an neue Strukturen anpassen. Aber darüber hinaus kommt ihnen die bedeutungsvolle Rolle des Reformers zu. Während die Lehrkräfte sich an vorgegebene Strukturen anpassen, sollen sie diesen Prozess aktiv begleiten. Damit stehen sie vor der Schwierigkeit, entgegen ihrer bisherigen sozialen und beruflichen Sozialisation die Veränderungen zu kritisieren und in Frage zu stellen. Damit werden zahlreiche, noch immer unbeantwortete Fragen aufgeworfen, wie unter anderem jene nach dem Referenzrahmen, an dem die Lehrkräfte ihre Beurteilung des Reformprozesses ausrichten.

Aus dem Wandlungsprozess ergeben sich für die Lehrerinnen und Lehrer Situationen spezifischer Belastung. Die Anstrengungen, welche sie in diese Anpassung investieren, werden dabei gefiltert durch (vgl. Freidus/Grose 1998):

- bisherige Erfahrungen und Wissensbestände,
- persönliche und berufliche Umstände,
- gewohnte Verhaltensweisen in Unterrichtssituationen,
- die Art und Weise, mit der ein Wandel herbeigeführt wird, sowie
- das Wissen über den Wandlungsprozess als solchen.

Diese neuen Strukturen der Bildungssysteme in den Transformationsländern, sind nicht historisch gewachsen, sondern wurden in den letzten rund zwanzig Jahren in Zusammenarbeit der Regierungen mit internationalen Expertenteams entwickelt. Im Bildungsbereich widmete man der Modernisierung des Berufsbildungssystems besondere Aufmerksamkeit.²⁹ Grund

²⁹ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass es keinen empirischen Beweis für den Zusammenhang zwischen Bildungssystemstruktur und ökonomischem Erfolg eines Landes gibt (Georg 2006, 513). Es wird zwar häufig angenommen, dass „Berufsbildung ein wesentlicher ökonomischer Standortfaktor [ist], der über Fragen des Wirtschaftswachstums, des technischen Fortschritts und der internationalen Konkurrenzfähigkeit auf den Weltmärkten mitentscheidet“ (ebd., 511). Aller-

hierfür ist, dass die Qualifizierung von Fachkräften unterhalb der Hochschulausbildung als zentrale Größe zur Realisierung gesellschaftlich stabiler und demokratischer Strukturen gilt (vgl. z. B. Rauner 2004). Gleichzeitig zeigte sich, dass mit dem Wandel in eine Marktwirtschaft auch veränderte Qualifikationsansprüche an Arbeitnehmer erhoben werden und das bestehende Berufsbildungssystem, welches zuvor eine Planwirtschaft bediente, diesen Anforderungen nicht mehr gerecht wird. Systementwicklung verstand sich dabei häufig als Transfer bestehender Strukturen und Institutionen des Westens nach Osteuropa. Kollmorgen (1996a, 7) spricht in diesem Zusammenhang von einem institutionellen „regime-shopping“ und „culture shopping“ als Ausdruck des Suchprozesses des Ostens. Dabei zweifelt er (vgl. 1996a) an, dass diese „Copyright-Kapitalismen“ dauerhaft bestehen können. Eine ähnliche Meinung vertreten Hopfmann und Wolf³⁰ (2001, 34), wenn sie von einer „Institutionsleihe“ sprechen. Ausgeliehen werden die Erfolgsmodelle anderer Systeme in der Hoffnung, dass diese einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung im eigenen Land leisten.

Dieser technische Prozess, ausgerichtet auf die Schaffung neuer institutioneller, organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen des Bildungssystems, wirft jedoch die Frage nach der „personellen Seite“ jener systemischen Veränderungen auf. Diese Seite wird bestimmt von persönlichen Gefühle, Wahrnehmungen, Frustrationen, Freude und Enttäuschungen.

Nach Bühl (2001, 60) ist es ein Irrglaube, dass die Übertragung des ordnungspolitischen Rahmens in einer Anpassung der Einstellungen und Erwartungen der Individuen resultiert. Die bildungspolitischen Entscheidungsträger gehen immer noch häufig davon aus, dass sich intra-institutionelle (historisch gewachsene) Praktiken ändern, sobald die Politik eine neue Strategie entwickelt oder ein neues Gesetz erlässt. Anders scheint es kaum erklärbar, warum trotz der anfänglichen Forderung³¹, den Prozess der Transformation transparent zu gestalten und die betroffenen Akteure mit einzubeziehen, genau diese sich eher als Opfer statt als Akteure verstehen. Das zeigt sich unter anderem am Beispiel der anhaltend hohen Dy-

dings „hat bisher weder die Bildungsökonomie noch die vergleichende Bildungsforschung überzeugende Ergebnisse für den Nachweis eines kausalen Zusammenhangs zwischen den Strukturen eines Bildungssystems und dem ökonomischen Erfolg eines Landes geliefert“ (ebd., 513). Trotz des ausstehenden empirischen Beweises gibt es laut Georg (ebd., 513) „keine bestehenden Zweifel an der grundsätzlichen entwicklungspolitischen Bedeutung von Bildung und Berufsbildung“.

³⁰ Folgt man den beiden Autoren Hopfmann und Wolf (2001, 34), standen den politischen Akteuren insgesamt vier Optionen der Institutionenbildung zur Verfügung: die Neubildung unter Rekurs auf die Ressourcen des zusammengebrochene Systems, der Rekurs auf vorsozialistische nationale Modelle, der Transfer bzw. die Kopie externer westlicher Modelle sowie eine Mischstrategie.

³¹ Wohlmut (1992, 51) sieht transparente Regeln, Bestimmungen und Verfahren als ein wesentliches Erfordernis für eine konsistente Reformstrategie. Trillenber (1992, 62) fordert als Grundprämisse: „Die Transformationsperiode muss für die breite Bevölkerungsmasse, die im Konsens die Systemumwandlung mittragen, [...] positiv erlebt werden.“

namik des informellen Wirtschaftssektors in jenen Transformationsländern³². Als ein Grund dafür kann die bereits eingangs angesprochene Diskrepanz zwischen institutioneller Ordnung und individuellen Verhaltensmustern genannt werden (vgl. Bühl 2001).

In den Schulen der Transformationsländer arbeiten nach wie vor Lehrerinnen und Lehrer, deren berufliche Einstellungen, Werte und Normen in einem System verankert sind (oder waren), das über Nacht seine Gültigkeit verloren hat. Das Verständnis von ihrer Arbeit als Lehrer wird dabei von ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen geprägt. Die Lehrerinnen und Lehrer sind keine „unbeschriebenen Blätter“, sondern haben unterschiedliche Einstellungen, Wissensbestände und Erfahrungen, auf die sie zurückgreifen. Auch die Beschäftigung neuer Lehrer in die Schulen kann nur bedingt helfen, die „verkrusteten“ Strukturen aufzubrechen. Dafür sprechen drei Gründe:

- die „Altlehrer“ sind aktiv an der Ausbildung und am innerschulischen Sozialisationsprozess der Neulehrer beteiligt,
- der Kader an den Universitäten, zuständig für die Ausbildung des Lehrernachwuchses, erfährt selbst nur einen langsamen Wandel,
- die außerschulische, das heißt gesamtgesellschaftliche Kultur benötigt viele Jahre, um sich zu wandeln³³.

³² Aktivitäten und Praktiken, die inoffiziell sind, führen zur Herausbildung einer „versteckten Wirtschaft“. Als häufigste Formen treten in Bulgarien die versteckte Privatisierung, Korruption und Steuerhinterziehung auf (Chavdarova 2003, 214). Wie vielfältig legale und illegale Formen informeller Aktivitäten sein können, zeigt folgende Übersicht für Bulgarien (ebd., 215):

Legal				
Official		Integrated	Alternative	
Regular		Non-Official	Social	
(Formal) Regular, official employment		Unpaid family workers; volunteer labour	Domestic Domestic production for own consumption	Communal Social exchange of products and labour
Illegal				
Official		Integrated	Alternative	
		Transaction	Non-regulated work	
Criminal		Hidden	Non-Regulated	Black (Underground)
Mafia and racketeering; criminalization of the economy		Hidden privatization; corruption; tax evasion	Employment on a non-labour contract	Employment and self-employment without any contract

Der Umfang der versteckten Wirtschaft ist seit 1997 gesunken, dennoch gaben in einer Untersuchung 1999 zwei Drittel aller beteiligten Manager an, dass die oben genannten Praktiken in den meisten Firmen alltäglich sind (vgl. ebd.).

³³ Inglehart (1998, 33) schreibt diesbezüglich: „Die Kulturtheorie besagt, dass man eine Kultur nicht über Nacht verändern kann. Man kann vielleicht die Herrscher und Gesetze austauschen, aber um die elementaren Aspekte, die einer Kultur unbewusst zugrunde liegen, zu verändern, braucht es im Allgemeinen viele Jahre. Selbst dann werden die langfristigen Folgen revolutionärer Umwälzungen wahrscheinlich erheblich von den revolutionären Visionen abweichen, und wichtige Bestandteile des alten Gesellschaftsmodells werden beibehalten.“

Bei der Reform von Bildungssystemen geht es insofern nicht nur um die Übertragung von rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Strukturen in das Subsystem Schule, sondern auch um die Akzeptanz dieser neuen Ordnungen und Inhalte sowie die Identifikation der Lehrerinnen und Lehrer mit diesen.

3 Verortung, Genese und Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verorten. Sie beschreibt den Reformprozess des Berufsbildungssystems in Bulgarien und untersucht die Mitwirkung der Lehrkräfte bei der Implementierung der Reformen. Von einem bildungspolitischen Blickpunkt aus leistet die Arbeit in erster Linie einen Beitrag zur Aufklärung von Reformprozessen in Transformationsländern im Allgemeinen und in Bulgarien im Besonderen. Sie trägt dazu bei, die in diesem Prozess wahrgenommenen Gestaltungsoptionen der Berufsschullehrer einzusehen und über ihre subjektiven Begründungen zu erfahren. Die Ergebnisse der Untersuchung können einen Beitrag zur Aufklärung des beruflichen Umfeldes leisten und damit zur Diskussion der Professionalisierung von Berufsschullehrern in Bulgarien. Denn vor dem Hintergrund des deutschen Professionalisierungsverständnisses ist in Bulgarien nur bedingt von einer Professionalisierung der Berufsschullehrer zu sprechen. Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse erheben nicht den Anspruch der Repräsentativität. Sie können lediglich einen ersten Beitrag zur Begründung und zur Konzeption von weiteren Untersuchungen leisten.

Das Land Bulgarien wurde aus folgenden Gründen für die Untersuchung gewählt: Traditionell besteht zwischen Bulgarien und der ehemaligen Sowjetunion ein sehr enges Verhältnis, dessen Wurzeln sich bis ins Osmanische Reich zurückverfolgen lassen. Es ist zu vermuten, dass auch die politische Ideologie des Kommunismus in Bulgarien³⁴ tief verankert war. Das Land weist darüber hinaus in ausgeprägtem Maße Besonderheiten in der Entwicklung seines Bildungssystems auf. Zu nennen wären hier die „Überakademisierung“ der Bevölkerung, welche in ihrer Konsequenz unter anderem zu einem Wertverlust von akademischen Abschlüssen geführt hat (vgl. Hoppe 2004). Gleichermäßen hat dies in bestimmten Bereichen auf dem Arbeitsmarkt einen Verdrängungseffekt von Absolventen berufsbildender Maßnahmen durch Hochschulabsolventen zur Folge. Es ist zu vermuten, dass die insgesamt geringe gesellschaftliche Akzeptanz beruflicher Abschlüsse unter anderem sowohl Konsequenzen für die Motivation der Berufsschüler als auch für das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte hat, welche für die Forschungsfrage von Relevanz sind.

³⁴ Nach dem zweiten Weltkrieg betrachtete die Sowjetunion Osteuropa als ihren Kontrollbereich. Neben strategisch-militärischen sowie politisch-ideologischen Interessen verfolgte die Sowjetunion in Osteuropa auch ökonomische und politisch-diplomatische Interessen. In ihrer Außenpolitik gegenüber Osteuropa wurden im Wesentlichen zwei Ziele verfolgt (Lee 1994, 198): „Was sich nicht änderte, war die kontinuierliche Verfolgung ihres Doppelzwecks, nämlich die Erhaltung der Blockdauerhaftigkeit und die Erhaltung der kommunistischen Einpartei-Regime in Osteuropa. Was sich änderte, war die Zugeständnisbereitschaft der UdSSR, mit verschiedenen Methoden, die für die Erhaltung der Blockdauerhaftigkeit notwendig erschienen, zu experimentieren“.

Der Untersuchungsgegenstand aber auch die Untersuchungsmethode unterlagen forschungspragmatischen Einschränkungen, welche sich aus dem internationalen Charakter dieser Arbeit ergaben.

1. *Forschungsstand in Bulgarien:* Die Informationsbeschaffung gestaltete sich durchweg problematisch. Eine wesentliche Schwierigkeit bestand in dem Zugang zu offiziellen Dokumenten und Projektberichten. Dies führte unter anderem dazu, dass der Anspruch an die Arbeit, einen detaillierten Überblick über die berufsbildungssystemischen Veränderungen zu geben, aufgegeben werden musste. Nur einige wenige kritische Betrachtungen der systemischen Entwicklungen liegen durch die European Training Foundation (ETF) vor. Der bulgarische Forschungsstand zu den Themen Berufsbildung und Berufsschullehrer ist nicht bekannt. Übergreifende Forschungsdatenbanken und Bibliothekskataloge sind nicht vorhanden. Grundsätzlich gilt, dass der Berufsbildung und dem Lehrerberuf gegenwärtig nur ein geringes Forschungsinteresse zukommt.
2. *Kooperationsbereitschaft:* Die Kooperationsbereitschaft der Schulen die Untersuchung zu unterstützen war begrenzt. Der Kontakt zu den Lehrkräften, die sich zu Interviews bereit erklärten, entstand durch persönliche Verbindungen. Sonstige Anfragen an Berufsschulen blieben unbeantwortet. Anvisierte zweite Treffen mit den interviewten Lehrkräften kamen nicht zu Stande. Neben den in dieser Arbeit angesprochenen und ausgewerteten Lehrerinterviews wurden zahlreiche weitere Befragungen geführt, unter anderem von Repräsentanten aus den Ministerien (Bildungsministerium und Arbeitsministerium), des bulgarischen Berufsbildungsinstituts (NAVET), von Universitäten, Gewerkschaften und Lehrerfortbildungsinstituten. Die gewonnenen Erkenntnisse dieser Interviews wurden zur Gestaltung der Kapitel 8 und 9 herangezogen.
3. *Sprache:* Für die Durchführung der Interviews, die Transkription und die Übersetzung wurde auf zwei professionelle Interviewer zurückgegriffen (siehe hierzu auch Abschnitt 11.3). Die Interviewer wurden durch die Autorin in den Untersuchungsgegenstand eingearbeitet und erhielten umfangreiche Informationen zum Aufbau des Interviewleitfadens. Dennoch ist an dieser Stelle eine geringfügige Verzerrung durch die Auftragsvergabe an Dritte nicht auszuschließen.

Aus dem erklärten wissenschaftlichen Anspruch und den genannten forschungspragmatischen Einschränkungen ergibt sich für die Untersuchung die folgende forschungsleitende Frage: *Wie nehmen bulgarische Lehrkräfte ihr Handeln im Prozess der Berufsbildungsreformen wahr und wovon wird es beeinflusst?*

Basierend auf den Überlegungen aus der Einleitung liegen der Untersuchung die folgenden Prämissen zugrunde:

1. Lehrern sollte die Aufgabe zukommen, die Realität des schulischen Alltags durch die Implementierung neuer Konzepte und Praktiken zu gestalten. Sie sind die zentralen Akteure bei der Umsetzung der Bildungsreformen in die Praxis.
2. Die subjektive Realität der Lehrer und die Ambivalenz dieser mit den Veränderungen des Systems spielen eine entscheidende Rolle für den Erfolg der Reformen.

Die Untersuchung kann sich nur als Annäherung an dieses Thema verstehen. Sie vertritt aber den Standpunkt, dass der vollendet geglaubte Transformationsprozess noch immer „am Leben“ ist, wenn er nicht sogar erst jetzt seine volle Blüte entfaltet und somit ein besonders aufschlussreicher Forschungsgegenstand ist. So ist die bisher erfolgte Forschung zur Transformation in den unterschiedlichen Disziplinen bisweilen nicht mehr als eine Momentaufnahme in turbulenten Zeiten gewesen. Zugespitzt könnte man sie als Modeerscheinung bezeichnen: „Jetzt hält der Westen inne, dreht sich Richtung Osten um, wird für eine Weile zum Publikum, das verzückt klatscht“ (Brežná 1996, 21). Aber erst jetzt können die Auswirkungen dessen, worin jahrzehntelang investiert wurde, in ihrer Konsequenz erforscht werden und valide Aussagen zur „gelebten Realität“ der Transformation getroffen werden.

4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt in *Kapitel 5* mit einer theoretischen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand mit Befunden aus drei Forschungsgebieten. Zunächst stehen die Untersuchungen zum Wandel des ostdeutschen Bildungssystems im Blickpunkt. Es wurden zahlreiche Studien und Untersuchungen zu den ostdeutschen Lehrkräften durchgeführt, welche erste Anhaltspunkte für die eigene explorative Untersuchung liefern. Das zweite Forschungsgebiet, die Schulentwicklungsforschung, hat sich umfassend mit der Bedeutung von Lehrkräften in der Umsetzung von Reformen bzw. Innovationen beschäftigt. Differenziert werden die Befunde in dieser Arbeit dabei nach unterschiedlichen Schwerpunkten: einem soziologischen Schwerpunkt, welcher das Innenleben der Schule als soziales System betrachtet; eine Organisationsentwicklungsperspektive; und eine sozialpsychologische Perspektive, welche die Motivation, die Belastung und die berufliche Identität der Lehrkräfte in diesem Prozess zum Gegenstand hat. Als drittes Forschungsgebiet wurden die Erkenntnisse der Implementationsforschung herangezogen. In den zahlreichen Untersuchungen zu Bedingungsfaktoren erfolgreicher Politikimplementierung, werden rund 300 Variablen identifiziert. Diese lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen: Politik, Personen, Ort und Geschwindigkeit. Es wurde dabei nachgewiesen, dass die politische Einbettung von Veränderungen, aber auch die Personengruppe, welche diese umsetzt und der Zeithorizont, in welchem die Umsetzung erfolgt, Auswirkungen auf den Implementationserfolg haben. Aus den Erkenntnissen der drei Forschungsgebiete werden abschließend vier Schlussfolgerungen formuliert.

Aus den Schlussfolgerungen erhebt sich unter anderem der Anspruch, nicht nur den Wandel des bulgarischen Berufsbildungssystems darzustellen, sondern auch die Rahmenbedingungen, unter denen sich der Prozess als gesellschaftlicher Wandel für die Lehrkräfte vollzogen hat. Die theoretische Aufarbeitung der Situationsspezifika (berufs-)bildungssystemischer Reformen in Transformationsländern erfolgt im zweiten Teil dieser Arbeit. In *Kapitel 6* werden zunächst die beiden Begriffe Reform und Innovation voneinander abgegrenzt und ein eigenes definitorisches Verständnis von Reformen hergeleitet. Die ihnen immanente Komplexität wird mit Hilfe eines Mehrebenenmodells veranschaulicht. Basierend darauf können insgesamt sechs Besonderheiten von Bildungsreformen in Transformationsländern erarbeitet werden, welche die Rahmenbedingungen, unter denen sich der Wandel vollzogen hat, veranschaulichen. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus Kapitel 6 ist vor allem die Parallelität von Transformations- und Europäisierungsprozess in der beruflichen Bildung einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Die beiden Prozesse werden in *Kapitel 7* definiert und hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Leistung für das (Berufs-)Bildungssystem in Bulgarien analysiert. In einem nächsten Schritt wird die Reform des Berufsbildungssystems mit Beginn des Transformationsprozesses chronologisch aufgearbeitet, indem die wesentlichen strukturellen und ordnungspolitischen Schritte deskriptiv dargestellt werden. Das *Kapitel 8* liefert damit eine

Zustandsbeschreibung des bulgarischen Berufsbildungssystems zum Zeitpunkt 2008³⁵ und schließt die Beschreibung der beruflichen Umwelt und der Reformrahmenbedingungen für die Lehrkräfte in Bulgarien ab.

Der dritte Teil dieser Arbeit fokussiert die Forschungsperspektive der empirischen Untersuchung. In *Kapitel 9* nähert sich die Arbeit dafür zunächst in einem weiteren Schritt dem Untersuchungsgegenstand, dem Lehrer und der gesellschaftlichen Bedeutung des Berufes in Bulgarien. Der gesellschaftliche Wandel hatte einen erheblichen Einfluss auf die Bedeutung des Lehrerberufes, so dass die berufliche Sozialisation mit der akademischen Ausbildung zum Lehrer und die berufliche Weiterbildung nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Mit Hilfe von drei ausgewählten empirischen Untersuchungen zur Arbeitsmotivation und zum Umgang mit Reformen wird die Betrachtung der beruflichen Anforderungen an den Beruf und die Person des Lehrers abgeschlossen. Basierend darauf ist zur Beantwortung der Forschungsfrage zu klären, was das Handeln von Lehrkräften beeinflusst. Der Forschungsansatz der Subjektiven Theorien ist dabei Gegenstand von *Kapitel 10*, denn Subjektiven Theorien kommt eine wesentliche handlungsregulierende Funktion zu. Es konnte in zahlreichen Untersuchungen (u. a. Dann 1988) nachgewiesen werden, dass sie die Basis für Handeln bilden. Sie dienen in diesem Sinne als „Handlungsblaupause“ und ermöglichen es Personen, schnell handlungsfähig zu werden. In den beiden Abschnitten des Kapitels 10 werden das heuristische Potential und die Grenzen des Forschungsansatzes für die eigene Untersuchung herausgearbeitet. Abschließend wird eine eigene Arbeitsdefinition des zu untersuchenden Konstruktes, sogenannte „begründete Handlungsoptionen“, hergeleitet.

In *Kapitel 11* werden der forschungsmethodische Ansatzes und des Forschungsdesigns beschrieben, mit deren Hilfe die „begründeten Handlungsoptionen“ der Lehrkräfte erhoben werden. Das Leitfadentinterview wurde als geeignete Methode identifiziert. Eine methodisch begründete Stichprobenziehung konnte aufgrund forschungspraktischer Einschränkungen nicht erfolgen. Dennoch wurde bei der Auswahl der insgesamt 17 Lehrkräfte die Kriterien Dienstjahre, Dienstort und Unterrichtsfach berücksichtigt. Grund hierfür sind vermutete Auswirkungen der Kriterien auf das Aussageverhalten der Lehrkräfte. Die Auswertung der transkribierten Texte erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring. Das Kapitel schließt ab mit einer Darstellung und Begründung des inhaltsanalytischen Ablaufmodells und des entwickelten Kategoriensystems.

Die Auswertung und Diskussion der Interviews sind Gegenstand von *Kapitel 12*. In einem ersten Schritt werden die Interviewaussagen dem entwickelten Kategoriensystem zugeord-

³⁵ Die Recherchearbeiten zur Beschreibung des Berufsbildungssystems und den Reformen wurde in der ersten Hälfte 2008 beendet.

net und so die Verteilung der Aussagen der einzelnen Lehrkräfte auf die jeweilige Kategorie sichtbar. Entlang des Kategoriensystems erfolgen anschließend die qualitative Auswertung sowie eine vertiefende Einzelfallinterpretation von fünf Interviews. Letzteres gilt der Überprüfung von getroffenen Annahmen, die auf den eingangs forschungsstandbasierten Schlussfolgerungen getroffen wurden. Die Auswertung schließt ab mit einer Darstellung der begründeten Gestaltungsoptionen. Den Sichtweisen, das heißt den Begründungen, werden insgesamt fünf Gestaltungsoptionen gegenüber gestellt.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Befunde (*Kapitel 13*) und der Diskussion der Befunde hinsichtlich ihrer Implikationen für die Lehrkräfte und die Bildungspolitik sowie der daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die Reformpraxis und die Berufs- und Wirtschaftspädagogische Forschung (*Kapitel 14*) ab.

5 Forschungsstand

Die Forschungslage zum spezifischen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist als defizitär zu beurteilen. Relevante Dokumente sind nicht systematisch archiviert und nur in Ausnahmefällen physisch zugänglich. Ebenfalls mangelt es an einer wissenschaftlichen Erschließung und Diskussion des nationalen Transformationsprozesses anhand der praktischen Erfahrungen. Festzuhalten bleibt:

- Beschreibungen zum Umbruch der Berufsbildungssysteme in den osteuropäischen Ländern sind unter anderem wegen der sprachlichen Barrieren selten über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus für die internationale Forschungsgemeinschaft zugänglich.
- Aus diesem Grund stehen ebenfalls kaum Untersuchungen zur Selbstverortung der Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozessen vor Beginn des Transformationsprozesses zur Verfügung.
- Sofern Untersuchungen zum Beispiel im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit oder der europäischen Zusammenarbeit vorliegen (z. B. ETF 2005, ETF 2008), richten sich diese häufig auf die Makroebene jener Umbruchprozesse und sparen die Mikroebene, das heißt die subjektive Sichtweise auf jene Prozesse aus.

Es bleibt also zunächst festzuhalten, dass jenseits der nationalstaatlichen Grenzen wenig darüber bekannt ist, wie sich der Veränderungsprozess in den (Berufs-)Bildungssystemen in Transformationsländern vollzogen hat.

Für die theoretische Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes werden im Folgenden die Befunde der Schulentwicklungstheorie und der Implementationstheorie herangezogen, ergänzt um Untersuchungen, die seit Mitte der 90er Jahre ostdeutsche Lehrkräfte im Wechsel der Schulsysteme betrachtet haben.

Die folgende Tabelle enthält einen Überblick der zentralen Befunde der einbezogenen Theorien und Untersuchungen, die für die eigene Untersuchung relevant sind. Die Erkenntnisse wurden zu elf Aussagen verdichtet und pointiert dargestellt.

Soziale Systeme streben zur Selbsterhaltung.

Die Antizipation der Konsequenzen steuert reformorientiertes Handeln.

Der aktive Gestaltungsanteil der Akteure liegt in der Re-Kontextualisierung.

Das Handeln der Lehrkräfte orientiert sich an privaten, nicht an organisationalen Interessen.

Wandlungsprozesse erfordern Fähigkeiten und Konzeptionen bei Lehrkraft und Schule.

Teamentwicklung, verbindliche Instrumente und schrittweises Vorgehen unterstützen die Belastungsbewältigung.

Die Einstellung zu Reformen durchläuft unterschiedliche Stufen und unterliegt einer individuellen Dynamik.

Subjektive Deutungen der Betroffenen beeinflussen die Innovationsbemühungen.

Der Erfolg von Reformen hängt ab von den Faktoren: Ort, Zeit, Geschwindigkeit und Personen.

Das Steuerungsinstrument steht in keiner linearen Beziehung zum Reformserfolg.

*Die Bereitschaft der Lehrkräfte, aus und von den Reformen zu lernen, gilt als *Conditio sine qua non*.*

5.1 Empirische Befunde zum Wandel des Schulsystems in Ostdeutschland

Die Forschungslage für Bulgarien muss als lückenhaft beschrieben werden. Demgegenüber liegen seit Mitte der 90er Jahre zahlreiche empirische Forschungsarbeiten vor, welche die ostdeutschen Lehrer mit ihrem Handeln im oder ihrer Meinung zum Reformprozess in den Mittelpunkt rücken. Die empirischen Arbeiten zu den ostdeutschen Lehrkräften können auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit allerdings nur bedingt übertragen werden. Das liegt im Wesentlichen daran, dass es sich bei der DDR mit ihrer vertraglichen Selbstauflösung und der Fusion mit dem anderen deutschen Staat im Vergleich zu anderen Ländern des ehemaligen Ostblocks um einen Sonderfall handelt (vgl. Seifert/Rose 1996). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass der Reformprozess im ostdeutschen Schulwesen unter günstigeren Bedingungen erfolgte als in den restlichen Staaten des ehemaligen Ostblocks, was zu der Vermutung führt, dass die für die DDR beschriebenen Reaktions- und Verlaufspfade nur in abgeschwächter Form zu Tage getreten sind; oder aber, dass angesichts der Enormität, mit der die Transformation auf das berufliche und private Leben der Lehrkräfte in Bulgarien einwirkte zu grundsätzlich anderen Verlaufsmustern führte. Auch wenn die im Folgenden angeführten empirischen Befunde und theoretischen Konzepte demnach nur bedingt übertragen werden können, liefern sie zumindest erste Anhaltspunkte für diese explorative Arbeit.

Auf einen umfassenden Überblick der Forschungsliteratur³⁶ zu *ostdeutschen Lehrern im Transformationsprozess* wird allerdings verzichtet, da dieser bereits in anderen jüngeren

³⁶ Die von Klauser (1998, 21) geübte Kritik an der Forschung, dass zwar viele Arbeiten den Anspruch erheben, „sich systematisch und ausführlich mit dem Umbruch im Berufsbildungssystem der ehemaligen DDR zu beschäftigen“, dabei allerdings die Selbsteinschätzung bzw. Befindlichkeiten jener Lehrer nicht berücksichtigen, gilt aus Sicht der Autorin nicht mehr. Spätestens seit Ende der 90er Jahre sind zahlreiche Untersuchungen verfügbar, welche sich aus Sicht der Autorin im Wesentlichen in zwei Kategorien trennen lassen. Auf der einen Seite sind das jene Forschungsarbeiten, welche sich mit dem beruflichen Selbstverständnis und der Identität der Lehrkräfte auseinandersetzen (z. B. Fabel-Lamla 2004, Meister 2005, Hoyer 1996, Klauser 1998), und auf der anderen Seite jene Untersuchungen, welche die Verarbeitung und den Umgang mit den Reformen aus Sicht der Lehrkräfte bzw. ihre Bewertung erkunden (z. B. Köhler 1997, Meis-

Veröffentlichungen erfolgte, so zum Beispiel bei Fabel-Lamla (2004). Stattdessen sollen an dieser Stelle diejenigen Untersuchungen und Ergebnisse exemplarisch vorgestellt werden, die für die vorliegende Arbeit gewinnbringend erscheinen:

a. In ihrer Untersuchung zu den Professionalisierungspfaden ostdeutscher Lehrer richtet sich *Fabel-Lamla (2004)* gegen die bis dahin häufig vertretene öffentliche Meinung, die Erlebens- und Verarbeitungsmuster von Lehrern im Transformationsprozess seien einheitlich. In ihrer Arbeit zur „Binnenperspektive der handelnden Akteure und [...] individuellen Bewertungsmuster des Übergangs in die Ankunftsgesellschaft und das neue Bildungs- und Schulsystems“ widmet sie sich der Frage, „welchen Einfluss biographische Ressourcen und berufliche Erfahrungsberichte auf den jeweiligen berufsbiographischen Pfadverlauf haben“ (ebd., 17). „Angesichts unterschiedlicher (berufs-)biographischer Vorerfahrungen, normativer Orientierungsmuster, pädagogischer Wertvorstellungen, beruflicher Kompetenzen und Selbstinterpretationen der Lehrerrolle“ (ebd., 17) ist die Annahme der stereotypen Wahrnehmungsmuster zu verwerfen. Für die Gestaltung von Professionalisierungspfaden kann aufgezeigt werden, dass die folgenden biographischen und sozialen Bedingungskontexte und Sequenzstellen einen Einfluss ausüben (ebd., 359ff.):

1. Der familiäre Hintergrund sowie die Einbindung in das DDR-System sind entscheidend für die eingeschlagene berufliche Laufbahn und die Herausbildung eines professionellen Habitus.

„Dabei zeigt sich, dass insbesondere jene ‚haltenden‘ Herkunftsmilieus in der DDR, die Sinnressourcen und Autonomiepotentiale vermitteln, an welche Lehrer jenseits der erziehungsstaatlichen Vereinheitlichungstendenzen im DDR-Schulwesen anschließen können, die Herausbildung pädagogischer Autonomieansprüche sowie eine reflexive Kontrolle des pädagogischen Handelns stützen.“ (Ebd., 360)

2. Die Übereinstimmung mit den jeweiligen sozialen und politischen Rahmenbedingungen sowie gesellschaftlichen Erwartungen kann sich einschränkend bzw. fördernd auf den Gebrauch von Autonomiespielräumen auswirken.

„Jene DDR-Lehrer, die aufgrund der Einsozialisation in systemkonforme Milieus und fehlende Differenzenerfahrungen ihre individuellen Interessen mit den staatlichen Konformitätserwartungen relativ bruchlos vereinbaren können oder aber sich instrumentell anpassen, ordnen sich den begründungsentlastenden Vorgaben und erziehungsstaatlichen Vereinheitlichungen eher unter.“ (Ebd., 360)

ter/Wenzel 2001, Reh 2003, Squarra/van Buer 1994, Hübner 1994, Riedel et al. 1994, Weißhaupt 1997).

3. Die Erfahrungen mit der Wende, das heißt erlebte und erfahrene Krisensituationen, beeinflussen die Wahrnehmung neuer biographischer und beruflicher Entwicklungsstrukturen.

„Das Wegbrechen von bisher Halt gebenden Strukturen, die Konfrontation mit der Illegitimierung des DDR-Systems sowie die Entwertung von Erfahrungs- und Wissensbeständen führen bei jenen Lehrern zum Verlust von berufsbiographischer und handlungspraktischer Stabilität und zu Verunsicherung, bei denen eine (idealistische) Identifikation mit der DDR vorliegt.“ (Ebd., 361)

4. Der Systemwechsel erfordert von den Lehrkräften eine Neukonstituierung der berufsbiographischen Passung.

„Die tiefgreifenden Veränderungen der Lebenslagen im Zuge des Zusammenbruchs der DDR und des Transformationsprozesses erweisen sich als Anstoß zu verschiedenen Modi von Lern- und Bildungsprozessen: Die Konstruktion eines frühzeitigen Ablösungsprozesses vom DDR-Regime und einer biographischen Anschlussfähigkeit an das neue Gesellschaftssystem kann mit einem unreflektierten Festhalten am nicht hinterfragten Kern der beruflichen Identität einhergehen und fördert eher Lernprozesse, die einer Anpassungslogik folgen.“ (Ebd., 362)

5. Die neuen beruflichen Anforderungen an die Lehrkräfte bilden den Rahmen für die Professionalisierungsgrade.

„Dabei erweist sich jedoch der Rückgriff auf biographische Erfahrungen und überkommene Handlungsmuster durchaus nicht als hemmend, sondern diese können gerade auch eine wichtige Ressource zur kreativen und innovativen Bearbeitung von neuen beruflichen und pädagogischen Herausforderungen sein.“ (Ebd. 363)

- b. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt *Meister (2005)* in ihrer Untersuchung zum unterrichtlichen Selbstverständnis von Lehrkräften in den neuen Bundesländern. In dieser Arbeit werden die unterrichtsbezogenen Deutungen und Handlungen der Lehrer in ihrer Differenziertheit erfasst. Dabei betont die Autorin die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die berufliche Praxis. Meister konstatiert, dass „die Relevanz der politisch-ideologischen Zäsur der Wende wie auch der übergreifenden Veränderungen der Wende wie auch der übergreifenden Veränderungen des Schulsystems für das unterrichtliche Selbstverständnis der einzelnen Lehrer“ (ebd., 287) deutlich zu relativieren ist. Ferner schreibt sie: „Veränderungen im didaktischen Denken und Handeln berühren damit immer auch den Kern der Persönlichkeit und bedürfen zu ihrer Realisierung günstiger Bedingungen, die zu einem professionellen pädagogischen Selbstbildungsprozess herausfordern und diesen begleiten“ (ebd., 287), und fordert, dass diese in der Lehreraus- und -weiterbildung zu berücksichtigen sind.
- c. In der Studie von *Klauser (1998)* zu Identitätsdynamiken von ostdeutschen Lehrkräften wird Folgendes deutlich: „Die Identitätsprozesse der Wirtschaftslehrerinnen und Wirt-

schaftslehrer in den neuen Bundesländern sind eingebunden in einen beruflichen Handlungszusammenhang, der - geprägt durch die spezifischen Bedingungen des gesellschaftlichen Umbruchs - intermediären Charakter trägt. Der intermediäre Charakter des beruflichen Handlungszusammenhangs wird von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen und dient als Referenzrahmen für die Beschreibung, Erklärung und Begründung individueller Identitätsprozesse“ (ebd., 357). Der intermediäre Charakter ergibt sich aus den Veränderungen auf der gesellschaftlichen Ebene, der Ebene des Berufsbildungssystems, der Ebene der Berufsrolle des Lehrers und der Ebene des Unterrichts. Der Selbstbestimmungsprozess der Lehrkräfte ist von zwei wechselseitig miteinander verknüpften Identitätsprozessen geprägt:

- „durch die aktive Verarbeitung der (gesellschaftlichen und beruflichen) Sozialisationserfahrungen aus der ehemaligen DDR und
- durch die Suche nach bzw. Erarbeitung von neuen, den veränderten beruflichen Handlungsbedingungen adäquaten bzw. adäquat erscheinenden Orientierungen, Wertemustern und Verhaltensweisen“. (Ebd., 362)

- d. In ihrer Untersuchung an Lehrkräften in Ostberlin, widmen sich *Riedel et al. (1994)* der Forschungsfrage, „welche Entscheidungs- und Handlungsfreiräume sich aus den veränderten Rahmenbedingungen für die Planung und Gestaltung eines schülerorientierten Unterrichts ergeben und wie diese von den Lehrerinnen und Lehrern ausgestaltet werden können“ (ebd., 13). Von wesentlichem Interesse ist die Tatsache, dass zwei Drittel der Befragten bereits nach zehn Monaten meinen, „dass die größten Probleme überstanden sind und bald bewältigt sein werden“ (ebd., 149f.). Dieses zeigt die erhebliche Differenz zwischen „artikuliertem Anspruch und tatsächlicher Praxis, zwischen Erwartungen bzw. Wünschen und erlebter Realität“ (ebd.). Für die vorliegende Untersuchung ist, die in dieser Studie erwähnte massive Kritik der Lehrkräfte zentral, dass der Innovationsprozess lediglich administrativ vorgenommen wurde, sie aber nicht beteiligt wurden. So heißt es: „Gerade das Ausmaß notwendiger Veränderungen hätte es erforderlich gemacht, die Erfahrungen, Meinungen, Ängste und Hoffnungen der Lehrer/innen besonders ernst zu nehmen, um sie als unverzichtbare Träger einer Reform zu gewinnen“ (ebd., 51).
- e. An wirtschaftsberuflichen Schulen untersuchten *Squarra/van Buer (1994)* die berufliche Zufriedenheit, die berufliche Belastung und das unterrichtliche Alltagshandeln von Lehrkräften in den neuen Bundesländern. Auch in dieser Studie wird das Interesse der Lehrkräfte an den Reformen konstatiert. Im Gegensatz zu dem sonst als starke Belastung dargestellten beruflichen Umbruch wird hier darauf verwiesen, dass er durchaus von einigen Lehrkräften als positive berufliche Herausforderung betrachtet wurde. Interessant ist hier auch das Ergebnis, wonach insgesamt 36 Prozent der Lehrkräfte ihre Belastung

als unverändert und weitere 20 Prozent sogar als verringert wahrgenommen haben (ebd., 204f.).

- f. *Hübner (1994)* geht in seiner Untersuchung zur Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Frage nach, „welche spezifischen Belastungen sich Lehrerinnen und Lehrer unter den oben skizzierten Bedingungen ihrer Arbeit in der Schule ausgesetzt sehen, welche Formen der Verarbeitung jeweils vorliegen“ (ebd., 4). Er untersucht zugleich „den Zusammenhang, der zwischen dem Belastungsniveau und der Bereitschaft besteht, sich für schulische Reformen zu engagieren“ (ebd.). Er kommt dabei zu dem Ergebnis, dass eine hohe Belastung und ein hohes Konfliktniveau die Innovationsbereitschaft nicht negativ beeinflussen.
- g. Mit Bezug auf die Reduzierung von Pädagogik auf ihre „Wirtschaftlichkeit“ wirft *Hoyer (1996)* die Frage auf, „ob die ostdeutsche Lehrerschaft das gegliederte Schulsystem als eine Herausforderung zur qualitativeren Ausrichtung ihrer sozialen und professionellen Kompetenzen angenommen hat bzw. annehmen konnte“ (ebd., 10). Da eine tiefgreifende Identität mit den neuen Maximen noch nicht zu erwarten war, wird aus seiner Sicht die Lücke zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verstärkt. Die Untersuchung verdeutlicht, dass die Lehrkräfte im Hinblick auf ihre berufliche Identifikation weniger über eine eigene kritische Selbstreflexion verfügen, sondern sich auf äußere Bedingungen und sozialpsychologische Umstände beziehen (ebd., 65). Der Befund, dass mehr als 50 Prozent der befragten Lehrer ihre berufliche Qualifikation als ausreichend einschätzen, weist darauf hin, dass die Lehrkräfte die qualitativen Veränderungen ihres pädagogischen Handelns als Gewinn beurteilen (ebd., 76). Die Lehrer entwickeln darüber hinaus ein neues Verständnis der Bildungs- und Erziehungsaufgabe. Nicht mehr die Förderung sozialer Strukturen, „sondern Individualförderung anhand fähigkeitsorientierter Bildungsweggestaltung“ (ebd., 85) rückt in den Vordergrund.

5.2 Erkenntnisse und Befunde aus der Schulentwicklungsforschung

In der Schulentwicklungsforschung hat man sich umfassend mit der Bedeutung der Lehrkräfte im Umgang mit Reformen bzw. Innovationen auseinandergesetzt. Dabei betont Fend (2008, 210), dass die Sichtweise auf die Bedeutung von Personen in diesem Prozess eine eher typisch amerikanische ist, während für die europäische Schulentwicklung eher die „Institutionen, die Regelung von Interessenkonflikten und die Nutzung der öffentlichen Ressourcen eine größere Rolle“ spielen. Es ist wichtig zu betonen, dass Schulentwicklung und damit die entsprechende Literatur, das heißt ihre Theorien und empirischen Befunde, immer vor dem nationalstaatlichen Kontext interpretiert werden müssen. Schule ist und bleibt in ein

nationales Gesamtgefüge von politischen, sozioökonomischen und damit auch kulturellen Besonderheiten eingebettet; hierbei läuft man häufig Gefahr, zu schnell zu verallgemeinern.

In der Schulentwicklungsforschung wird heute grundsätzlich angenommen, dass die Mitwirkung der Lehrer für die Umsetzung von Innovationen von zentraler Bedeutung ist, wobei aber gleichzeitig Abstimmungsprobleme zu berücksichtigen sind. Bereits in den 70er Jahren ging man davon aus, dass Lehrkräfte keine „funktionalen Bestandteile“ (Bauer/Rolff 1978, 226) des Schulsystems sind und es zu innovationskonträrem Verhalten – bewusst und unbewusst – kommen kann.

Erklärungsansätze für das Verhalten von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen sind zahlreich, und es lassen sich in der Schulentwicklungsforschung unterschiedliche Strömungen identifizieren. Grundsätzlich ist zunächst festzuhalten, dass Einzelfallbeschreibungen im Sinne von praxisorientierten Publikationen dominieren. Jene Publikationen, welche theoretisch fundiert bzw. empirisch untermauert sind, beziehen sich, ohne an dieser Stelle den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, zum größten Teil auf Erklärungsansätze³⁷ aus der Soziologie (z. B. Bauer/Rolff 1978, Nöth 1978, Rupp 1999), der Organisationsentwicklung (z. B. Fullan 1999, Altrichter/Salzgeber 1996) oder der Sozialpsychologie (z. B. Milbach 2004, Arnold et al. 2000), um die Problematik des Abstimmungsprozesses bei der Einführung von Bildungsinnovationen zu erklären. Im Folgenden sollen die Erklärungsansätze ausgewählter Autoren kurz betrachtet werden.

Soziologischer Schwerpunkt

Bauer und Rolff (1978) verstehen das schulische Innenleben als soziales System. Dieses wird von den beiden Autoren wie folgt definiert (ebd., 226f.):

1. Soziale Systeme haben ein „Eigenleben“ und streben nach Selbsterhaltung.
2. Die einzelnen Komponenten des sozialen Systems können auf bestimmte Situationen mit einer Vielzahl möglicher Verhaltensweisen reagieren, die sich aus den unterschiedlichen Erfahrungen und daraus resultierenden Erwartungshaltungen ergeben.
3. Soziale Systeme sind gleichzeitig auch offene Systeme. Offene Systeme wiederum streben nach einem Gleichgewichtszustand, in dem sie sich selbst erhalten und sogar noch ihren Ordnungs- und Komplexitätsgrad steigern können.
4. Die Harmonie in sozialen Systemen wird beeinflusst von Spannungen, die sowohl produktiv als auch destruktiv sein können.

³⁷ An dieser Stelle wird jedoch nicht behauptet, dass diese Schwerpunkte in reiner Form in der Schulentwicklungstheorie vorliegen.

5. Im Falle einer Umweltänderung suchen soziale Systeme nach bestimmten Informationen und ändern das Verhalten entsprechend jener Informationen.

Die Innovationsresistenz von Bildungssystemen führen Bauer und Rolf (ebd., 229) darauf zurück, dass Individuen grundsätzlich einen längeren Zeitraum zum Wandel benötigen. Dies kann mit dem Beharrungsvermögen von gesellschaftlichen sowie individuellen Werten und Normen begründet werden. Ferner verlangt die „Serienproduktion identisch programmierter Individuen“ Standardinstrumente sowie die „Produktion identisch programmierter Programmierer“ (ebd., 229). Der Nachwuchs der Lehrer und Führungskräfte im Bildungssystem wird aus den eigenen Reihen rekrutiert. Als Konsequenz daraus sind die Lehrkräfte nicht nur eigenes Produkt des existierenden Bildungssystems, sondern ferner ist es auch noch ihre Aufgabe, dieses weiter zu verbreiten.

Bauer und Bussigel (1978) schreiben: „Veränderungen von Umweltvariablen eines sozialen Systems können unterschiedlich aufgefasst und unterschiedlich verarbeitet werden. Oft stehen in Bezug auf ihre Wirkung äquivalente Strategien zur Auswahl. Die auf der Mikroebene innerhalb des Systems vorhandenen Einstellungen, Motive, Dispositionen usw. entscheiden darüber, wie Veränderungen auf der Makroebene perzipiert und beantwortet werden.“ (Ebd., 157) Sie argumentieren, dass zwar die Veränderung der Umwelt zunächst einen Handlungsdruck ausübt, ob dieses allerdings auf der Mikroebene durch innovationsgeleitetes Handeln berücksichtigt wird, hängt letztlich von der Innovationsbereitschaft der Akteure ab. Als wesentliche Gründe für Innovationswiderstände werden von den Autoren die negative Bewertung erwarteter Konsequenzen oder die Furcht vor Misserfolg genannt (ebd.).

Fend (2008) prägt den Begriff der Rekontextualisierung (ebd., 26). Darunter versteht er den „aktiven Gestaltungsanteil von Akteuren“ unter Berücksichtigung der „Rahmenbedingungen einer übergeordneten Ebene und [...] spezifischen Handlungsbedingungen auf einer untergeordneten“ (ebd., 26). Auf der Ebene der Einzelschule lassen sich zwei Normsysteme „der Kollegialität und [...] der Autonomie“ (ebd., 206) unterscheiden. „Um gegen Außenangriffe geschützt zu sein, müssen die Lehrer zusammenhalten“ (ebd.). Die unterschiedlichen Interessen muss eine Bildungspolitik berücksichtigen, will sie die angestrebten Ziele realisieren. Fend schlägt vor, die Aufträge mit Anreizen zu verbinden, „die eine intentionskonforme Umsetzung auch bei rational kalkulierten Eigeninteressen sinnvoll macht. Eine kluge Bildungspolitik bezieht somit die Gestaltung der Bedingungen, die eine intentionskonforme Rekontextualisierung fördern, in ihr Kalkül mit ein“ (ebd., 29). Die Möglichkeit der Einflussnahme von Bildungspolitik wird allerdings dadurch beschränkt, dass zwar eine Umwelt geschaffen werden kann, welche die Lehrkräfte in ihrem Handeln berücksichtigen, aber letztendlich gilt: „Was der andere daraus macht, ergibt sich aus dessen inneren Möglichkeiten.“ (Ebd.)

Auch *Esslinger-Hinz (2006)* verweist darauf, dass eine reine Berücksichtigung der Lehrerkompetenzen bei der Schulentwicklung nicht hinreichend ist. So schreibt sie (ebd., 15): „Der reale Handlungsspielraum von Kollegien ist in hohem Maße determiniert. Jede Schule stellt bereits ein stabiles System dar, das Veränderungen nicht ohne weiteres in einer bestimmten, gewünschten Art und Weise zulässt. Schulen haben Geschichte, referieren auf Normen und Werten, auf Gepflogenheiten und Traditionen“. Vor diesem Hintergrund bedeutet die Veränderung von Schule nicht nur eine Irritation, sondern auch eine Gefahr. „Die erfordert von Lehrerinnen und Lehrern aber ‚institutionell-strukturelle Kompetenzen‘, denn sie sollen sich um die Gestaltung von Strukturen kümmern“ (ebd.). Dieses erweist sich im Rahmen von strukturellen Veränderungsprozessen als Problem, da aufgrund fehlender Erfahrungen und der mangelnden Kenntnis von Alternativen bestehende Rahmenbedingungen zum Teil nicht hinterfragt oder nicht akzeptiert werden.

Organisationsentwicklungsperspektive

Die Organisationsentwicklung bildet nach *Rolff (2007)* die Grundlage der Schulentwicklung. Er geht dabei grundsätzlich davon aus, „dass Organisationen nicht wirklich verändert werden können, wenn sich das Verhalten der Organisationsmitglieder nicht wandelt, und dass umgekehrt individueller Wandel folgenlos bleibt, wenn er nicht durch Veränderungen des organisatorischen Rahmens des Handelns gestützt wird“ (ebd., 14).

Unter besonderer Berücksichtigung des mikropolitischen Ansatzes folgen *Altrichter und Salzgeber (1996, 2000)* der Argumentation, dass Individuen (in Anlehnung an die Definition von Mikropolitik) aus dem Interesse heraus handeln, ihre Macht zu erweitern oder andere Ressourcen zu erlangen. Die Autoren (1996, 104) bezeichnen die Stabilität einer Organisation als Oberflächenphänomen, „das durch permanente Bewegung und Abstimmungsprozesse eine Etage tiefer erzielt wird.“ Sie fragen danach (ebd., 96), wie sich Organisationen entwickeln und welche Auswirkungen dies letztlich auf die Gestaltung von schulischem Wandel hat. Zur Beantwortung bedienen sich die Autoren der Organisationstheorie. Sie stellen die Theorie der rational-kontingenten Strukturierung jener mikropolitischen Perspektive entgegen. Die rational-kontingente Strukturierung zeichnet sich dadurch aus, dass „sie Organisationsstrukturen als kontingent“ ansieht (ebd., 97). Jegliche Form von Machtkämpfen in einer Organisation ist diesem Verständnis nach irrational und das „Menscheln“ wird als „unerklärliche Bewegung unter der Haut der ‚objektiv-versachlichten‘ Struktur“ (ebd., 98) bezeichnet, welche das Ziel vor Augen verloren hat. Diese Theorie stößt damit aber laut den Autoren leicht an ihre Grenzen, denn genau diese Bewegungen vermag sie nicht zu erklären. Diese Lücke versuchen mikropolitische Ansätze der Organisationstheorie zu schließen. Als zentrale Bestandteile der mikropolitischen Organisationstheorie verweisen Altrichter und Salzgeber auf (1996, 99):

- „ein bestimmtes Bild von Organisationen, die mit Zieldiversitäten und unklaren Einflussfeldern befrachtet sind;
- ein bestimmtes Bild von Akteuren, die mit ihrem Handeln in der Organisation eigene Interessen verfolgen und eigene Wertvorstellungen verwirklichen wollen, sowie
- eine besondere Aufmerksamkeit für die Interaktionsprozesse in Organisationen, die als strategische und konflikthafte Auseinandersetzung um die Definition und Strukturierung der Organisation interpretiert werden.“

Die Zieldiversität ergibt sich bezogen auf den Bereich Schule aus dem zunächst noch allgemeinen Charakter, bei dessen Konkretisierung die Lehrkräfte in der eigentlichen Umsetzung eigene Wertvorstellungen und Interessen einfließen lassen. Die Autoren schlussfolgern daraus: „Die organisational verbindlichen Ziele gibt es in der mikropolitischen Perspektive nicht: die Akteure verfolgen jeweils eigene Ziele.“ (Ebd., 101) Das Interesse der Organisationsmitglieder ist dabei geleitet von der Konkurrenz um materielle und immaterielle Güter sowie Verfügungsrechte, dem Erhalt bzw. Ausbau autonomer Handlungsmöglichkeiten und der Definition der Organisation ausgerichtet an eigenen Werten, Normen etc. (vgl. ebd.).

Fullan (1999) behauptet: „Keine noch so ausgeklügelten Strategiepläne für einzelne Innovationen oder Reformen werden jemals funktionieren. Es ist einfach eine unrealistische Erwartung, dass einzelne Reformen, selbst große Reformen, unter veränderungsfeindlichen Bedingungen erfolgreich eingeführt werden können. Das Einzige, was dabei herauskommt, ist, dass Reformen in Verruf geraten.“ (Ebd., 18) Für das Scheitern nennt er zwei Gründe (vgl. ebd., 85): zum einen die Komplexität der Probleme, die es grundsätzlich erschwert Lösungen zu finden und erfolgreich zu implementieren, zum anderen der Umstand, dass das tatsächlich Wichtige nicht von den Strategien berücksichtigt wird. Zur Lösung der Probleme bemächtigt sich Fullan des Konzeptes der Change Agency, welches ebenfalls in der Organisationsentwicklung seinen Ursprung hat. Darunter versteht Fullan (ebd.), „dass man sich das Wesen des Wandels und des Wandlungsprozesses bewusst macht.“ Der Lehrer benötigt folgende Fähigkeiten und Konzeptionen, um ein effektiver Mittler des Wandels zu sein³⁸

³⁸ Ferner entwickelt Fullan (vgl. 1996, 1999) acht Grundlektionen für den Wandel:

- Sie können nicht vorschreiben, was wichtig ist. (Je komplexer der Wandel, desto weniger lässt er sich erzwingen.)
- Der Wandel ist eine Reise und nicht festgelegt. (Veränderungen verlaufen nicht linear, stecken voller Unwägbarkeiten und Abenteuer und sind manchmal tückisch.)
- Probleme sind unsere Freunde. (Probleme sind unvermeidlich und ohne sie gibt es kein Lernen).
- Visionen und strategische Planung haben Zeit bis später. (Verfrühte Visionen und Pläne machen blind.)
- Ansprüche des Einzelnen und der Gruppe müssen sich die Waage halten. (Es gibt keine einseitigen Lösungen zu Gunsten der Isolation oder des Gruppendenkens.)

(ebd., 32f.): die Entwicklung einer persönlichen Vision, ständiges Nachfragen, individuelles Streben nach Meisterschaft (personal mastery), Zusammenarbeit mit anderen. Jedem dieser Elemente steht ein Gegenstück auf institutioneller Ebene gegenüber (ebd.): die gemeinsame Visionsentwicklung, organisatorische Strukturen, Normen und Methoden eines permanenten Nachfragens, Organisationsentwicklung und Know-how sowie eine kooperative Arbeitsumwelt.

Sozialpsychologische Perspektive

Die eher sozialpsychologisch orientierten Publikationen widmen sich unter anderem der Motivation, der Belastung oder der beruflichen Identität von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen. In diesem Bereich wird die Schulentwicklungsliteratur vorrangig um empirische Befunde erweitert, die zumeist eine Verbindung zwischen individuellen Faktoren und dem innovativen Handeln der Lehrer herstellen. Ausgangspunkte dieser Überlegungen sind das Individuum (zum Beispiel Lehrer oder Schulleiter) selbst und die Tatsache, dass Situationen immer vor dem Hintergrund emotional-gefärbter Wahrnehmungs- und Erfahrungswerte interpretiert werden.

Söll (2002) ging in seiner Dissertation der Frage nach: Was denken Lehrkräfte über Schulentwicklung? In seiner Erhebung mit 24 Lehrern, welche über alle allgemeinbildenden Schulformen hinweg beschäftigt sind, finden sich für die vorliegende Arbeit interessante Ergebnisse, die im Folgenden kurz zusammengetragen werden:

- *Lehrkräfte fühlen sich überlastet.* „Die Aktivitäten für die Schulentwicklung werden als sehr zeitaufwendig eingeschätzt, und der Schulentwicklungsprozess wird als etwas Zusätzliches gesehen, das die Belastung durch Kooperationsaufgaben noch erhöht.“ (Ebd., 178)
- *Schulentwicklung wird als Auftrag von oben empfunden:* Schulentwicklung ist in den Augen der Lehrkräfte etwas von oben Oktroyiertes. Darüber hinaus werden unter anderem ihre Tätigkeiten in Bezug auf Schulentwicklung von Dienstvorschriften gehemmt. (Ebd., 184)
- *Schulentwicklung wird behindert durch ungünstige Rahmenbedingungen und die Struktur des Schulsystems:* Vor allem die Ausstattung der Schulen in Bezug auf

-
- Weder Zentralisierung noch Dezentralisierung bringen den gewünschten Erfolg. (Sowohl „top-down“ als auch „bottom-up“ Strategien sind notwendig.)
 - Besonders wichtig ist die Verbindung mit dem weiteren Umfeld. (Die besten Organisationen lernen sowohl extern als auch intern.)
 - Jeder ist ein Change Agent. (Der Wandel ist zu wichtig, als dass wir ihn den Experten überlassen dürfen. Die Schärfung der eigenen Wahrnehmung und das Streben nach persönlicher Meisterschaft bieten den besten Schutz).

Räume und Geräte sowie Medien, aber auch die steigenden Klassenfrequenzen werden als Hindernis für die Schulentwicklung empfunden. (Ebd., 189)

- *Lehrkräfte fühlen sich isoliert:* „Die Schulentwicklung wird z. T. nicht wahrgenommen oder nicht umgesetzt [...], weil die isolierte Arbeitssituation dem entgegensteht.“ (Ebd., 194)
- *Schulentwicklung als Entwertung beruflicher Praxis:* Vor allem Schulleitungsmitglieder verweisen darauf, dass Lehrkräfte Schulentwicklung häufig als Entwertung ihrer beruflichen Erfahrungen wahrnehmen. Das resultiert in typische Gegenbewegungen wie Blockade und Rückzug. (Ebd., 198)
- *Schulentwicklung bedeutet Veränderung von Unterricht:* Lehrkräfte assoziieren mit Schulentwicklung die Veränderung von Unterricht, von Unterrichtsmethoden und von Unterrichtsinhalten. (Ebd., 202)
- *Schulentwicklung erfordert neue Gremien:* Die bestehenden Gremien, wie Lehrerkonferenzen oder Schulkonferenzen, reichen nicht mehr aus, um den Kooperations- und Abstimmungsbedarf im Schulentwicklungsprozess zu unterstützen. (Ebd., 206)

Arnold et al. (2000) untersuchen neben der Arbeitsmotivation auch die Belastung und die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In ihrer Studie gehen die Autoren davon aus (ebd., 18), dass bei der Bewertung von Situationen auf „körperlich-emotional engagierte Wahrnehmungs- und Erfahrungswerte“ zurückgegriffen wird. Wie sich zeigte (ebd., 21), „war es zum Beispiel für die Bewältigung von Belastungserfahrungen wichtig, ob die Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden lernten zwischen dem, was sie für die eigene Schule tun, oder ob sie glaubten, etwas erfüllen zu müssen, was von außen gefordert ist“. Ebenfalls interessant ist die Schlussfolgerung, dass Teamarbeit und -entwicklung die dialektische zweite Seite der Schulentwicklung bilden, dass das Prinzip der freiwilligen Teilnahme bei Schulentwicklungsprozessen an seine Grenze stößt, so dass verbindliche Instrumente im Interesse der ganzen Schule herangezogen werden sollten, sowie, dass bei hochkomplexen Entwicklungsprozessen ein schrittweises Vorgehen zu bevorzugen ist und nicht alles gleichzeitig anzugehen ist (ebd.).

Umfangreiche Ergebnisse lieferten *Hall und Hord* mit dem Concerns-Based-Adoption-Model (Hord et al. 2006). Die Arbeit von Hall und Hord in den 80er Jahren basiert auf den frühen Untersuchungen von Francis Fuller in den 60er Jahren. Das Concerns-Based-Adoption-Model ist ein theoretischer Rahmen, welcher mögliches Verhalten von Lehrkräften bei der Einführung von Innovationen erklärt und vorhersagt (George et al. 2006, 5). Basierend auf

den Entwicklungsstufen der concerns von Fuller (1969)³⁹ ergibt sich ein Cluster von vier Stufen, welches die sogenannten concerns differenziert nach unrelated concerns, self concerns, task concerns und impact concerns (George et al. 2006, 3).

Stages of concern		Expression of concern	
„Impact“	6	Refocusing	I have some ideas about something that would even work better.
	5	Collaboration	I would like to coordinate my effort with others, to maximize the innovation's effect.
	4	Consequence	How is my use affecting my students?
„Task“	3	Management	I seem to be spending all my time getting materials ready.
„Self“	2	Personal	How will using it affect me?
	1	Informational	I would like to know more about it.
„Unconcerned“	0	Unconcerned	I am not concerned about it.

Abbildung 3: Eigene Darstellung der Stages of concern (in Anlehnung an George et al. 2006)

Die Autoren zeigen in ihren Arbeiten, dass die Entwicklung auf höheren Stufen nicht durch Agenten von außen gesteuert werden kann, sondern dass diese das Ergebnis einer individuellen Dynamik ist. Ferner gibt es keine Garantie dafür, dass der Übergang auf eine höhere Stufe gleichzeitig die individuelle Bedeutung der darunterliegenden Stufe schmälert. Ob und in welcher Geschwindigkeit sich concerns entwickeln, hängt im Wesentlichen vom Individuum ab und nur bedingt von der Innovation und der Umwelt (vgl. ebd.).

5.3 Erkenntnisse aus der Implementationsforschung

Honig (2006) schreibt über das Forschungsfeld: „Education policy implementation as a field of research and practice for decades has amounted to a sort of national search for two types of policy: ‘implementable’ policies – those that in practice resemble policy designs – and ‘successful’ policies – those that produce demonstrable improvements in students’ school performance.“ (Ebd., 1) In den letzten Jahrzehnten hat sich die Implementationsforschung

³⁹ Die ursprünglichen Untersuchungen von Fuller beziehen sich auf die Lehrerausbildung. Folgendes konnte nachgewiesen werden: „At the beginning of their preservice programs, teachers would identify concerns unrelated to teaching, such as concerns about passing a test or getting along with a roommate. Self concerns were identified in potential teachers later in the preservice education program. These concerns were related to teaching but were egocentric and reflected the individuals’ feelings of inadequacy or self-doubt about their knowledge. Beginning teachers often expressed task concerns focused on issues more related to the job of teaching, such as logistics, preparation of materials, and scheduling. Experienced teachers are more likely to have impact concerns, which centre on how their teaching affects students and how they can improve themselves as teachers“ (George et al. 2006, 3).

dahingehend verändert und entwickelt, dass nicht mehr nur gefragt wird, was zu implementiert ist und durch welche Faktoren es beeinflusst werden kann, sondern auch wie diese Faktoren zusammenwirken. Das Forschungsinteresse gilt damit der Interaktion zwischen dem Politikdesign und den Charakteristiken der umsetzenden Einheiten (McLaughlin 2006, 210).

Rund 300 Variablen konnten nach Hill (2003) identifiziert werden, die einen Einfluss auf den Prozess der Politikimplementierung ausüben. Diese lassen sich, so Hill (ebd., 267) weiter, insgesamt vier Kategorien unterordnen: 1. Politik und politische Prozesse, 2. Organisation und ihr Milieu, 3. Agenten und 4. Konditionen der Implementierungsumwelt, zum Beispiel öffentliche Meinung oder ökonomische Umstände. Honig entwickelte für den Bildungsbereich unter Berücksichtigung der Frage, wie und warum die Interaktion zwischen diesen Dimensionen die Implementierung beeinflusst, ein Modell mit den Dimensionen Policy, Places und People. Dieses Modell wurde von der ETF (2008) für die Analyse der Politikimplementierung in Ländern des Balkans um die Dimension „Pace“ erweitert.

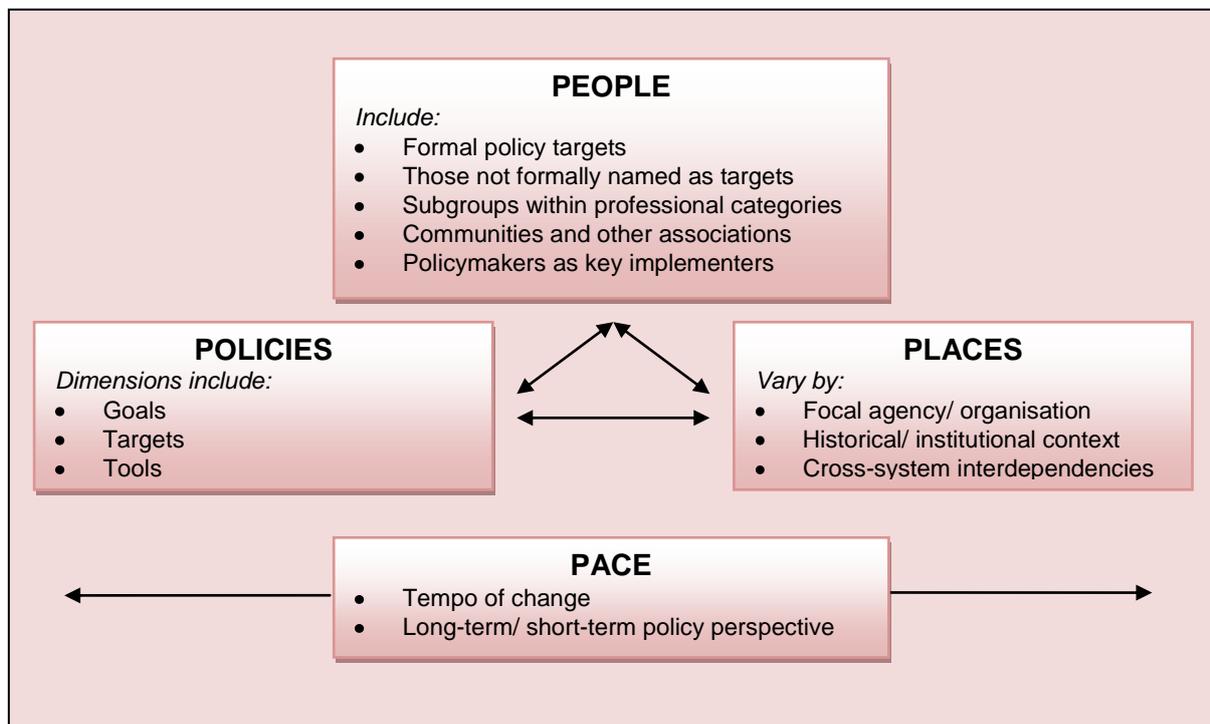


Abbildung 4: Dimensionen der Bildungspolitikimplementierung (ETF 2008, 15) (in Anlehnung an Honig 2006)

Die Komponente der *Geschwindigkeit* ist nach Begründung der ETF (ebd., 15) in Transformations- und EU-Beitrittsländern von zusätzlicher Bedeutung „where political and economic dynamics, together with the density of donor-driven initiatives and the rhythm of their project cycles, contribute to the acceleration of the reform process“. Grundsätzlich besteht sowohl aus dem Land selbst heraus als auch von der internationalen Umwelt der Druck zu einem schnellen Wandel. Sieht man von diesem Anspruch ab, verweist die ETF auf die sogenannte long-term/short-term policy perspective. Darin liegt eine große Gefahr für alle Länder, insbe-

sondere aber für jene, welche von ausländischen Finanzgebern abhängig sind. Da viele Reformen durch groß angelegte Projekte initiiert werden, wird erwartet, dass sich die Ergebnisse dieser Reformen noch im Rahmen des Projektzyklus offenbaren. Gleiches gilt natürlich auch für die politischen Wahlperioden. Politiker werden häufig darauf bedacht sein, noch innerhalb ihrer Legislaturperiode auf die Ergebnisse von durchgeführten Reformen verweisen zu können. In beiden Fällen besteht die Gefahr, dass versucht wird, Veränderungen kurzfristig einzuleiten, statt eine möglicherweise erforderliche langfristige Implementation zuzulassen.

Relativ umfangreich stellt sich die Komponente der Politik für Transformationsländer dar. Es geht dabei um die Frage, wer die Reformen vorantreibt, um die allgemeine Einstellung zu den Reformen oder auch das Verhältnis des Bildungssystems zum Arbeitsmarkt. In den drei beispielhaft genannten Teilaspekten spielen die ausländischen Geber und ihre Experten eine besondere Rolle für den Implementationserfolg. Hierbei besteht vor allem die Gefahr, dass die Geber-Prioritäten nicht mit denen des Landes kongruent sind oder dass die Wirkung der gewählten Mechanismen falsch eingeschätzt wird⁴⁰. Bezüglich der Implementationsinstrumente, wird ferner folgende Aussage getroffen (ebd., 19): „There is also a deeper understanding of the fact that some policies are better implemented in a top-down manner, while others are more likely to have staying power if they are incubated within the school environment itself. Furthermore, there is a deeper appreciation of the fact that school-based innovation is likely to be more effective when embedded in and consistent with, a national framework“. Für die Lehrkräfte stellt die Dualität von systemischen und spezifischen bzw. diskreten Politikzielen eine Herausforderung dar, sofern die politischen Ziele nicht systemisch, sondern auf einzelne Elemente in einer Schule ausgelegt sind. „In such cases, teachers find themselves having to work with different, even contradictory educational philosophies or rationales, pedagogies and assessment methods in the daily routine at school. Different educational paradigms try to co-exist together discretely, but in actual fact end-up creating confusion and difficulties for teachers and students alike“ (ebd., 22). Dabei wird durch die ETF (2008) die enorme Leistung der Lehrkräfte hervorgehoben, welche in der Ausbalancierung und dem Wandel von alten und neuen Philosophien, Curricula, Pädagogik und Führungsstilen besteht. Hinsichtlich der Zieldimension der Politik ist man sich indessen einig darüber,

⁴⁰ In dual-korporatistischen Berufsbildungssystemen, wie dem deutschen System, wird die Beteiligung der Unternehmen an der Berufsausbildung als selbstverständlich angesehen. Auch wenn die Notwendigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis ebenso für Transformationsländer sichtbar ist, vor allem vor dem Hintergrund, dass in einigen dieser Länder die ehemaligen Kombinate in großem Umfang an der Berufsbildung beteiligt waren, können sich die gegenwärtig die Ökonomie dominierenden Kleinbetriebe nicht aktiv an der Berufsausbildung beteiligen. Sie verfügen weder über die personellen noch über die finanziellen Ressourcen. Die externen Berater, welche häufig eng mit der politischen Führung in den Ministerien verbunden sind, laufen Gefahr, Strategien zu entwickeln, welche der Realität in den Ländern nicht standhalten.

dass nicht mehr nur die Schule selbst und die in ihr Beschäftigten Ziel der Maßnahmen sein können, sondern dass ferner die sie umgebende Umwelt, das heißt die Ministerien, die Schulbehörden und auch die Arbeitgeber mit einbezogen werden sollten.

Seit Beginn der 90er Jahre lassen sich im amerikanischen Raum zahlreiche Untersuchungen identifizieren, die das Verhältnis der beiden Ebenen Policy und People zum Gegenstand haben. In diesen Studien wird häufig davon ausgegangen, dass die Implementation von Reformen bei Personen auf der Durchführungsebene einen Lernprozess voraussetzen (vgl. Spillane/Jennings 1997, Spillane 2002). Es konnte nachgewiesen werden, dass jene Reformen, die ein weniger ausgearbeitetes Bild der angestrebten Praxis anboten, eine heterogenere Praxis zur Folge hatten (vgl. Spillane/Jennings 1997). Die naheliegende Schlussfolgerung, dass eine konkretere Darstellung des Gewünschten bzw. Gelungenen hinreichend ist, um die Umsetzung sicherzustellen und zu homogenisieren, greift aus Sicht der Autoren allerdings zu kurz. „Regardless of policymakers’ efforts to align instructional policies, their potency to reform classroom instruction will depend to a great extent to teachers’ willingness to learn from them” (ebd., 476).

In vielen Ländern wurden Reformen häufig über Pilotschulen eingeführt. Auf diese Problematik bezieht sich die Dimension *Place*. Der Unterschied zwischen den Pilotschulen und den Nichtpilotschulen bzw. privaten und öffentlichen Schulen besteht vor allem darin, dass das Personal in den jeweils letzteren „tend to become deeply motivated, with emulation giving way to invidiousness and despondency, particularly if they see how donor attention and investment goes to the same small group of schools or how donors visibly and emphatically highlight the difference between pilot and non-pilot schools“ (ebd., 40).

Die Dimension der *Personen* fasst die wesentlichen Akteure zusammen. Gemäß der ETF (2008, 28ff.) nach sind die folgenden Akteure von zentraler Bedeutung: Mitarbeiter des Bildungsministeriums, Mitarbeiter des Arbeitsministeriums, Sozialpartner, Geber und Hilfsorganisationen, Leiter regionaler und lokaler Bildungsbehörden, Schulleiter und Lehrer. Die Motivation der Lehrkräfte, sich an Reformen zu beteiligen, hängt im Wesentlichen von den Lebensbedingungen ab (ebd., 36). Der relativ schlechte soziale Status und das geringe Gehalt⁴¹ führen dazu, dass zahlreiche Lehrer einem zweiten Job nachgehen, was in der Konsequenz zu Überarbeitung sowie zu einem Mangel an Zeit und Energie für die Vorbereitung des Unterrichts führt. Die ETF (ebd., 36) argumentiert ferner, dass dies auch hinderlich für die Schaffung einer Identität ist, nach der die Lehrkräfte sich selbst als Mitglied einer Gemeinschaft mit Einfluss auf die Politik wahrnehmen.

⁴¹ Die Bezahlung im öffentlichen Sektor liegt in Bulgarien erheblich unterhalb der Löhne des privaten Sektors. Davon sind nicht nur die Lehrkräfte in den Schulen, sondern auch Personen aus den vorgelagerten Schulbehörden und Ministerien betroffen.

Aus diesen Gründen trifft man außerhalb des öffentlichen Sektors immer wieder auf die Meinung, dass lediglich jene Personen, welche keine Anstellung in der freien Wirtschaft bekommen haben, in den Ministerien und Behörden arbeiten. Das spiegelt sich ebenfalls in einem Bericht der OECD (2004, 99) wider, welcher in Bulgarien in den Schulbehörden einen Mangel an qualifizierten Berufsbildungsexperten konstatiert. Dies hat insofern Auswirkungen auf die Praxis, als dass die Schulbehörden im Rahmen des Reformprozesses nicht nur für die Beobachtung im Sinne einer Evaluation und Kontrolle zuständig sind, sondern auch für die reformspezifische Anleitung und das Training der Schulen.

Neben dem Modell der ETF bestehen weitere Versuche der Kategorisierung wesentlicher Attribute von erfolgreicher Implementation (z. B. Honig 2006, Porter 1994). Allen Kategorisierungen ist dabei mehr oder weniger gemein, dass sie drei Komponenten - die Politik, die Agenten und die Umwelt - hervorheben und darauf verweisen, dass sie alle für die erfolgreiche Implementation von Bedeutung sind.

5.4 Schlussfolgerungen

Für die Bewertung der Rolle der Lehrkräfte ergeben sich nach Durchsicht der Forschungsliteratur unterschiedliche Argumentationsstränge. Auf der einen Seite wird den Lehrkräften eine *aktive Rolle* zugeschrieben im Sinne eines aktiven Unterstützens und Mitgestaltens durch die Bewertung von Veränderungen sowie durch ihre Re-Kontextualisierung. Auf der anderen Seite steht das Verständnis von Lehrkräften als *passive* Konsumenten dieser Reformen, das heißt die Adaption des Vorgegebenen im Sinne einer zielgetreuen Implementierung. Dabei kommt ihnen keine Funktion als Steuerungsakteur zu, sondern sie werden lediglich als „befolgungspflichtiges Staatspersonal“ (Kussau/Brüsemeister 2007, 23) betrachtet.

Die Umsetzung der Reformen durch die Lehrkräfte bleibt dennoch in beiden Fällen fraglich. Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte die Reformen durch die Linse bestehenden Wissens und vorhandener Erfahrungen beurteilen. Das führt dazu, dass Lehrkräfte zu Ansätzen tendieren, welche „are congruent with their prior practices, focus on surface manifestations (such as discrete activities, materials, or classroom organization) rather than deeper pedagogical principles, and graft new approaches onto existing practices without altering classroom norms or routines“ (Coburg/Stein 2006, 25). Den Autoren Spillane et al. (2006) zufolge, ist das auf drei unterschiedliche Formen der „Verarbeitung“ von Reformen zurückzuführen:

1. Die gleiche Nachricht wird unterschiedlich interpretiert.
„Even teachers who used the same language did not have the same ideas about revising reading instructions“ (ebd. 52).
2. Neue Ideen werden als bekannt interpretiert.

„Ideas may be seen as more familiar than they actually are. Thus, when implementing agents perceive an instructional idea in policy, the idea may be overinterpreted as essentially the same as the belief or practice that the teachers already hold“ (ebd. 53).

3. Das Verständnis fokussiert sich auf oberflächliche Aspekte, nicht aber auf die zugrundeliegenden Annahmen.

„Understanding may focus on the superficial features in comparison and analogical reasoning. Consequently, agents may see important similarities between classroom activities and policy goals, but those similarities may be only superficial“ (ebd. 55).

Indirekt wird von der ETF die Befürchtung geäußert, dass Lehrer sich Strategien zurechtgelegt haben, mit denen sie Bestehendes weiter verfolgen können, gleichzeitig aber den Eindruck erwecken, als hätten sie ihr Verhalten adäquat zu den Reformen verändert. (ETF 2008, 44)

Für die eigene Untersuchung lassen sich aus den Befunden und Erkenntnissen die folgenden vier Schlussfolgerungen ableiten.

Schlussfolgerung 1

Der Wandel der beruflichen Umwelt der Lehrkräfte ist eine hochgradig individuelle Erfahrung, die stark durch den biographischen Hintergrund geprägt ist. Es wird auf die Eigenlogik für die individuelle Bewertung dieser Prozesse verwiesen.

Schlussfolgerung 2

Die berufliche Identitätsfindung entfaltet sich vor dem biographischen Hintergrund bzw. dem Erlebten. Sie orientiert sich an den unterschiedlichen Handlungsanforderungen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemebenen – gesellschaftliche Ebene, Ebene des Berufsbildungssystems, Ebene der Berufsrolle des Lehrers und Ebene des Unterrichts.

Schlussfolgerung 3

Die Implementierung von Reformen bzw. Innovationen durch die Lehrkräfte ist nur bedingt von außen steuerbar, so durch die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen. Darüber hinaus liegt die erfolgreiche Implementation in der Macht der Lehrkräfte und ihren Vorbehalten bzw. ihrem Einverständnis.

Schlussfolgerung 4

Der Wandel wird nicht grundlegend von allen Lehrkräften als Hürde empfunden, sondern durchaus auch als Chance. Lehrkräfte zeigen die Bereitschaft und den Wunsch, am Reformprozess beteiligt zu werden.

Abbildung 5: Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand

Die Schlussfolgerungen erfordern eine Darstellung des Wandels der beruflichen Umwelt der Lehrkräfte in Bulgarien und der Rahmenbedingungen unter denen dieses erfolgte. Nur dadurch können die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung im vierten Teil dieser Arbeit entsprechend eingeordnet werden. Dazu ist in einem ersten Schritt die definitorische Abgrenzung des Reformbegriffes von dem Begriff der Innovation notwendig, um die Art des Wandels und seinen komplexen Charakter zu verdeutlichen. Dem schließt sich eine modell-

hafte Darstellung von Bildungsreformen, unter Zuhilfenahme des Mehrebenenmodells, an. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen, lassen sich insgesamt sechs Besonderheiten von Bildungsreformen in Transformationsländern explizieren. Diese verweisen auf die Rahmenbedingungen, unter denen die Reformen in Bulgarien eingeführt und umgesetzt wurden. Sie verweisen auf die fehlende Linearität in dem Prozess der Bildungsreformen. Diese Besonderheiten deuten aber auch daraufhin, dass neben den transformationsbedingten Veränderungen, die Europäisierung Auswirkungen auf den Wandel im Bildungssystem hat. Beide Prozesse und ihre Ziele werden daher in einem nächsten Schritt kurz beleuchtet. Dem schließt sich eine verkürzte chronologische Darstellung der konkreten Veränderungen und Reformbestrebungen in Bulgarien an.

TEIL 2

6 Bildungsreformen in Transformationsländern

6.1 Theoretische Vorüberlegungen

„DIE ILLUSION DES GUTEN,
DES EINDEUTIGEN WEGES
GAB ES HIER NICHT.“

(Brežná 1996, 64)

Für die vorliegende Arbeit ist die begriffliche Unterscheidung zwischen Reform und Innovation grundlegend. Bei der Prüfung der Forschungsliteratur wird deutlich, dass dieser Unterscheidung nur wenig Aufmerksamkeit zukommt, so dass beide Begriffe oft synonym benutzt werden. Das wird zum Beispiel in der Tatsache deutlich, dass es keine einheitliche Definition von Schulentwicklung gibt, stattdessen eine Fülle an Charakterisierungen zum Tragen kommt.

Ein sehr enges Verständnis davon, was unter *Schulentwicklung* zu verstehen ist, vertritt Zöllner (2008, 142): „Schulentwicklung kennzeichnet innerschulische Aktivitäten, bei denen einzelschulisch oder gar individuell motivierte Maßnahmen und Prozesse unterschiedlicher Komplexität und Reichweite initiiert werden, die häufig einer eher subjektiven wahrgenommenen Bedarfslage bzw. Erwartungshaltung entspringen“. Viel umfangreicher hingegen ist die Definition von Rolff. Er (2007, 48) unterscheidet drei Ebenen von Schulentwicklung: alltägliche Schulentwicklung, institutionelle Schulentwicklung und komplexe Schulentwicklung. Unter alltäglicher Schulentwicklung versteht Rolff (ebd.) die „bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“. Die Weiterentwicklung von Schule hin zu einer lernenden Organisation im Sinne von selbst organisierten, reflektierten und steuernden Organisationen definiert er als institutionelle Schulentwicklung. Dem steht die komplexe Schulentwicklung gegenüber, welche die Rahmenbedingungen festlegt, innerhalb der sich die Schulen entwickeln können (ebd.). Schulentwicklung bedeutet aus unserem deutschen Verständnis heraus aber auch, dass es sich dabei um einen längerfristig angelegten, geplanten und evaluierten Prozess handelt (Esslinger 2002, 21f.). Unabhängig jedoch davon, was unter Schulentwicklung zu verstehen ist, ist „den Definitionen zum Begriff Schulentwicklung [...] gemein, dass es sich um einen Veränderungsprozess handelt“ (ebd.). Veränderung meint dabei nicht „Neuerung im Sinne von ‚anders werden‘ [...], sondern [ist] als Konsequenz aus der Auseinandersetzung mit Gegebenem“ (ebd.) zu verstehen. Besonders hinsichtlich des letzteren Aspektes von Schulentwicklung wird deutlich, dass sich diese Arbeit von diesem Verständnis von Schulentwicklung distanzieren muss.

Der Begriff der *Innovation* hielt in Deutschland in den 60er Jahren Einzug in die Schulentwicklung als Ersatz zu den bekannten Begriffen Schulreform, Schulversuch oder Schulentwicklung, vorrangig jedoch in Bezug auf die „Korrekturen am gegliederten Schulsystem“ (Keck/Sandfuchs 1994, 161). Eine ähnliche allgemeine Definition des Begriffes findet sich

auch bei Miles (1964, 14)⁴². Er geht jedoch weiter und bricht den Begriff der Bildungsinnovation auf die einzelnen Aspekte eines sozialen Systems⁴³ herunter (vgl. ebd., 15ff.):

- *Boundary maintenance operations*: Darunter versteht Miles jene Aspekte, die bestimmen, ob jemand innerhalb oder außerhalb des Systems ist, zum Beispiel die Eingangsvoraussetzungen für den Lehrerberuf etc.
- *Size and territoriality*: Dieser Punkt umfasst Bereiche, welche die spezifische Anzahl der Personen und Gruppen innerhalb des sozialen Systems und dessen geographischer Umfang bestimmen, zum Beispiel die Klassengröße, die Schulzusammenlegung etc.
- *Physical facilities*: Jedem sozialen System steht nach Miles eine technologische Ausstattung zur Verfügung, wie zum Beispiel Sprachlabore.
- *Time use*: Nach Miles wird der Handlungsraum von sozialen Systemen durch den Zeitaspekt begrenzt, z. B. Trimester-Planung, Doppelschichten in der Schule etc.
- *Goals*: Demnach bestehen soziale Systeme, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen.
- *Procedures*: Um das oben genannte Ziel zu erreichen, verfügt ein soziales System über unterschiedliche Handlungsmuster, welche sich aus unterschiedlichen Zusammensetzungen der Ressourcen Zeit, Personen und Aktivitäten ergeben. Dies sind im Einzelnen: a) Unterrichtsmaterial (z. B. Texte, Filme), b) spezifische Methoden (z. B. Rollenspiele), c) allgemeine Methoden, d) Curriculums-Organisation (z. B. Unterricht in unterschiedlichen Fächern), e) Klassenzusammensetzung (z. B. Schüler in unterschiedlichem Alter).
- *Role definition*: Dabei setzt ein soziales System erwartetes Verhalten fest, das bedeutet jenes, was erlaubt und verboten ist, z. B. team teaching.
- *Normative beliefs and sentiments*: Damit verbunden sind die Normen und Werte innerhalb eines sozialen Systems, welche dessen Erhalt sicherstellen.
- *Structure (relationship among parts)*: Darunter versteht Miles die Anordnung der einzelnen Systemteile (Person, Gruppe, Abteilung etc.) und deren Veränderung durch Innovationen.
- *Socialization methods*: Damit Personen innerhalb eines sozialen Systems einen effektiven Beitrag leisten können, müssen sie zunächst nach dessen Verständnis sozialisiert werden.

⁴² „Generally speaking, it seems useful to define an innovation as a deliberate, novel, specific change, which is thought to be more efficacious in accomplishing the goals of a system.“ (Miles 1964, 14)

⁴³ Als Bezugsrahmen zieht Miles (1964, 18) das amerikanische Bildungssystem und die dort implementierten Innovation heran.

- *Linkage with other systems*: Diese ganzen Aspekte betrachtet Miles jedoch nicht losgelöst von der Umwelt des sozialen Systems, sondern betont die Bedeutung der Verbindung jedes sozialen Systems mit anderen.

Reichwein und Frech (vgl. 1971) kategorisieren das innovatorische Bildungsgeschehen in instrumentell-technische, instrumentell-politische, inhaltlich-curriculare sowie verhaltensbezogen-soziale Dimensionen. Diese Unterteilung basiert auf dem erweiterten Innovationsverständnis der beiden Autoren, in dem Innovation neben institutioneller, organisatorischer, inhaltlicher, didaktischer und methodischer Neuerung auch die Neudefinition der sozialen Rolle des Lehrers inbegriffen ist. Diese Neudefinition ergibt sich aus der veränderten Sichtweise des Schülers auf Unterricht und Schule. Zwar wird die personelle Dimension von Innovationen in der pädagogischen Diskussion immer mitberücksichtigt, aber selten so klar formuliert und betont wie in der Organisationstheorie und der Soziologie. In der Soziologie ist Innovation „die Änderung von Denkinhalten und Verhaltensweisen, sofern sich diese Denkinhalte und Verhaltensweisen von bereits bestehenden qualitativ unterscheiden“ (Wössner 1986, 94). Es wird dabei nicht weiter berücksichtigt, ob die Innovation außerhalb oder innerhalb der Organisation eingeleitet wird. Als ein wesentlicher Vertreter der Organisationstheorie legt Schein eine Definition vor, nach welcher „Innovationen innerhalb einer Organisation der Einfluss des Individuums auf die Organisation ist“ (zitiert nach Aregger 1976, 114). Festzuhalten bleibt am Ende, dass Innovationen zwar durchaus zielgerichtet eingeführt werden, dennoch sind sie ergebnisoffen, und zwar insofern, als dass nicht vorhersehbar ist, ob eine Veränderung eintritt, und wenn sie eintritt, von welcher Art sie sein wird (vgl. Reichwein/Frech 1971).

Der Begriff Reform ist definiert als „bewußt und planvoll herbeigeführte Veränderung im politischen Institutionensystem und/oder auf dem Felde der Staatstätigkeit. Im Gegensatz zur Revolution vollzieht sich Reform innerhalb des Rahmens und mit den vorgeschriebenen Mitteln der jeweils geltenden politischen und rechtlichen Ordnung.“ (Nohlen/Schultze 2010, 893) Der *Reform*begriff in der Bildung wird von Miles als vage und diffus bezeichnet (1964, 14). Miles schreibt, „one thinks of reform as involving a large-scale change, often involving a structural shift, with a strong melioristic overtone. Norms and procedures operating in the system prior to the reform are generally seen as bad, undesirable, even morally wrong“ (ebd.). Das bedeutet, Reformen und Innovationen im Bildungssystem unterscheiden sich dadurch, dass erstere darauf abzielen, das System in seiner Gesamtheit zu verändern, also zu ersetzen und nicht nur zu verbessern. Genau das, also eine Verbesserung des Systems, trifft hingegen auf Innovationen zu. Gehen wir noch einen Schritt weiter. Menck (1973) versteht Innovation als „ein[en] Lösungsversuch des prinzipiell ‚unlösbar‘ Bestandproblems eines Systems“ (zitiert nach Aregger 1976, 111). Innovationen versuchen demnach nicht, das System zu verändern, sondern sind sogar systemimmanent, während Reformen das bestehende System grundsätzlich in Frage stellen.

In der Pädagogik erlebte der Reformbegriff im Rahmen der Erforschung des Transformationsprozesses des ostdeutschen Bildungssystems eine kleine Renaissance (z. B. Döbert 1996, Hoyer 1996, Koch et al. 1994, Anweiler 1992). Unterschieden wurde hierbei zeitweise zwischen einer inneren und einer äußeren Reform. Unter dem Begriff der äußeren Bildungsreform ist die schulorganisatorische Neugestaltung zu verstehen. Hierbei geht es um den Wandel, den das gesamte Berufsbildungssystem zum einen auf der Systemebene durchläuft, im Sinne der vertikalen Umstrukturierung, zum anderen aber auch auf der Ebene der Einzelschule, das heißt es entstehen neue Verantwortlichkeiten durch neue Aufgaben. Davon bleiben jedoch auch die gesellschaftlich funktionalen Bedeutungen⁴⁴ der Institution (Berufs-)Schule nicht unberührt: „Äußere Schulreformen [...] zielen meist nicht nur auf eine Veränderung systeminterner Prozesse, sondern auch auf Veränderung gesellschaftlicher Funktionen von Bildungsinstitutionen“ (Roeder 1989, 36). Diesem rein (verwaltungs-)organisatorischen Neuverständnis von Schule steht die innere Bildungsreform gegenüber. Diese wird als die Schnittmenge zwischen den neuen Bildungszielen und Bildungsinhalten mit dem eigentlichen pädagogischen Handeln der Lehrkräfte definiert (vgl. Koch et al. 1994, 8). In diesem Kontext stellt sich natürlich auch die Frage, inwieweit die Lehrkräfte die mit der Umgestaltung des Systems gewonnenen pädagogischen Freiräume⁴⁵ umsetzen wollen und können.

⁴⁴ Die Schultheorie beschäftigt sich unter anderem mit Bildungsinstitutionen und deren gesellschaftlicher Bedeutung. In diesem Zusammenhang benennt Fend (1981, 13ff.) drei gesellschaftliche Funktionen institutionalisierter Erziehung: Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion und Legitimationsfunktion. Die meisten der existierenden Funktionsgliederungen beziehen sich auf allgemeinbildende Schulen. Als zentrale gesellschaftliche Funktionen von Berufsbildungssystemen werden von Buer et al. (1999, 59ff.) fünf Funktionen zusammengetragen: 1. Bildungs- und Qualifikationsfunktion – hier geht es vorrangig um den Erwerb beruflicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen; 2. Selektionsfunktion – hier handelt es sich um den Zuweisungsprozess von Ausbildungsplätzen an Jugendliche; 3. Legitimations- und Integrationsfunktion – neben dem allgemeinen und beruflichen Wissen geht es auch darum, bestimmte Einstellungen, Haltungen und Wertvorstellungen zu vermitteln; 4. Korrekturfunktion – es geht ferner darum, Jugendlichen die Möglichkeit zur Korrektur eigener Bildungsbiographien zu verschaffen; 5. Absorptionsfunktion – in diesem Fall fungiert das Berufsbildungssystem als „Puffer“ zwischen dem Abgang aus dem allgemeinen Bildungssystem und der Aufnahmekapazität des Arbeitsmarktes. In diesem Zusammenhang ist natürlich die Frage berechtigt, inwieweit diese Funktionen für alle Gesellschaften, in diesem Fall auch Bulgarien, gelten. Klafki (2002, 44) beantwortet diese Frage wie folgt: „Die These von den vier notwendigen Funktionen der Schule in modernen Gesellschaften gilt m. E. [...] sowohl für sogenannte westliche Gesellschaften als auch für Gesellschaften, die sich als sozialistisch verstehen“.

⁴⁵ Nach Buer (1996, 7f.) ist unter pädagogischen Freiräumen Folgendes zu verstehen: „Die unabdingbar existierenden unterrichtsbezogenen Denk- und Handlungsfreiräume werden dann zu pädagogischen Freiräumen, wenn sie zumindest den folgenden drei Kriterien genügen: wenn sie (1) entscheidend mehr umfassen als das prinzipiell Unbestimmte, nicht Planbare von Unterricht; wenn (2) Lehrer zwischen didaktisch begründeten Alternativen entscheiden bzw. solche entwickeln können – Alternativen, die sowohl curriculare wie auch unterrichtsmethodische Aspekte umfassen; wenn (3) dieser unterrichtsbezogene Entscheidungsraum in seiner prinzipiell offenen Entscheidungsstruktur einklagbar ist.“

Diese definitorisch recht strikte Trennung von innerer und äußerer Reform, welche von Roeder (1989, 30) sogar als Tradition des Ausspielens beschrieben wird, gilt als veraltet. Inzwischen wird vielmehr davon ausgegangen, dass sich beide gegenseitig bedingen, weil sich die Lehrer auf die „in der Situation vorhandenen Strukturen und die Verhaltensangebote anderer Akteure“ stützen (Altrichter/Heinrich 2007, 62).

An dieser Stelle bleibt Folgendes festzuhalten: Im Kontext dieser Arbeit wird ausschließlich von Reformen gesprochen. Angesprochen werden damit Maßnahmen in großem Umfang oder schneller zeitlicher Abfolge, welche die Struktur und den Inhalt des Berufsbildungssystems in seiner originären Konstitution verändern. Diese Maßnahmenpakete beeinflussen ferner in den meisten Fällen mehrere Systemebenen gleichzeitig. Die wesentliche Besonderheit der Reformen liegt damit in ihrer Komplexität.

Die Komplexität von Bildungssystemen wird sowohl in der Praxis als auch in der Theorie oft durch sogenannte Mehrebenen-Modelle⁴⁶ veranschaulicht. Dieser modelhaften Darstellung bedient sich ebenfalls die vorliegende Arbeit. Das Herleiten des eigenen Mehrebenen-Modells erfolgt in Anlehnung an das Modell von Bronfenbrenner (1981) „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ und an das Modell von Buer und Kell (Buer/Wahse 1999) „Einbindung beruflicher Bildung auf den verschiedenen gesellschaftlichen Systemebenen“.

Bronfenbrenner führte 1981 in seiner Veröffentlichung zur Ökologie der menschlichen Entwicklung die heute häufig auch in anderen Bereichen verwendeten vier Ebenen von Interaktionssystemen ein (Mikro-, Meso-, Exo-, Makroebene). Die Einzelperson im Blickpunkt, beschreibt Bronfenbrenner die zu deren Entwicklung notwendige wechselseitige Verbundenheit. „Wichtig sind sowohl die Verbindungen zwischen den Bereichen, an denen die in Entwicklung begriffene Person wirklich beteiligt ist, wie die zwischen denen, in die sie vielleicht nie eintritt, in denen jedoch Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrer unmittelbaren Umgebung geschieht.“ (Bronfenbrenner 1981, 24) In der pädagogischen Literatur ist dieses Modell für die Beschreibung der Systemebenen schulischer Wirkungsstrukturen rezipiert worden (vgl. Carle 2000; Heinrich 2007).

⁴⁶ Es sei an dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen, dass die Verwendung von Mehrebenen-Modellen in unterschiedlichen Kontexten erfolgt. Die verwendete Bedeutung und die graphische Strukturierung sind dabei nicht immer gleichbedeutend. Das Mehrebenen-Modell wird zum Beispiel in der Bildung unter anderem im Kontext der Educational Governance-Perspektive benutzt (Kussan/Brüsemeister 2007). Das Modell dient in diesem Zusammenhang der Darstellung der „analytischen Bezugspunkte institutionalisierter Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren“ (ebd., 31). Carle (2000, 284) führt zur Beschreibung der schulischen Wirkungszusammenhänge zwei zusätzliche Ebenen, ergänzend zu Bronfenbrenners vier Ebenen ein: „Erstens bezeichne ich die individuelle Binnenebene des Lernens, die ich als für die schulische Arbeit äußerst bedeutsame, eigenständige Systemebene verstehe, in Anlehnung an die Diktion Bronfenbrenner's als „Nanoebene“ (von nanos, griech. ‚Zwerg‘). Zweitens führe ich zur Darstellung des globalen Zusammenhangs schulischen Handelns in Anlehnung an Scharmer (1996, 456) den Begriff „Mundusebene“ ein. Schulisches Lernen hat entsprechend meiner systemischen Unterscheidung als sechs eigenständige Ebenen.“

In Anlehnung an Bronfenbrenner entwickelten Buer und Kell das Modell „Einbindung beruflicher Bildung auf den verschiedenen gesellschaftlichen Systemebenen“. Wie auch schon in Bronfenbrenner's Modell steht in dem von Buer und Kell (Buer/Wahse u.a. 1999) entwickelten Modell das Subjekt im Vordergrund, wobei die einzelnen Ebenen herangezogen werden, um „die individuelle Entwicklung einer Person angemessen beschreiben zu können“ (Buer/Wahse u.a. 1999, 56). Die Besonderheit dieses Modells besteht vor allem darin, dass es direkt für die berufliche Bildung entwickelt wurde und damit deren Spezifika berücksichtigt. Die einzelnen Ebenen sind wie folgt definiert (vgl. ebd. 56ff.):

- *Mikrosystemebene* - Ebene der einzelnen Lehr-Lern- und Ausbildungssituationen: einzelnen Lern-, Ausbildungs- und Arbeitssituation;
- *Mesosystemebene* - Ebene der einzelnen Institutionen: Schule, außerbetriebliche Ausbildungsstätte und Betrieb bzw. (Bildungs-)Träger;
- *Exosystemebene* - Ebene der verschiedenen gesellschaftlichen Subsysteme: Bildungs- und Beschäftigungssystem;
- *Makrosystemebene* - Ebene der gesamtgesellschaftlichen Überzeugungen: Weltanschauungen, Weltbilder, Normen, Lebensstile etc.; Strukturen der Gesellschaft; Staat, Wirtschaft etc.; Ziele: pädagogische, politische, ökonomische.

Die Anpassung des Modells an den Untersuchungsgegenstand der Arbeit erfordert eine Verschiebung des Fokus weg vom Individuum, hin zum Berufsbildungssystem und den Reformen. Damit beziehen sich die einzelnen Systemebenen ausschließlich auf das Berufsbildungssystem, so dass andere Subsysteme (z. B. das Beschäftigungssystem) an dieser Stelle zu vernachlässigen sind.

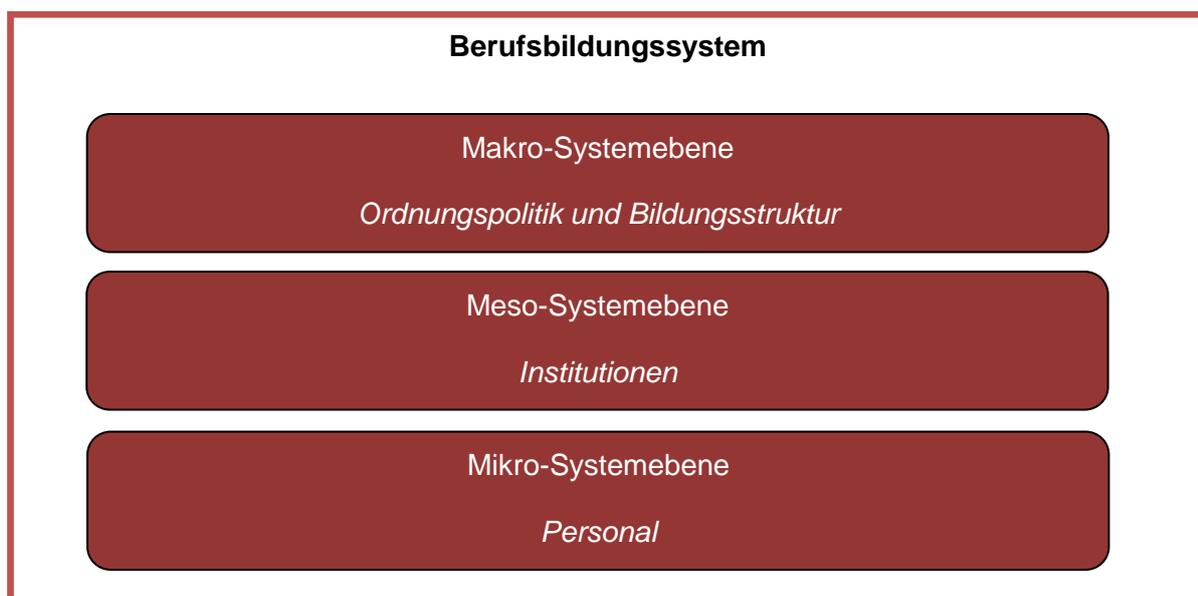


Abbildung 6: Mehrebenenmodell zur Darstellung von Reformen im Berufsbildungssystem

Die einzelnen Ebenen sind damit wie folgt definiert:

- Makro-Systemebene – Ebene der Ordnungspolitik und der Bildungssystemstruktur
Diese Ebene bezieht sich auf die Veränderung von Gesetzen, Verordnungen und Curricula sowie auf Veränderungen der Struktur des Bildungssystems.
- Meso-Systemebene – Ebene der Institution
Diese Ebene bezieht sich auf Veränderungen der Institutionen.
- Mikro-Systemebene – Ebene des Personals
Die Ebene des Personals betrifft die Veränderungen für das Bildungs- und Verwaltungspersonal in den Schulen, Behörden oder sonstigen Anteilseignern an beruflicher Bildung, z. B. Kammern.

Die Berufsbildungsreformen in Bulgarien setzen auf allen drei Ebenen an. Diese systemische Darstellung verdeutlicht die bereits angesprochene Problematik, dass die Lehrkräfte nicht nur Reformsujet sondern auch Reformobjekt sind. Die drei Ebenen stehen in einem systematischen Beziehungsgeflecht zueinander. So haben Reformen auf der Makroebene Auswirkungen auf die beiden anderen Ebenen. Beispielhaft zu nennen wäre im Falle Bulgariens die gesetzliche Verpflichtung der Betriebe zur Teilnahme an den Abschlussprüfungen im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes. Eine solche für das bulgarische System grundlegende Veränderung erfordert Anpassungsleistungen bei allen Beteiligten auf der Mikroebene.

6.2 Besonderheiten von Bildungsreformen in Transformationsländern

Die besondere Charakteristik der Transformationsländer beruht naturgemäß vor allem auf der Daseinsform des Berufsbildungssystems vor der Transformation. So baut der Transformationsprozess auch in Bulgarien auf einem einst funktionsfähigen Berufsbildungssystem auf.

Die Gesellschaftsform der ehemaligen Staaten des real existierenden Sozialismus manifestiert sich für die Individuen auch in den Werten und Normen. Nicht erst die Transformationsforschung hat gezeigt, wie schwer es ist, die in einer Gesellschaft verankerten Institutionen⁴⁷ aufzubrechen. „Gerade in Zeiten des strukturellen Umbruchs und der Unsicherheit ist aber auch zu beobachten, dass sich die Menschen – bei nur schwachem interpersonellem Vertrauen – auf ihre ‚Selbstidentifikation‘ und auf ihren ‚biographischen Eigensinn‘ zurückgeworfen fühlen. Für die Transformationsproblematik bedeutet dies jedoch, dass an die Stelle der

⁴⁷ Institutionen werden hier als stabile, wertebehaftete, sich wiederholende Verhaltensmuster verstanden (vgl. Goodin 1996). Aus neo-institutioneller Sicht beschreibt Goodin (ebd., 19f.) das Entstehen solcher Institutionen wie folgt: „Individual agents and groups pursue their respective projects in a context that is collectively constrained. Those constraints take the form of institutions – organized patterns of socially constructed norms and roles, and socially prescribed behaviours“.

Reformgläubigkeit und der Hoffnung auf einen schnellen Wandel die Überzeugung der Langsamkeit und Zähigkeit von gesellschaftlichen Zuständen und individuellen Verhaltensweisen getreten sind“ (Bühl 2001, 71).

Mit einer empirischen Untersuchung zu den Strategien der wirtschaftlichen Aktivitäten, die in 70 bulgarischen Haushalten der Städte Sofia, Montana, Kalofer und Merdanja in den Jahren 1993 und 1994 durchgeführt wurden, konnte Folgendes gezeigt werden: Die Entfremdung der Bürger vom Staat hat sich verstärkt, und ein Großteil der befragten Haushalte lebt in der Überzeugung, „dass man sich auf niemanden verlassen kann, und dass jeder sie ins Unglück stürzen will“ (Chavdarova 1996, 243).

In kommunistischen Ländern prägten informelle Strukturen den Alltag, denn nur sie ermöglichten das Überleben in einer Mangelwirtschaft (vgl. Franzen/Haarland/Niessen 2005). Untersuchungen in Russland haben zum Beispiel gezeigt, dass die Grundlage für geschäftliche Vorgänge „weniger mit der Unterstützung durch formelle Institutionen, sondern mehr mit Hilfe sozialer Netzwerke, also mittels Freunden, Verwandten oder Kollegen zustande kommen“ (ebd., 179). Dementsprechend wird die Intransparenz politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen weniger den Institutionen, sondern zumeist Entscheidungsträgern zugeschrieben, das heißt einzelne Personen stehen in der subjektiven Wahrnehmung über den Institutionen (ebd., 180).

Nicht nur aus der Organisationspsychologie, sondern auch aus der Schulentwicklung ist das Phänomen bekannt, dass in unruhigen gesellschaftlichen Zeiten Individuen dazu tendieren, auf Altbewährtes zurückzugreifen. Gebert und Boerner haben die Wechselwirkungen zwischen dem gesellschaftlichen Umfeld und dem, was in einer Organisation passiert, in einen theoretischen Bezugsrahmen eingeordnet und unterscheiden die beiden Formen der offenen und geschlossenen Gesellschaft. Beiden Gesellschaftstypen werden entsprechende, dominante Werte zugeordnet (Gebert/ von Rosenstiel 2002):

Geschlossene Gesellschaft		Offene Gesellschaft	
A.I. Die anthropologische Dimension			
Stabilität, Voraus-schaubarkeit	deterministisch	↔	voluntaristisch Prinzip Hoffnung, Innovation
B. Die soziale Dimension			
II. Vorherrschend ist:			
Harmonie	Interessen-homogenität	↔	Interessen-heterogenität Pluralität
III. Die Menschen sind:			
stabiles Rollengefüge	ungleichwertig	↔	gleichwertig Chancengleichheit
IV. Schutzbedürftig ist:			
Sicherheit, Ordnung	das Kollektiv	↔	der Einzelne Individualität, Freiheit
C. V. Die erkenntnistheoretische Dimension			
Eindeutigkeit, Sinn	irrtumsfrei	↔	irrtumsbehaftet Toleranz, Lernen

Abbildung 7: Wertemuster und Bewusstseinsdimensionen der offenen und der geschlossenen Gesellschaft nach Gebert und Boerner (Gebert/von Rosenstiel 2002, 398)

Hinter diesem Modell steckt die Hypothese, dass die „Vorteile der jeweiligen Gesellschaftsordnung [...] im Zeitverlauf auch ihre Nachteile“ erzeugen (ebd., 400). Das bedeutet im Grunde, dass die Vorzüge der einen Gesellschaft mit dem Verlust jener der anderen einhergehen. Nach einem Wechsel der Gesellschaftsordnung steigt dadurch „die Sehnsucht nach der verlorenen Welt, also die Attraktivität des Gegenmodells“ (ebd.). Die Indikatoren der beiden in Abbildung 7 skizzierten Gesellschaftsformen lassen erkennen, dass der Sozialismus idealtypisch einer geschlossenen Gesellschaft entspricht, während die Demokratie idealtypisch als offene Gesellschaft beschrieben werden kann.

Das wirft gleichzeitig die Frage auf, wodurch die ehemaligen kommunistischen Mentalitäten gekennzeichnet waren. So schreibt Zaslavsky⁴⁸ (1995, 46): „The basic social type of worker forged by soviet institutions and the Soviet way of life may be termed ‚state dependent‘, since the attitude towards work and the attitude towards state represent his/her two fundamental characteristics. On the one hand, the concept refers to specific work habits, an entire work ethic based on work avoidance rather than discipline and productivity, a general disdain for

⁴⁸ Zaslavsky (1995) prägt in diesem Zusammenhang ferner den Begriff Homo Sovieticus. Er beschreibt diese als unbekannte Zivilisation „with its history and methodology, its own system of aesthetic and moral values, culture and literature“, deren Evolution die Wende ist (ebd., 45f.). Das bedeutet, es wurde nicht nur eine neue ökonomische und politische Ordnung übernommen, sondern gleichzeitig eine neue „Zivilisation“.

work in state-run sectors of the economy, the inability or unwillingness to take risks and exercise initiative“.

Die Autoren Wiesenthal et al. (2001) weisen darauf hin, dass der simultane Wandel hin zu einer Demokratie und einer Marktwirtschaft natürlich auch an die individuellen Kapazitätsgrenzen stößt, einen institutionellen Wandel aktiv zu unterstützen. Einige der neuen und zum Teil arbiträr eingeführten Institutionen waren nicht nur gesellschaftlich inadäquat, ihnen fehlen darüber hinaus die kulturellen Voraussetzungen (ebd.). So setzt innovatives Verhalten zum einen die entsprechende individuelle Gewohnheit, zum anderen auch die gesellschaftlichen Werte voraus. Individuelles innovatives Verhalten war nie Teil der sozialistischen Kultur gewesen. Ganz im Gegenteil: „Außerhalb der Partei, ihrer Idee und ihrer Anordnungen konnten sich keine Initiativen und keine Absicht der Bevölkerung durchsetzen. [...] Jedwede nicht von der Partei genehmigte Aktion der Arbeiter wurde als antiparteiliche und antisozialistische Aktion aufgefasst und unterdrückt“ (Lee 1994, 73).

Sztompka (1995, 242) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff social habitus: „This enduring passivism and political apathy is remarkable. The government is still perceived as the opponent of society, as ‚them‘ against ‚us‘. The authorities are still treated with suspicion“. Dabei neigen vor allem jene gesellschaftliche Gruppen, die ihren früheren Lebensstandard eingebüßt haben, in den unruhigen Umbruchzeiten zu wachsender Nostalgie⁴⁹ gegenüber früheren Zeiten. Die angesprochene Stabilität bzw. Persistenz von Mentalitäten und Persönlichkeitsstrukturen ist ein wesentliches Kennzeichen des Reformprozesses von Bildungssystemen in Transformationsländern.

In ihrer Arbeit zu Transformationsprozessen in Bildungssystemen am Beispiel Bulgariens und Litauens erarbeitet Zlatkin-Troitschanskaia (2005, 240) das „historische Erbe“ auf der Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebene:

- „Sowjetisches Erbe auf der Makroebene: Als gesellschaftlicher Grundkonsens im Bereich der beruflichen Ausbildung gilt die Vorstellung, dass möglichst viele Jugendliche den Fachhochschul- bzw. universitären Abschluss erzielen sollen. Die Wertschätzung der nicht-akademischen beruflichen Ausbildung ist in der Gesellschaft im Allgemeinen und auf dem Arbeitsmarkt im Besonderen relativ gering.
- Sowjetisches Erbe auf struktureller Ebene: Die Zuständigkeit für die nicht-akademische berufliche Bildung liegt nach wie vor allein in der staatlichen Hand. Die berufliche Ausbildung ist weitgehend scholarisiert und orientiert sich wenig an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes. Die einheimischen sowie die ausländischen Unternehmen sind in die beruf-

⁴⁹ Sztompka (1994, 242) meint damit nicht den Wunsch der Bevölkerung, zum Kommunismus zurückzukehren, sondern den Wunsch, einen dritten Weg einzuschlagen – den des „humanitarian communism“.

liche Bildung kaum eingebunden. Das Berufsbildungssystem kann in den untersuchten Ländern⁵⁰ als Schulsystem (im Sinne des scholarisierten ‚Schutzraumes‘) bezeichnet werden.

- Sowjetisches Erbe auf institutioneller Ebene: Alte starre bürokratische (institutionelle) Strukturen haben sich in der ersten Dekade nach dem Zusammenbruch des sozialistischen Regimes kaum verändert. Die Berufs-(fach-)schule gilt nach wie vor als das ‚Stiefkind‘ in dem Bildungssystem. Im gewerblich-technischen Bereich entscheiden sich viele der so genannten sozial- bzw. lernbenachteiligten Jugendlichen für diese vollzeitschulische Ausbildungsform. Hier kann die Berufs-(fach-)schule auch als ein ‚Auffangbecken‘ betrachtet werden. Die Berufsfachschulen im verwaltungs-kaufmännischen Bereich hingegen dienen oft als Zwischenstation für das anschließende Studium.
- Sowjetisches Erbe auf der Mikroebene: Die nach dem zweiten Weltkrieg entstandene geringe Wertschätzung der nicht-akademischen beruflichen Ausbildung in der Gesellschaft prägt auch die Urteile der einzelnen Jugendlichen. Aus diesem Grund möchten die meisten Jugendlichen nicht in die Berufs-(fach-)schule gehen, um Berufsfähigkeit zu erreichen; sie betrachten dieses oft als Alternative zum Gymnasium, um die (Fach-)Hochschulreife zu erlangen.“

Die von Zlatkin-Troitschanskaia für alle Ebenen hervorgehobene geringe Wertschätzung beruflicher Bildung ist aus Sicht der Autorin kein alleiniges Herausstellungsmerkmal von Transformationsländern wie Bulgarien im Sinne eines sowjetischen Erbes. Auch in zahlreichen anderen europäischen und nichteuropäischen Ländern mit formal existierenden Berufsbildungsstrukturen ist der traditionelle Gegensatz von allgemeiner (höherer) und beruflicher Bildung existent. Auch die Tatsache, dass Bildungsreformen auf Widerstand stoßen, ist nicht einzelnen Ländern bzw. gesellschaftlichen Formen vorbehalten. Widerstand im Sinne von Wandlungsresistenz⁵¹ scheint allen Bildungssystemen immanent.

Mit Blick auf die gewonnenen Erkenntnisse dieses Kapitels bleibt die Frage: Was zeichnet die Berufsbildungsreformen in einem Transformationsland aus? Die bereits im vorangegan-

⁵⁰ Zlatkin-Troitschanskaia (2005) untersucht die Transformationsprozesse in den Ländern Bulgarien und Litauen.

⁵¹ Wandlungsresistenz ist im Zusammenhang mit Bildungsreformen dabei in der Literatur fast ausschließlich negativ konnotiert. Diese Meinung wird nicht uneingeschränkt von der Autorin geteilt. Grundsätzlich wäre es wünschenswert, wenn Reformen vollständig und ohne zeitliche Verzögerung in die Praxis umgesetzt werden würden. Andererseits zeigen praktische Erfahrungen, dass Reformen häufig politische Instrumente sind und daher in einigen Fällen nicht nur politischen Interessen folgen, sondern auch einer eigenen Logik. Letzteres ergibt sich aus dem Zusammenspiel der Faktoren Ort, Politik, Personen und Zeit (vgl. hierzu Kapitel 5.3).

genen Abschnitt beschriebene Komplexität der Reformen wird durch die im Folgenden genannten sechs Besonderheiten⁵² des Wandels hervorgerufen oder aber verstärkt.

1. *Hoher Zeitdruck & begrenzte finanzielle Mittel*

Der hohe Zeitdruck bei der Implementierung von Reformen wird bestimmt durch zwei wesentliche Anforderungen: Zum einen werden die Erfolge von politischen Maßnahmen innerhalb der Legislaturperiode eingefordert. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass in Bulgarien erstmalig im Jahr 1997 eine Partei eine Legislaturperiode für die gesamten vier Jahre angetreten hat (vgl. Abschnitt 1.2). Häufig verfügen die jeweiligen Parteien über eigene und damit unterschiedliche Reformagenden. Eine Fortführung bestehender politischer Bestrebungen ist nicht immer gegeben, wenn man bedenkt, wie der Versuch Wandel herbeizuführen oft initiiert wird. Phillips und Ochs (2003, 455) sprechen in diesem Zusammenhang unter anderem von einem „künstlichen Anlass“. Beschrieben wird damit das „Politikgepäck“ von politischen Entscheidungsträgern, welche von ihren Reisen ins Ausland mit zahlreichen Ideen für das eigene System zurückkehren. Zum anderen fordert die Wirtschaft selbst eine rasche Versorgung mit qualifizierten Fachkräften, um dem Strukturwandel und der Konkurrenz im nationalen und internationalen Umfeld entgegenzutreten zu können.

Die Begrenztheit der finanziellen Mittel ist deshalb erwähnenswert, weil vor allem das Ungleichgewicht zwischen Reformprojekten, die durch ausländische Geber finanziert werden, und jenen, die vom staatlichen Haushalt getragen werden, von Bedeutung ist. Viele Maßnahmen, die durch ausländische Geber finanziert wurden, können oft trotz sichtbaren Erfolgs nach Beendigung der Projektlaufzeit nicht weiterfinanziert werden.

Dem hohen Zeitdruck und den knappen finanziellen Mittel steht in den meisten Fällen die vorherrschende Notwendigkeit nach tiefgreifenden Veränderungen gegenüber. Der Anspruch nach schnellen Lösungen führt oft zu kurzfristigen Maßnahmen. Das steht in einem Widerspruch zu der bereits mehrfach konstatierten Erkenntnis, dass die personelle Seite des Wandels viele Jahre in Anspruch nimmt.

2. *Einbindung ausländischer Berater & unterschiedliche ministerielle Zuständigkeiten*

Während Berufsbildungssysteme in anderen Ländern historisch gewachsen sind, sind große Teile der Systeme der Transformationsländer aus einem Beratungsprozess entstanden. Ausschlaggebend ist hier in den meisten Fällen die Attraktivität ausländischer Ansätze beruflicher Bildung (vgl. Phillips/Ochs 2003). Die Politiker der Länder verfügten zu Beginn des Transformationsprozesses über keine klaren Zukunftsvisionen, so dass allzu oft die „quick fix“ Lösungen (ebd., 455) der ausländischen Berater auf besonderen

⁵² Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben.

Zuspruch stießen. Daraus resultiert ein „Patchworksystem“ begründet in den unterschiedlichen Berufsbildungskonzeptionen der Berater. Verstärkt wird dieser Effekt, „because VET applies policies developed by different ministries“ (Wallenborn 2010, 183). Unterschiedliche ministerielle Zuständigkeit und damit einhergehende mangelnde Abstimmungsprozesse, erschweren die Notwendigkeit zum kongruenten Vorgehen.

3. *Geringe gesellschaftliche Wertschätzung beruflicher Bildung*

Die Öffnung des Hochschulbereiches für alle Interessenten führte zu einer Über-Akademisierung, die das ohnehin bestehende Ungleichgewicht zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verstärkte. Berufliche Bildung fungiert entweder als „Auffangbecken“ für sozial- bzw. leistungsschwache Schüler oder als „Durchlauferhitzer“ für die Hochschulen. Das anhaltend hohe öffentliche Interesse an Hochschulbildung, wirkte sich auch auf die Berücksichtigung beruflicher Bildung in den politischen Maßnahmenkatalogen aus. Erst jüngst hat die Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit Berufsbildung einen neuen Stellenwert auf der Agenda bi- und multilateraler Geber gebracht (Wallenborn 2010).

4. *Dilemma der Gleichzeitigkeit & Strukturwandel*

Das Phänomen „Dilemma der Gleichzeitigkeit“ wird in der Transformationsforschung als gleichzeitiger Wandel von ökonomischem und politischem System bezeichnet (vgl. Abschnitt 7.1). Auf das Berufsbildungssystem übertragen, lässt sich dieses auf der horizontalen und auf der vertikalen Ebene herausstellen. Bestehende gesellschaftliche Strukturen werden aufgebrochen und neue entwickelt (zum Beispiel De-Agrarisierung, De-Industrialisierung, Tertiarisierung). Daraus resultiert die Entwertung bestehender Qualifikationen, und eine Neuverortung beruflicher Kompetenzen wird erforderlich. Verstehen sich der Arbeitsmarkt und das Wirtschaftssystem als Referenzsysteme für die Ausrichtung der beruflichen Bildung bleibt zu hinterfragen, woran sich der Reformkurs in der Berufsbildung ausrichtet. Ferner bleibt zwar die Staatlichkeit des Schulwesens und die damit verbundenen charakteristischen Merkmale erhalten (vgl. Tillmann 1993, 30), dennoch wird das Bildungssystem einer kompletten Umstrukturierung unterzogen. Dieses betrifft sowohl die Makro-, Meso- als auch Mikroebene (vgl. Abschnitt 6.1).

5. *Entideologisierung, Persistenz sozialistischer Mentalitäten & Pfadabhängigkeit*

Im Sozialismus wurde die Durchsetzung von Ansichten, Wünschen und des Willens des Volkes der kommunistischen Partei unterstellt. Außerhalb dieser bestehenden Ordnung war es nahezu unmöglich, Initiativen durchzusetzen. Eigene Aktionen wurden sogar als antiparteilich und antisozialistisch verurteilt (vgl. Lee 1994, 73). Die relative Stabilität von Wertehaltungen und Einstellungen resultiert in politischer Apathie statt in Partizipation.

Die Ideologie des Kommunismus im Sinne der Gesamtheit der Anschauungen und des Denkens einer Gesellschaft mussten verworfen werden. Neue gesellschaftliche Anschauungen müssen in einer noch nicht implementierten Gesellschaftsform manifestiert werden. Offe (1996) verweist auf die Stabilität von Institutionen und die daraus resultierende Pfadabhängigkeit. „Path dependency is a mechanism of identical reproduction of institutions due to either of both of the two features mentioned above. Not only are institutions man-made, but also men institution-made – they are socialized by the educational or hidden curriculum” effect of institutions in to the values, norms, and rules embodied in them [...] (ebd., 208). Institutionen werden demnach solange existieren, wie sie gesellschaftlich toleriert werden.

6. *Anpassung und Einbindung ins internationale Umfeld*

Der Umbau bestehender Strukturen des Bildungswesens erfolgt unter Rückbezug auf die internationale Anschlussfähigkeit. Von den Vertretern der europäischen bzw. internationalen Bildungsgemeinschaft „eingeschlagene“ Entwicklungspfade wurden aufgegriffen und beschritten, zum Teil trotz mangelnder Stabilität bestehender Strukturen. Dieses gilt im Besonderen für die Instrumente der europäischen (Berufs-)Bildungspolitik (siehe hierzu Kapitel 7).



Abbildung 8: Besonderheiten von Bildungsreformen in Transformationsländern

7 Transformation und Europäisierung – Wer leistet was in Bulgarien?

Bisher wurde im Rahmen dieser Arbeit der allgemeine Prozess der Transformation als Ursache für den institutionell-organisatorischen und kulturellen Wandel deklariert. Bei näherer Betrachtung wird aber deutlich, dass das Berufsbildungssystem ferner von den Konsequenzen betroffen ist, die aus dem Prozess der Europäisierung resultieren. Beide Prozesse können nicht losgelöst von einander betrachtet werden. Die ihnen inhärenten Dynamiken wurden jedoch durch die unterschiedlichen Zielhorizonte sichtbar.

In der Soziologie werden gesellschaftliche Transformationsprozesse vor allem im Rahmen der Modernisierungstheorie analysiert. So geht Kollmorgen (1996a, 2) davon aus, dass es sich bei dem Zusammenbruch des Ostblocks „insofern um eine Modernisierung handelt, als sich konstitutive soziale Institutionen des Realsozialismus als regressiv und nicht (mehr) reformierbar erwiesen und daher durch zeitgemäße [...], also moderne(re) ersetzt werden sollten“. Das bedeutet, dass Transformation im weiten Sinne verstanden wird als „nachgeholte Modernisierung“ (vgl. Zapf 2001)⁵³.

Wird Transformation als die Übernahme von Entwicklungsmustern westlicher Gesellschaften „mit ihrer Mischung von Parteidemokratie, Marktwirtschaft, Wohlfahrtsstaat und Individualisierung“ (Schmid/Wehrich 2001, 159) verstanden, dann sind Europäisierung und Transformation mit gewissen Einschränkungen äquivalent. Denn diese Übernahme von westlichen Entwicklungsmustern kann nur gelten, wenn Europäisierung im engen Sinne verstanden wird, das heißt als Vorbereitung auf den EU-Beitritt⁵⁴, der die Erfüllung der Kopenhagener

⁵³ Die These (u. a. Kollmorgen (1996a)), dass es sich bei der Transformation um eine Modernisierung handelt, trifft in der Transformationsliteratur auf Gegenstimmen. So vertritt Grancelli (1998, 89) wiederum die These, dass „die Industrialisierung von Gesellschaften sowjetischen Typs nicht gleichbedeutend mit Modernisierung ist“. Dabei begründet Grancelli dieses mit dem Terminus der gefälschten Modernität und argumentiert Bezug nehmend auf Sztompa, dass es sich in einigen gesellschaftlichen Bereichen um eine erzwungene Modernität handelt und dass die westliche Moderne lediglich imitiert wird. Döbert (o. J., 10) hingegen spricht davon, dass das Paradigma der nachholenden Modernisierung von dem Konzept der doppelten Modernisierung abgelöst wurde. Dieser Ansatz „berücksichtigt, dass die transferierten westdeutschen Institutionen und Handlungsmuster selbst einem hohen Modernisierungsdruck unterliegen und manches schon in Frage gestellt ist, woran sich die neuen Bundesländer noch anpassen sollten“.

⁵⁴ Zur Vorbereitung auf den EU-Beitritt 2007 hat Bulgariens Regierung 2005 die folgenden Punkte als politische Prioritäten deklariert (ETF 2006b, 20):

- „Full participation in the Union’s bodies and institutions;
- Enhanced judicial reform, ensuring fast, efficient, transparent, fair and accessible justice;
- Economic growth keeping up with EU, rise in income and cohesion in the quality of life;
- A guaranteed and accessible healthcare system;
- High and sustainable annual economic growth of 6-8%;
- Modernization of the state, establishing a knowledge-based economy, increase of the employment rate and training the workforce in line with the principles of Lisbon Strategy;
- The development of the market economy, based on competition, encouraging private initiative and entrepreneurship;

Kriterien⁵⁵ voraussetzt. Den Beitritt Bulgariens unterstützte die EU im Rahmen der „Heranführungsstrategie“, in welcher das PHARE⁵⁶ Programm eine große Rolle spielte (vgl. Beichelt 2004).

Sieht man von der „Heranführungsstrategie“ ab, wird deutlich, dass die beiden Prozesse - Transformation und Europäisierung - unterschiedliche Ziele verfolgen. So ist ersterer daran ausgerichtet, das System im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Sinne durch die Anpassung an westliche Vorbilder zu modernisieren. Bei der Reform des Berufsbildungssystems wird Bulgarien durch ausländische Berater angeleitet, welche jeweils über eigene Berufsbildungskonzeptionen verfügen. Der Endzustand des Berufsbildungssystems lässt sich als ein „Patchworksystem“ beschreiben, in jedem Fall genügt es aber den Ansprüchen einer Marktwirtschaft, einer Demokratie und einer modernen Gesellschaft. Der Europäisierungsprozess hingegen muss ohne jegliches Vorbild auskommen und fordert, aufgrund seines freiwilligen Charakters, sowohl die Kreativität als auch die politische Fokussierung der betroffenen Staaten heraus. Denn trotz der subsidiären Verantwortung der Europäischen Union im Bereich der Bildung sind Entwicklungen in Richtung Konvergenz nicht von der Hand zu weisen (vgl. Verhoeven 2007, Wuttke 2007). In Gesprächen mit Repräsentanten von Regierungsorganisationen wurde immer wieder betont, dass die „Anforderungen“ der Europäischen Union höchste Priorität haben. Verdichtet man die begründenden Aussagen, zeigt sich, dass der Wunsch nach Anschlussfähigkeit besteht, was wiederum bestätigt, dass im Falle Bulgariens der Einfluss der EU erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Berufsbildungssystems hat.

7.1 Transformationsprozess

„Verglichen mit den gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozessen der Vergangenheit, etwa der Industrialisierung und Demokratisierung in der □ □ Ersten Welt□ □, bestand und besteht des besondere Problem der aktuellen Reform in Osteuropa in dem Dilemma der Gleichzeitigkeit ökonomischer (zur Marktwirtschaft), politischer (zur liberalen Demokratie), territorialer Transformationen, die unterschiedlichen Kriterien folgen, neuartige Synchronisa-

-
- Continuation in the processes of privatization, concession granting, development of public-private partnership, encouragement of competition and liberalization observing the interest of society;
 - Elimination of regional discrepancies, and maintenance of dynamic regional development;
 - Decisive measures against organized crime and corruption.”

⁵⁵ Diese Kriterien beinhalten (Beichelt 2004, 39) „die Stabilität der Institutionen, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechte sowie Achtung und Schutz von Minderheiten; eine funktionierende Marktwirtschaft sowie die Übernahme der gemeinschaftlichen Regeln, Standards und Politiken, die die Gemeinschaft des EU-Rechts darstellen.“

⁵⁶ Das Programm wurde 1989 ins Leben gerufen als „Poland and Hungary: Aid for Economic Reconstruction“. Es wurde später auf die anderen Länder Osteuropas ausgeweitet (ETF 2003, 32).

tionsleistungen erfordern und politische Träger der Reformen vor ungeahnte Schwierigkeiten stellen.“ (Nohlen/Schultze 2010, 897)

In der sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung versteht sich postsozialistische Transformation als „die sachliche und zeitliche Gesamtheit der spezifischen und relativ zielgerichteten sozialen Wandlungsprozesse in den postsozialistischen Gesellschaften mit Beginn der politischen Revolution [...], deren Ende die funktionsfähige Konstitution moderner bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften darstellt“ (Kollmorgen 1996b, 283). Je nach Forschungsgebiet hat die Transformation einen unterschiedlichen Schwerpunkt bzw. Endpunkt, den es zu erreichen gilt. So differenzieren Franzen et al. (2005, 16) diese weiter nach einer wirtschaftswissenschaftlichen, politikwissenschaftlichen und soziologischen Perspektive: „Aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive wurde unter Transformation ein primär politisch motivierter fundamentaler Wechsel des Wirtschaftssystems verstanden. [...] Für die Politikwissenschaften stand der Prozess der Demokratisierung bzw. der demokratischen Konsolidierung im Vordergrund. Die Soziologie konzentrierte sich vor allem auf die Frage des evolutionären Systemwandels und der Modernisierung von relativ statisch stratifizierten Gesellschaften in dynamisch-pluralistische Zivilgesellschaften.“

Der Prozess der Transformation schlägt sich demnach nicht nur in unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen nieder, wie sich an der disziplinären Differenzierung zeigt, sondern ist gleichzeitig auch als Mehrebenenprozess charakterisiert (Bühl 2001, 60). Somit hat der Transformationsprozess nicht nur eine vertikale Dimension, das heißt dass unterschiedliche Subsysteme innerhalb einer Ebene betroffen sind, welche einen unterschiedlichen Endzustand anstreben, sondern ferner auch eine horizontale Dimension, die sich über mehrere Ebenen hinweg erstreckt. Diese simultane Erscheinung wird in der Transformationsforschung als „Dilemma der Gleichzeitigkeit“⁵⁷ bezeichnet. Gemeint ist damit der simultane Wandel verschiedener Sektoren sowie verschiedener Ebenen (vgl. Kollmorgen 1996a), wobei der Prozess auf den einzelnen Ebenen mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten voranschreitet (vgl. Bühl 2001; Kollmorgen 1996a; Wiesenthal et al. 2001). Die Dynamiken auf den einzelnen Ebenen können dabei sogar so different sein, dass sie „auseinanderzufallen drohen“ (Bühl 2001, 60).

Allgemein betrachtet, gilt der Transformationsprozess als beendet, wenn „das neu entstandene Gesellschaftssystem relativ dauerhaft die Bewältigung der Entwicklungserfordernisse erlaubt“ (Hopfmann/Wolf 2001, 26). Dennoch ist die Transformation in dem Sinne kein ergebnisoffener Prozess, so dass diese Bewältigung durch zahlreiche mögliche Formen erfol-

⁵⁷ Die Problematik eines „Dilemmas der Gleichzeitigkeit“ wurde 1990 erstmals von Elster hervorgehoben. Der Autor weist darauf hin, dass der gleichzeitige Wandel zu Demokratie und Marktwirtschaft erhebliche Folgen für politische Entscheidungen zur Folge hat.

gen könnte. Vielmehr ist das zu erreichende Ziel durch bestimmte Zustände einzelner Subsysteme in der Transformationsliteratur schon vorgegeben. Aus einer rein wirtschaftlichen Perspektive definiert Wohlmuth (1992, 35) den Begriff der Transformation als „Übergang von einem Ausgangszustand A (sozialistische Planwirtschaft) über eine Transformationsperiode B zu einem Zielzustand C (kapitalistische Marktwirtschaft)“. Ebenfalls rein ökonomisch betrachtet Trillenbergl (1992, 60) diesen Prozess, nach dessen Meinung „er sein Ziel erreicht, wenn ein volkswirtschaftlich dominierender Ordnungsmechanismus geschaffen ist, der eine Adaptierung bzw. Integration an weltweit installierte marktwirtschaftliche Ordnungen erlaubt“. Mayer (2006, 2) definiert Transformation als „a transition from a centrally planned command economy to an economy with a large private sector governed by market forces, from a one-party authoritarian rule to pluralistic democratic government, from a paternalistic welfare state with full employment to a society with much higher real incomes but also a higher risk of unemployment and unequal life chances“.

Die Berufsbildung gilt als ein „wesentlicher ökonomischer Standortfaktor, der über Fragen des Wirtschaftswachstums, des technischen Fortschritts und der internationalen Konkurrenzfähigkeit auf den Weltmärkten mitentscheidet“ (Georg 2006, 511). Ihr kommt damit eine zentrale entwicklungspolitische Bedeutung zu. Dies erklärt aber auch, warum Bildungspolitik vorrangig entlang ökonomischer Bedürfnisse ausgerichtet wird anstatt an der Bildungspraxis (vgl. House 2000) und damit, warum so zahlreiche unterschiedliche internationale Organisationen die Reformbemühungen Bulgariens unterstützten⁵⁸ (und vereinzelt immer noch unterstützen).

Die im Rahmen des Transformationsprozesses an der Berufsbildungszusammenarbeit mit Bulgarien beteiligten Institutionen und Organisationen können wie folgt unter bilaterale staatliche und nichtstaatliche kategorisiert werden (siehe Abbildung 9). Eine umfassende Übersicht zu den Aktivitäten der einzelnen Geber in Bulgarien mit Beginn der Aktivitäten in 1990 im Bereich der Berufsbildung liegt nicht vor.

Staatliche Berufsbildungszusammenarbeit	Nichtstaatliche Berufsbildungszusammenarbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Multilaterale Programme (z. B. Weltbank, OECD, Vereinte Nationen) • Europäische Programme (EU) • Bilaterale Programme (z. B. Deutschland, Österreich etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme von Nichtregierungsorganisationen (z. B. politische Stiftungen, kirchliche Hilfswerke)

Abbildung 9: Programme der Berufsbildungszusammenarbeit in Bulgarien

⁵⁸ Die Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (gtz) hat im Jahr 2010 die Projektaktivitäten in Bulgarien offiziell geschlossen.

Zu Beginn des Prozesses (vgl. Anhang 2) lag der Fokus auf der Schaffung neuer Gesetze, dem Aufbau von intermediären Institutionen, dem Aufbau von Schulen (Renovierung und technische Ausstattung) sowie der Ausbildung von Lehrkräften. Wie bereits am Anfang dieser Arbeit erwähnt bestand das Ziel darin, ein Berufsbildungssystem zu schaffen, welches in der Lage ist, den Anforderungen einer Marktwirtschaft gerecht zu werden und einer demokratischen Gesellschaft zu dienen bzw. Schüler mit einem demokratischen Grundverständnis zu erziehen⁵⁹. Der Prozess soll im Folgenden beispielhaft in Form ausgewählter multilateraler und europäischer Programme vorgestellt werden.

7.1.1 Multilaterale Programme und Projekte

Zu den unterstützenden multilateralen Organisationen zählen zum einen internationale Finanzierungsinstitutionen wie die Weltbank sowie weitere von den einzelnen Mitgliedstaaten getragene multilaterale Organisationen wie die Vereinten Nationen und die OECD.

Rund 50 Projekte wurden von der Weltbank in Bulgarien seit Anfang der 90er Jahre finanziert. Davon hatte das „Education Modernization Project“ einen wesentlichen Einfluss auf das bulgarische Bildungssystem. Von den ursprünglich geplanten drei Phasen des Projektes (vgl. Worldbank 2000) wurde lediglich eine implementiert, die von September 2000 bis März 2004 lief und ein Finanzierungsvolumen von 14,39 Millionen US\$ aufwies (vgl. Worldbank 2004). Die insgesamt vier Entwicklungsziele dieser Phase waren an der nationalen Bildungsstrategie Bulgariens ausgerichtet (ebd., 3): 1. die Verbesserung der Qualifikationen der Lehrer und Verbesserung der Lernprozesse in den allgemeinbildenden Schulen, 2. eine effizientere Verwendung der finanziellen, physischen und Humanressourcen in den Schulen, 3. die Verbesserung der Qualifikationen der Lehrer und Verbesserung der Lernprozesse in den Hochschulen und 4. eine effizientere Verwendung der finanziellen, physischen und Humanressourcen in den Hochschulen. Da dieses Projekt das erste von der Weltbank finanzierte Bildungsprojekt in Bulgarien war, wurden bei dessen Erstellung die Erfahrungen der PHARE-Projekte der EU berücksichtigt. Dennoch zieht der Projektabschlussbericht das Fazit, dass die geplanten Programmziele verfehlt wurden, wie die damit verbundenen Indikatoren zeigten (vgl. ebd.). Die Liste jener Aufgaben, die im Rahmen des Projektes nicht erreicht wurden, ist lang und genauso jene der Gründe dafür. Genannt werden unter anderem das mangelnde Engagement der Regierung und die hohe Mitarbeiterfluktuation in den Ministerien⁶⁰.

Zwar stand die Berufsbildung nicht im Fokus des Weltbankprojektes, es verdeutlicht aber Folgendes:

⁵⁹ Die Erziehung junger Menschen mit einem demokratischen Grundverständnis erfolgt über die Allgemeinbildung hinaus im Sinne der Integrationsfunktion eines Berufsbildungssystems (vgl. Buer et al. 1999).

⁶⁰ Ursache der hohen Mitarbeiterfluktuation sind die anhaltend hohen Regierungswechsel außerhalb der regulären Legislaturperioden (vgl. hierzu Abschnitt 1.2).

- Die Lehrerbildung war aus Gebersicht von strategischer Bedeutung in der Reform des Bildungssystems.
- Das mangelnde Engagement der Regierung verdeutlicht die geringe Bedeutung von Bildung auf der politischen Agenda.

7.1.2 Europäische Programme und Projekte

Den größten Beitrag zur Berufsbildungszusammenarbeit im Rahmen des Transformationsprozesses hat die Europäische Union mit dem Projekt PHARE geleistet. Das Projekt⁶¹ wurde 1989 eingerichtet und bezog sich zunächst nur auf Polen und Ungarn. Später wurde es auf insgesamt zehn osteuropäische Staaten ausgeweitet. Von diesen Ländern sind bereits acht im Jahr 2004 der EU beigetreten, so dass PHARE reduziert wurde. 2007 wurde PHARE wie auch die Heranführungsinstrumente ISPA⁶², SAPARD⁶³ und CARDS⁶⁴ durch IPA⁶⁵ ersetzt (vgl. BMZ 2006).

In der ersten Phase bis Mitte der 90er Jahre wurde das Programm unter dem klassischen Demand-driven-Ansatz implementiert, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung arbeitsmarktorientierter Curricula, dem Training des Schulmanagements sowie der Lehrerfortbildung und der materiellen Schulausstattung lag. Der Ansatz, welcher diesem Programm zugrunde lag, basiert auf (vgl. ETF 2003, 32):

- den Prioritäten der jeweiligen Länder,
- der Förderung der Kooperation zwischen den Institutionen der Partnerländer und jenen der EU,
- der Stärkung des Bottom-up-Ansatzes, so dass sich lokale Initiativen entwickeln und neue Strategien entstehen können.

Im Jahr 1995 übernahm die ETF die Leitung des PHARE-Programms, welche unter anderem National Observatories in den einzelnen Ländern implementierte. Die waren dafür verantwortlich, Informationen und Analysen des nationalen Berufsbildungssystems und der Bildungspolitik zur Verfügung zu stellen. Im Jahr 1997 legte die Europäische Kommission einen ersten Evaluationsbericht zu dem Programm vor. Darin wird die Bedeutung von PHARE betont hinsichtlich „focusing on education strategy, strengthening the ministries of education, introducing major changes in curricula and above all revamping the concept and content of

⁶¹ Eine Auflistung der PHARE-Projekte durchgeführt in Bulgarien für den Bereich der Berufsbildung im Zeitraum 1995 – 2006 ist dem Anhang 1 zu entnehmen.

⁶² Instrument for Structural Policies for Pre-Accession (ISPA).

⁶³ Special Accession Programme for Agriculture and Rural Development (SAPARD).

⁶⁴ Community Assistance for Reconstruction, Development and Stabilization (CARDS).

⁶⁵ Instrument for Pre-Accession Assistance (IPA).

vocational training“ (ETF 2003, 36). Ein weiterer Evaluationsbericht wurde 1997 von der ETF vorgelegt, der ebenfalls betont, dass die Projekte „have helped to address the most urgent needs of the training systems after the collapse of the centrally-planned economies, and to initiate substantial reforms“ (ebd., 37). Dabei kommt man aber auch zu der Einsicht, dass „mainly due to a lack of funding, but, unfortunately, in some cases also due to a lack of sufficient support by the responsible ministry“ einige der Aktivitäten isoliert geblieben sind und keinen bedeutenden Einfluss auf die nationalen Politiken hatten (ebd., 38). Zusammenfassend wird am Ende des Berichts der Schluss nahegelegt, dass „basically too much effort had been put into the renovation of curricula attached to traditional industries; a range of curricula had been renovated in parallel in about ten countries with no attempt to develop harmonised approaches among those countries; furthermore, due to constraints inherent in the PHARE programme, it had been difficult to manage all activities in the given time framework of three years; in most countries, due to difficulties in procurement, new equipment arrived in pilot schools only at the end of the project; and dissemination activities, though foreseen in the programmes, were neglected“ (ebd., 39).

In der Zwischenzeit haben viele der Länder, welche von PHARE profitierten, den Status eines EU-Beitrittskandidaten⁶⁶ erlangt. Daraus resultierend zielten die Bemühungen in den einzelnen Ländern darauf ab, die Kopenhagener Kriterien⁶⁷ zu erfüllen. Damit wurde im Grunde die zweite Phase des PHARE-Projektes eingeläutet, deren Fokus zu 30 Prozent auf der Stärkung der Institutionen und zu 70 Prozent auf der Finanzierung von Investitionen, verbunden mit der Anpassung an die Kriterien lag (ebd., 40). Die formalen und damit „bindenden“ Kriterien für den Bereich der Berufsbildung betrafen jene Richtlinien zur Anerkennung von regulierten Berufen als auch die Implementierung des Leonardo-da-Vinci-Programms⁶⁸ (ebd., 41). Als weiche Kriterien für den Bereich der Berufsbildung werden jene bezeichnet, die die Fähigkeit des Landes betreffen, die allgemeinen Berufsbildungsziele der EU aufzunehmen und anzustreben. Dieses betrifft die trainingsbezogenen Richtlinien aus dem allgemeinen Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie sowie die Prioritäten, welche von dem Europäischen Sozialfond unterstützt werden (ebd.). Damit vollzog sich innerhalb des PHARE-Programms eine eindeutige Verschiebung weg vom Demand-driven-Ansatz hin zum Acquis-driven-Ansatz. In diesem Zusammenhang wurde die Arbeit des Pro-

⁶⁶ Im Jahr 1993 unterzeichnete Bulgarien das European Agreement, welches den politischen Dialog, die wirtschaftliche Integration und die kulturelle sowie finanzielle Kooperation zum Gegenstand hatte (ETF 2003, 35).

⁶⁷ Auf dem Kopenhagener Gipfel (1993) legte der Europäische Rat fest, dass die bis dato assoziierten Länder Mittel- und Osteuropas Mitglieder der Union werden, sobald die Kopenhagener Kriterien garantiert seien.

⁶⁸ Das ‚Leonardo da Vinci‘-Programm wurde 1999 in Bulgarien implementiert.

gramms stark dezentralisiert, und die Projekte wurden vorrangig über Twinning⁶⁹ implementiert.

Das Treffen des Europäischen Rates in Barcelona im Jahr 2002 wird als Ausgangspunkt für die dritte Phase betrachtet. Mit der Erklärung von Kopenhagen⁷⁰ sowie dem Ratsbeschluss zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung⁷¹ und dem Verweis auf eine umfassende Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung werden auch die Beitrittskandidatenländer aktiv und von Beginn an in Initiativen auf europäischer Ebene eingebunden.

Bereits in der zweiten und dritten Phase des PHARE-Projektes wird deutlich, dass Bulgarien dahingehend unterstützt wird, dem europäischen Raum beizutreten, und in die Lage versetzt werden soll, die damit verbundenen Pflichten zu erfüllen. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass nur wenig Aufmerksamkeit darauf liegt, das bulgarische Berufsbildungssystem in sich als eigenständig und funktionsfähig zu gestalten. Natürlich schließt diese Entwicklung nicht das ursprüngliche Ziel des Transformationsprozesses – die Schaffung eines Berufsbildungssystems, das eine Demokratie und Marktwirtschaft unterstützt – aus, verstärkt aber das Phänomen der doppelten Modernisierung. Als Konsequenz ist die Frage nach der Effizienz und Effektivität zukünftiger Projekte und Maßnahmen aufzuwerfen.

7.2 Europäisierungsprozess

Aus den Bemühungen der EU, den europäischen Integrationsprozess zu fördern und voranzutreiben, lassen sich im Wesentlichen zwei Verwendungsaspekte von Bildung herauslesen. Auf der einen Seite fungiert Bildung als Instrument der aktiven Wirtschaftspolitik, auf der anderen Seite dient sie der Befähigung der EU-Bürger, „sich selbsttätig an der Gestaltung des kulturellen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Integrationsprozesses zu beteiligen“ (Thiele 2000, 175). Als unerlässlich für das Gelingen und die Sicherstellung der vier Grundfreiheiten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft gilt von jeher der Bereich der Berufsbildung. So formulierte der Rat der EWG im Jahr 1963 für den Bereich der Berufsbildung unter anderem zehn „Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung innerhalb der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft“ (Seyr 2005, 27).

⁶⁹ Twinning wird als Instrument im Rahmen der Beitrittsbemühungen, ebenso der darüber hinausgreifenden Unterstützungsarbeit der EU, eingeführt. Dabei handelt es sich um eine Kooperation der Behörden aus einem Mitgliedstaat mit der entsprechenden Behörde in einem Beitrittsstaat.

⁷⁰ Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training – “The Copenhagen Declaration” ([HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/COPENHAGEN/COPENHAGEN_DECLARATION_EN.PDF](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf)) (Stand: April 2008).

⁷¹ Rat der Europäischen Union (2002). Entwurf einer Erschließung des Rates zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung ([HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/COPENHAGEN/RESOLUTION_DE.PDF](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/resolution_de.pdf)) (Stand: April 2008).

Ferner wurden in den 70er und 80er Jahren zahlreiche Richtlinien zur Harmonisierung (Koordinierungsrichtlinien) sowie zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen und Befähigungsnachweisen (Anerkennungsrichtlinien) beschlossen, um „die Aufnahme und Ausübung selbständiger Tätigkeiten zu erleichtern, aber auch die dafür notwendigen Anforderungen an die Ausbildung festzulegen“ (Bektchieva 2004, 11).

Die gegenwärtige Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung basiert im Wesentlichen auf der Lissabon-Strategie, welche im Jahr 2000 vom Europäischen Rat vorgelegt wurde. Damit erhielt die Berufsbildung einen enormen Bedeutungszuwachs. Das damals definierte Ziel, Europa bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Tessaring/Wannan 2004, 11) wurde weitergeführt in den Treffen in Stockholm (2001) und Kopenhagen (2002). Mit der Kopenhagen-Erklärung bestätigten die zuständigen europäischen Minister und die Europäische Kommission eine verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, formulierten Ziele und Instrumente. Die folgenden zukünftigen Handlungsfelder wurden definiert (vgl. Fahle/Thiele 2003; Tessaring/Wannan 2005):

- *Europäische Dimension in der beruflichen Bildung*, das heißt die verstärkte Förderung von Mobilität und interkultureller Kompetenzen sowie die Zusammenarbeit bei der Gestaltung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen,
- *Transparenz, Information und Orientierung*, das heißt Verbesserung der Transparenz mit Hilfe der entwickelten Instrumente, wie dem europäischen Lebenslauf, dem Diploma Supplement und dem Europass, dem europäischen Qualifikationsrahmen und der Einführung eines leistungsfähigen System der Bildungs- und Berufsberatung,
- *Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen*, das umfasst die drei Punkte: sektorielle Ansätze und Qualifikationen, Konzipierung eines European Credit Transfer Systems für die berufliche Bildung und informelles Lernen,
- *Qualitätssicherung, Lehrer und Ausbilder*.

Im Dezember 2004 wird mit dem Maastricht Communiqué nicht nur eine Bestandsaufnahme der erreichten Fortschritte aus der Lissabon-Strategie und der Kopenhagen-Erklärung vorgenommen, sondern es werden auch neue Prioritäten und Strategien festgelegt. Auf europäischer Ebene wurden unter anderem die Entwicklung eines offenen und flexiblen Europäischen Qualifikationsrahmens, basierend auf Transparenz und gegenseitigem Vertrauen, sowie die Entwicklung und Implementierung eines Europäischen Credit Transfer Systems für Berufsbildung (ECVET) auf die Prioritätenliste übernommen.

Hinsichtlich beider Instrumente äußert sich Bulgarien überaus positiv und optimistisch. Im Rahmen des Konsultationsprozesses zum Europäischen Qualifikationsrahmen nimmt Bulgarien wie folgt Stellung (Republic of Bulgaria 2005, 1ff.):

- „The vocational education and training institutions in Bulgaria are well defined [...], thus one can expect successful implementation of the EQF at national level.
- The degrees of professional qualification in Bulgaria can easily be assigned to the proposed 8 reference levels.
- The EQF's level descriptors correspond to the system of qualification degrees, adopted in Bulgaria, with respect to dimension and the specific volume of knowledge, skills and competences. From this point of view, the descriptors present adequately the learning outcomes in our country.
- The legislation regulating secondary general, secondary vocational and higher education in Bulgaria is in compliance with the principles of lifelong learning.
- The Bulgarian approach in defining qualification levels and professional competences is comparable to the approach developed by the EQF – it is based on knowledge, skills and personal qualities required for practicing of a given profession.“

Über ECVET äußert sich Bulgarien im Konsultationsdokument wie folgt: „Bulgarian vocational education and training system has an experience in awarding credits for training on different professions, carried out at a modular principle which will help us to reduce the experimental period and the time need for the introduction of ECVET“ (Republic of Bulgaria 2007, 3).

Eine Entwicklung der Gemeinschaft gemäß den Zielen der Lissabon-Strategie wird ebenfalls durch die Bildungsprogramme der EU unterstützen. Die Programme dienen im Wesentlichen dazu, die Maßnahmen der Mitgliedstaaten zu unterstützen sowie Mobilität und Zusammenarbeit zu fördern. Die neue Generation der Bildungsprogramme startete im Jahr 2007 mit einer Laufzeit bis zum Jahr 2013. Die tragenden Säulen des Programms bilden die Programme Comenius (schulische Bildung), Erasmus (Hochschulbildung und akademische Ausbildung), Leonardo-da-Vinci (berufliche Bildung) und Grundtvig (Erwachsenenbildung), die ergänzt werden durch ein Querschnittsprogramm (politische Zusammenarbeit und Innovation, Sprachen, Informations- und Kommunikationstechnologie, Verbreitung und Nutzung von Ergebnisse) und durch das Jean-Monnet-Programm (Aktion Jean Monnet, europäische Integration, europäische Einrichtungen). Bulgarien ist bereits seit dem 1. Januar 2000 vollwertiges Mitgliedsland in diesen Bildungsprogrammen. Für den Bereich der Berufsbildung ist vorrangig das Leonardo-da-Vinci-Programm von Bedeutung.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass durch die von der Europäischen Kommission entwickelten Konzepte, Instrumente und Programme mit transnationalem Charakter eine Verbreitung in den einzelnen Mitgliedstaaten sichergestellt und dadurch ein Mehrwert für die Europäische Union geleistet wird (vgl. Jütte 2005)⁷². Man ist sich darüber einig, dass „Europa [...] zu einem festen Bezugsrahmen nationaler Bildungspolitiken geworden“ ist, aber auch dass Europa eine neue Lernkultur benötigt (Hendrich/Niemeyer 2005, 9). Beim Aufbau der europäischen Landschaft lassen sich grundsätzlich folgende Gestaltungselemente herausheben (ebd., 13):

- „die Modularisierung von Ausbildungsgängen,
- die Suche nach neuen Lernkontexten und -formen im Zusammenhang mit
- der Aufwertung und Anerkennung informellen Lernens und
- einer Individualisierung von Lernwegen sowie
- eine Verständigung über Schlüsselqualifikationen“.

Neben den sich daraus ergebenden inhaltlichen Veränderungen (zum Beispiel Sprachen, IT etc.) hat dies Auswirkungen auf die Rolle und Funktion der Lehrkräfte. „They have to act as counsellors, perform administrative and managerial tasks, plan, conduct research and cooperate with colleagues and external partners (other institutions, enterprises, public authorities, parents etc.) [and often] work in cross-disciplinary teams“ (Cedefop 2007, 20).

⁷² Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass in der Bildungspolitik das Harmonisierungsverbot besteht und in der Zusammenarbeit die Methode der offenen Koordinierung verwendet wird. Die Methode der offenen Koordinierung wurde ebenfalls während der portugiesischen Präsidentschaft in Lissabon entschieden und obwohl sich die Verfahren stark in Modalitäten und Ablauf unterscheiden, liegen der Methode folgende Elemente zugrunde (Zeitlin 2005, 20):

- „fixing guidelines for the Union combined with specific timetables for achieving the goals which they set in the short, medium and long term;
- establishing, where appropriate, quantitative and qualitative indicators and benchmarks against the best in the world and tailored to the needs of different Member States and sectors as a means of comparing best practices;
- translating these European guidelines into national and regional policies by setting specific targets and adopting measures, taking into account national and regional differences;
- periodic monitoring, evaluation and peer review organised as mutual learning processes“.

8 Eine Chronik des berufsbildungssystemischen Wandels in Bulgarien

Der Zusammenbruch der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Ordnungen 1989/90 hatte massive Auswirkungen auf das bulgarische Bildungssystem. Da das Subsystem der Berufsbildung eng mit der Wirtschaft verknüpft ist, war es besonders stark vom politischen und wirtschaftlichen Wandel betroffen (vgl. Kwiatkowski 1996). Berufsbildung legitimiert sich durch seine Aufgabe, den erforderlichen beruflichen Qualifikationsbedarf einer Gesellschaft Rechnung zu tragen. Idealerweise deckt das Berufsbildungssystem den durch die Wirtschaft definierten Fachkräftebedarf in qualitativer und quantitativer Hinsicht vollständig ab.

Wie zahlreiche andere osteuropäische Länder bediente auch Bulgariens Berufsbildungssystem vor 1989/90 eine planwirtschaftlich-organisierte Ökonomie. Nach dem Zusammenbruch des politischen und wirtschaftlichen Systems standen die neuen politischen Funktionäre vor der Aufgabe das Berufsbildungssystem an die neuen wirtschaftlichen Strukturen und die damit verbundenen neuen Qualifikationsanforderungen anzupassen. Dies betraf alle Ebenen: die Legislative, das Management und die Administration, die Finanzierung, den institutionellen Rahmen, die Ausbildungsprogramme und nicht zuletzt das Personal. Die Herausforderung bestand dabei darin, vor dem Hintergrund einer ungewissen Entwicklung des wirtschaftlichen Sektors fundierte Entwicklungspläne zu erstellen.

In diesem Kapitel sollen die wesentlichen Reformschritte der Umgestaltung des Berufsbildungssystems dargestellt werden. Sie geben einen Überblick der politisch initiierten Veränderungen und lassen den tatsächlichen Umfang des Reformalltages der Lehrkräfte erahnen. Beschrieben werden die objektiv vollzogenen Reformschritte, ohne Bewertung ihres Implementationsgrades in den Schulalltag.

Dem Zeitraum vor dem Umbruch 1989/1990 bzw. bis Mitte der 90er Jahre wird sich diese Arbeit nur kurz zuwenden, da dies umfangreich in den Publikationen von Bandoly (1997), Bandoly/Lauterbach (1996) und Apostolowa-Stresemann (1999) ausgearbeitet wurde.

8.1 Das „Erbe“ – Das Berufsbildungssystem vor 1990

Mit dem Nationalen Bildungsgesetz aus dem Jahr 1948 entstand in Bulgarien nach dem zweiten Weltkrieg ein neues Bildungssystem, dessen Strukturen bis zum Umbruch 1989/1990 im Wesentlichen beibehalten wurden (Popov 2004, 62). Der kommunistischen Ideologie folgend⁷³ wurde der Berufsbildung eine besondere Bedeutung beigemessen. Ende

⁷³ Popov (2004, 62) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Inhalte in den Schulen vollständig an den sowjetischen Ideologien und Vorbildern ausgerichtet waren. Das 1959 erlassene Schulgesetz „Gesetz über die engere Beziehung zwischen der Schule und dem Leben und

der 50er Jahre wurde zunächst mit einer Bildungsreform Folgendes eingeführt (Bandoly/Lauterbach 1996, 43):

- „Verlängerung der obligatorischen Grundschule als Verbindung von Primar- und Sekundarbereich I auf acht Jahre;
- Einführung des polytechnischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Gymnasien;
- Umwandlung der bisherigen beruflichen Schulen in berufstechnische Schulen/technische berufliche Schulen mit dreijähriger Ausbildung;
- Änderung der Bezeichnung Berufsgymnasium in Technikum;
- Verlängerung der Ausbildung an den Technika auf vier bis fünf Jahre; Aufnahme nach achtjähriger Grundschule;
- Aufnahme in Spezialtechnika nach abgeschlossener mittlerer Bildung“.

Diese Neuerungen haben die polytechnische Ausbildung in ihrer Bedeutung gestärkt und die Orientierung von Ausbildung an Produktionsprozessen hervorgehoben (Eurydice 2007).

Die Zeit von 1969 bis 1989 beschreibt Bandoly (1997, 27) als „Massenexperiment“, das zu „Fehlentwicklungen im Bereich der Bildung geführt hatte“ (ebd., 31) und damit als „eine Quelle der schwer zu lösenden Probleme gegenwärtiger und zukünftiger Bildungsentwicklungen in Bulgarien“ (ebd.) anzusehen ist. Berufsausbildung erfolgte in den Berufsschulen, den Mittleren Berufsschulen und den Technika.

Die *Berufsschule* diente der Ausbildung von Fachkräften unter anderem für die Bereiche Wirtschaft, Landwirtschaft und Bauwesen. Die zweijährige Ausbildung berechtigte ihre Absolventen nicht zu einem anschließenden Studium (Apostolowa-Stresemann 1999, 31).

Die *Mittleren Berufsschulen* entstanden 1962/63 aus einer Erweiterung der bisherigen Berufsschulen. Die Mittleren Berufsschulen boten die Möglichkeit, innerhalb von drei Jahren neben dem Abitur eine berufliche Qualifikation in den Bereichen Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Industrie, Verkehrswesen und Handel zu erwerben (Bandoly/Lauterbach 1996, 43).

Die *Technika* bildeten Techniker, Ingenieure und Industriemechaniker in einem Zeitraum von vier Jahren aus (Apostolowa-Stresemann 1999, 31). Die Stellung der Absolventen im späteren Berufsleben war die zwischen einem Facharbeiter und einem Ingenieur der Hochschule (Bandoly/Lauterbach 1996, 44).

die Weiterentwicklung der Volksbildung“ stellte sicher, dass die bulgarische Jugend auf ein Leben und eine Tätigkeit in einer sozialistischen Gesellschaft vorbereitet wurde (ebd.).

In einer weiteren Reformphase 1981/82 wurde das System so verändert, dass alle Schülerinnen und Schüler eine zehnjährige Allgemeinbildung zu durchlaufen hatten und ab Klasse 11 dann einen beruflichen Abschluss erwerben konnten (Bandoly 1997, 29; Bandoly/Lauterbach 1996, 44). Die Gestaltung der einheitlichen polytechnischen Sekundarschule sollte die Möglichkeit bieten, neben der Hochschulreife ein Berufsdiplom zu erwerben (Bandoly/Lauterbach 1996, 44). Dazu sollte die Umgestaltung der bestehenden Einrichtungen der Berufsausbildung die technische und finanzielle Ausstattung der sogenannten Berufsausbildungskomplexe garantieren. Gleichzeitig sollten die Berufsschulen aufgelöst werden. Die allgemeinen Widerstände waren vor allem von Seiten der Betriebe erheblich, so dass die Auflösung der Berufsschule verhindert werden konnte. Somit gehört „die bulgarische Einheitsschule, angesehen als Kernstück sozialistischer Bildungspolitik und -praxis der Shivkov-Ära, [...] seit deren endgültigem Zusammenbruch im Herbst 1989 unwiderruflich der Vergangenheit an“ (Bandoly 1997, 31).

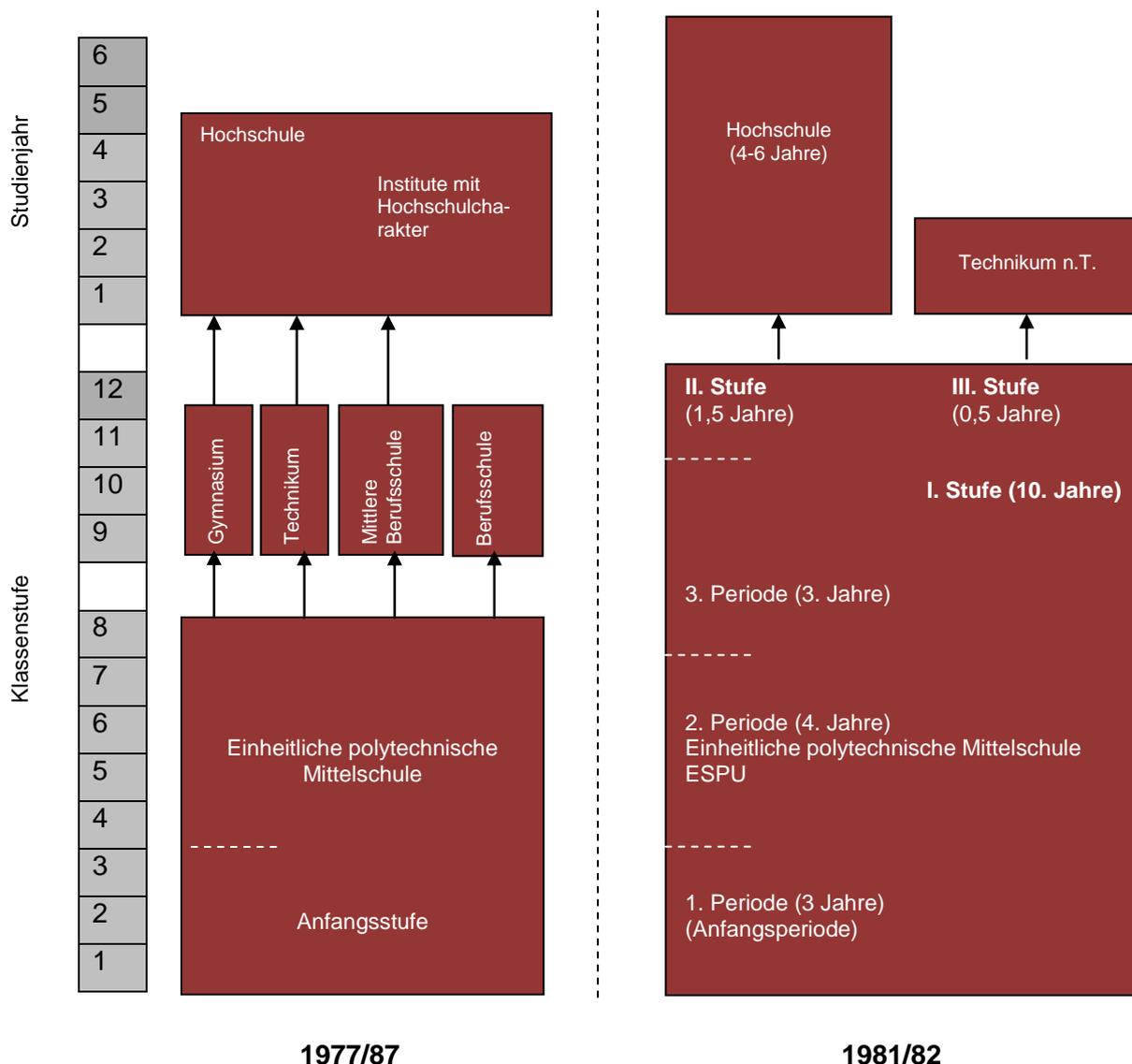


Abbildung 10: Struktur des Bildungssystems 1977/78 und angestrebter Zustand der Bildungsreformen 1981/82 im Vergleich (vgl. Bandoly 1997, 27ff.)

8.2 Der Wandlungsprozess

Bulgarien stand mit Beginn des Umbruchs 1989/1990 vor dem Problem der Neuordnung und Neuausrichtung der beruflichen Bildung. Das betraf sowohl die institutionelle, strukturelle und normative Seite als auch die inhaltliche Ausrichtung und damit die Harmonisierung des Berufsbildungssystems mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes⁷⁴. Eingeleitet wurde dieser Prozess 1989 durch einen Beschluss⁷⁵ des Ministeriums für Volksbildung. Wesentliche

⁷⁴ Eine Chronologie der wesentlichen Reformschritte unterteilt nach Makro-, Meso- und Mikroebene (Unterteilung der Ebene durch die ETF) ist dem Anhang 2 zu entnehmen.

⁷⁵ Der Beschluss hat den Titel „Dringliche Veränderungen im Bildungssystem für das Schuljahr 1989/90“.

Punkte, neben einer Entideologisierung, welche ohnehin alle Bereiche des Bildungswesens betraf, waren für das Berufsbildungssystem (Bandoly 1996, 35):

- Veränderungen der Abschlussmöglichkeiten für Schüler der 11. und 12. Klasse des Technikums und der Mittleren Berufsschule,
- Veränderungen der Berufsabschlussprüfungen hinsichtlich Inhalt, Bewertung, Form und Termin,
- Auflösung des Berufsausbildungskomplexes als Form der Berufsausbildung innerhalb der polytechnischen Schulen und
- Veränderung der Zensurengebung, das heißt im Einzelnen:
 - o Wegfall der Bewertung des arbeitspolytechnischen Unterrichts,
 - o Berücksichtigung der Abschlussnoten der allgemeinbildenden Fächer Literatur und Mathematik auf den Zeugnissen des Technikums und der Mittleren Berufsschule und
 - o Berufsbildungsprüfungen in Abhängigkeit von den Wünschen der Schüler.

Bildungsbereichsübergreifend waren die Entbürokratisierung und die Ausweitung der organisatorischen Selbständigkeit der Schulen und die beruflichen Freiheiten der Lehrer Schwerpunkte auf der Reformagenda. Als gemeinsame Nenner in diesem Prozess sind zu nennen (Nationales Statistikinstitut 1993, 126):

- Abgrenzung von den alten organisatorischen Strukturen,
- Abschaffung kommunistischer Züge im schulischen Leben,
- Bewahrung vorhandener und die Einführung neuer politischer Traditionen sowie
- Entwicklung allgemein akzeptierter Bildungsstandards mit dem Ziel der Förderung der Demokratie.

Im Jahr 1991 wurde unter anderem das Ministerium für Volksbildung vom Parlament aufgelöst, woraufhin kurze Zeit später das Ministerium für Bildung und Wissenschaft⁷⁶ gegründet wurde. Im selben Jahr wurde das Nationale Bildungsgesetz beschlossen, welches noch heute die normative Grundlage für das Bildungswesen darstellt. Das Gesetz „regelt das Recht der Bürger, ihre Bildung und Qualifikationen kontinuierlich zu erhöhen; definiert die Rolle der Staatlichen Bildungsanforderungen sowie das Verfahren zur Ausstellung von Dokumenten für die erworbene Bildungsstufe und Bildungsqualifikation“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2005, 10f.). Es sichert das Recht der Bulgaren auf Bildung, die Schulpflicht bis

⁷⁶ Das Ministerium unterlag mit Beginn des Umbruchprozesses 1989/1990 unterschiedlichen Umstrukturierungen und daraus resultierenden Namensänderungen.

zum 16. Lebensjahr, definiert die unterschiedlichen Schulformen und die Aufgaben des Ministeriums. Mit dem Nationalen Bildungsgesetz erhielten Schulen den normativen Status einer juristischen Person⁷⁷, und die Direktoren der Schulen das Recht, das Personal in den Schulen einzustellen und zu entlassen.

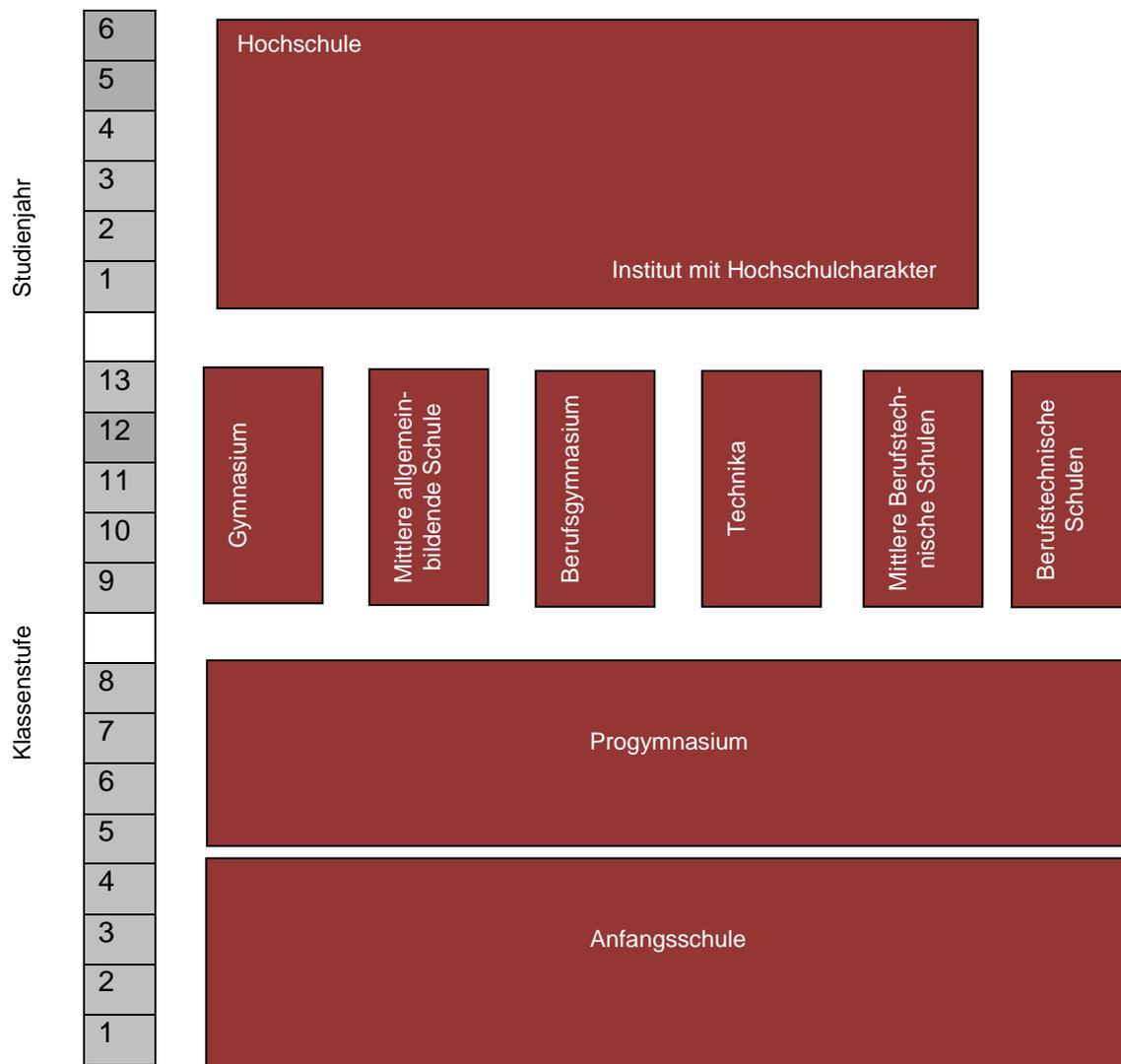


Abbildung 11: Das bulgarische Berufsbildungssystem 1997 (vgl. Bandoly 1997)

⁷⁷ In einer Veröffentlichung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft aus dem Jahr 1999 (12ff.) wurden unter anderem von Schuldirektoren Schwächen, Schwierigkeiten und Probleme des gegenwärtigen Verwaltungsmodells des Bildungssystems aufgezeigt. In diesem Bericht wird darauf verwiesen, dass es den Schulen Ende der 90er Jahre faktisch immer noch an juristischer und ökonomischer Selbständigkeit fehlt. Darüber hinaus wird u.a. bemängelt, dass die Mechanismen zur Finanzierung der Schulen nicht effektiv sind und dass das System der Bewertung ebenso wie die Bezahlung der Lehrer nicht effektiv, nicht objektiv und demotivierend sind.

8.3 Gegenwärtiger Stand und Entwicklungen in der Berufsbildung

Das bulgarische Bildungssystem unterliegt noch immer umfangreichen Reformen, in welchen als ein wesentliches Ziel die Kohärenz mit Bildungssystemen in der Europäischen Union angestrebt wird. Ein Anliegen der bulgarischen Bildungsbehörden ist darüber hinaus die Anpassungsfähigkeit des Bildungssystems an neue Herausforderungen zu garantieren und Stabilität in dessen Beschaffenheit sicherzustellen (Eurydice 2010a). Eine Beschreibung des gegenwärtigen Berufsbildungssystems ist aufgrund der anhaltenden Debatten und Entwicklungen nicht abschließend möglich.

8.3.1 Zuständigkeiten und gesetzliche Grundlagen

Die Verwaltung des Bildungssystems ist auf nationaler, regionaler, kommunaler und schulischer Ebene organisiert. Auf *nationaler Ebene* ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft zuständig für die Erarbeitung des politischen Rahmens sowie für die Kontrolle, Koordination und Implementierung der staatlichen Bildungspolitiken. Das Ministerium ist beteiligt an der Entwicklung, Einführung, Evaluation und Modernisierung der staatlichen Bildungsanforderungen. Auf *regionaler Ebene* sind 28 Bildungsinspektorate für die Implementierung und Kontrolle der staatlichen Vorgaben zuständig. Die Inspektorate sind dem Bildungsministerium unterstellt. Die Konstitution Bulgariens sieht eine regionale territoriale Formation nicht vor, d. h. es gibt keine Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen (Eurydice 2007). Die *kommunale Ebene* ist im Wesentlichen für die Instandhaltung der institutionellen Infrastruktur zuständig. Auf *schulischer Ebene* obliegt das Management dem Schulleiter, welcher von einem Stellvertreter und einem Pädagogischen Rat unterstützt wird. Der Pädagogische Rat besteht aus dem Schulleiter selbst, seinem Stellvertreter, allen Lehrkräften und anderen Spezialisten mit pädagogischen Funktionen in der Schule. Die Etablierung eines solchen Rates ist nach dem Nationalen Bildungsgesetz vorgesehen und dient der Diskussion administrativer und sonstiger Management-Angelegenheiten (Eurydice 2007, 42). Dem Schulleiter kommt darüber hinaus die Aufgabe zu, das Lehrpersonal einzustellen.

In der Berufsbildung kommt dem *Ministerium für Arbeit und Soziales* ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Es erarbeitet, koordiniert und realisiert die staatliche Politik zur Förderung der Beschäftigung und zur beruflichen Bildung von Arbeitslosen und Arbeitnehmern. In seinen Aufgabenbereich fällt damit auch die Erstellung des jährlichen Aktionsplans für Aktivitäten zur Förderung der Beschäftigung, die Durchführung von Arbeitsmarktstudien zur Bestimmung des Bildungsbedarfs sowie die Berufsberatung Erwachsener.

Das Nationale Bildungsgesetz⁷⁸ war die gesetzliche Grundlage für das Berufsbildungssystem bis 1999 das Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten ist. Das Berufsbildungsgesetz gibt dem Berufsbildungssektor erstmalig eine eigenständige normative Basis und regelt folgende Bereiche (§ 1 Abs. 1): Sicherung des Rechts für die berufliche Aus- und Weiterbildung, die Befriedigung der Bedürfnisse der qualifizierten Arbeitskraft und der Erhalt ihrer Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt sowie die Sicherung der Funktionsfähigkeit und Entwicklung des Berufsbildungssystems. In ihm sind unter anderem die Rahmenprogramme⁷⁹, die Bildungsstufen und die Bildungseinrichtungen⁸⁰ reglementiert. Damit legt das Gesetz die wesentlichen Bedingungen für die Funktionsfähigkeit des Berufsbildungssystems und die Zusammenarbeit der an der Berufsbildung Beteiligten fest (vgl. Dimitrova 2007). Dem Berufsbildungsgesetz unterliegt damit nicht nur die berufliche Erstausbildung (obrazovanie), sondern auch die berufliche Weiterbildung (obucenie) für Personen über 16 Jahre.

Das Nationale Bildungsgesetz wird überarbeitet. Der Entwurf eines neuen Nationalen Schulbildungsgesetzes ist zum Abgabzeitpunkt der vorliegenden Arbeit noch nicht fertig. Es ist anvisiert, dass auch das Berufsbildungsgesetz nach Verabschiedung des neuen Nationalen Schulbildungsgesetzes überarbeitet wird. Das neue Berufsbildungsgesetz wird zukünftig stärker Akzente auf die Validierung von informell und non-formal erworbenen Kenntnissen,

⁷⁸ Allgemeine Bildung und berufliche Bildung werden nach dem Nationalen Bildungsgesetz (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2006) (Sakon na narodnata prosveta) wie folgt definiert (§22 Abs. 3-5):

Allgemeine Bildung dient der Sicherung des Allgemeinbildungsminimums und wenn möglich der beruflichen Ausbildung gemäß staatlicher Bildungsanforderungen.

Berufliche Bildung (mit allgemeinbildenden Inhalten) dient der Sicherung des Allgemeinbildungsminimums sowie dem Erwerb von beruflichen Qualifikationen gemäß staatlicher Bildungsanforderungen.

Berufliche Bildung (ohne allgemeinbildende Inhalte) dient dem Erwerb beruflicher Qualifikationen gemäß staatlicher Bildungsanforderungen.

⁷⁹ Eine Übersicht der Rahmenprogramme für die Ausbildungsberufe ist dem Anhang 4 zu entnehmen.

⁸⁰ Das Berufsbildungsgesetz (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2008b) (§ 19, Abs. 1-4) unterscheidet zwischen folgenden Institutionen als Anbieter beruflicher Bildung:

Berufliche Schulen vermitteln berufliche Grundbildung, die zum Erwerb der ersten und zweiten Stufe beruflicher Qualifikationen und zu Teilqualifikationen mit einer Dauer von vier Jahren führt. Mindestvoraussetzung für die Aufnahme an einer beruflichen Schule ist der Abschluss der 6. Klasse.

In *Beruflichen Gymnasien* kann berufliche Bildung der zweiten Stufe der beruflichen Qualifikation über eine Dauer von vier Jahren erworben werden oder der dritten Stufe über eine Dauer von fünf oder sechs Jahren. Der Zugang steht Schülern offen, welche über die Grundbildung verfügen (d.h. Abschluss der 8. Klasse), mindestens aber die siebente Klasse beendet haben.

Berufskollegs vermitteln berufliche Qualifikationen ohne Allgemeinbildung auf der vierten Stufe der beruflichen Bildung. Die Dauer der Ausbildung ist dabei abhängig von der beruflichen Vorqualifikation der Personen, welche jedoch mindestens über den Abschluss der mittleren Bildung verfügen müssen.

Direkt dem System der beruflichen Weiterbildung sind die Zentren der beruflichen Bildung zuzuordnen, die jedoch nur berufliche Bildung ohne Allgemeinbildung für Personen über 16 Jahre anbieten (§ 20).

Qualitätssicherung, ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training) und Nationaler Qualifikationsrahmen legen.

Mit dem Berufsbildungsgesetz wurde die *Nationalen Agentur für Berufsbildung* (NAPOO) gegründet. Die NAPOO wurde im Jahr 2000 ins Leben gerufen. Wesentliche Aufgaben der Agentur sind die Koordinierung und Lizenzierung der Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die Lizenzierung berechtigt die Institutionen berufliche Bildung auf den jeweiligen Stufen anzubieten und zu zertifizieren. Darüber hinaus kommt NAPOO die Aufgabe zu, für die Ausbildungsberufe Standards⁸¹ zu entwickeln. Die Agentur wird von einem Verwaltungsrat gesteuert, der sich aus insgesamt 24 Experten zu je gleichen Teilen aus dem Bildungsministerium, Vertretern der Arbeitgeberorganisation und der Arbeitnehmerorganisationen zusammensetzt. Durch die Arbeit der Nationalen Agentur konnte das System der beruflichen Aus- und Weiterbildung erheblich vereinheitlicht werden, was zur Transparenz und Standardisierung im Berufsbildungssystem beigetragen hat.

8.3.2 Finanzierung

Die berufliche Bildung wird finanziert aus (§ 59 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz):

- dem staatlichen Budget,
- dem Budget der Gemeinde,
- Sponsoren, Schenkungen, Testamenten,
- eigenen Einnahmen,
- nationalen und internationalen Programmen und
- anderen Quellen.

Den Angaben des Nationalen Statistikinstitutes (2007) zur Folge, hat sich der prozentuale Anteil der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP) im Zeitraum 2000 – 2004 kaum verändert.

⁸¹ Die Liste der Berufe umfasst gegenwärtig (Stand Januar 2011) 227 Berufe, insgesamt 132 Standards sind ausgearbeitet, verabschiedet und im Amtsblatt veröffentlicht, weitere 53 Standards sind im Prozess der Bearbeitung. Einige wenige Ausbildungsberufe verfügen noch nicht über entsprechende Standards. Entlang der generellen Entwicklungen orientiert man sich in der Überarbeitung der Standards an „learning outcomes“.

	2000	2001	2002	2003	2004
Gesamt	4,9	4,7	5,0	5,0	4,9
Öffentlich	4,3	4,1	4,4	4,4	4,3
Privat	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6

Abbildung 12: Prozentualer Anteil der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben am BIP (Nationales Statistikinstitut 2007, 106)

Im Rahmen der Dezentralisierungsmaßnahmen wurde den Schulen unter anderem größere Verantwortung in der Finanzierung übertragen. Kürzlich wurde ein neuer Finanzierungsmechanismus implementiert, sogenannte „delegierte Budgets“. Die Schulen erhalten ein bestimmtes Budget entsprechend einer bestimmten Formel (Eurydice 2007). Dieses wird im Wesentlichen bestimmt durch die Anzahl der Schüler und die Größe der Bildungseinrichtung. Als besonders ist hervorzuheben, dass die Schulen die Möglichkeit haben, zusätzliche Mittel zu akkumulieren, ohne dass dies Auswirkungen auf zukünftige Mittelzuweisungen hat. Diese Mittel können dann in eigener Entscheidung von den Schulen zur Verbesserung der Infrastruktur genutzt werden (Eurydice 2010a).

8.3.3 Strukturen

Gegenwärtig findet berufliche Ausbildung auf vier Stufen statt (Berufsbildungsgesetz § 8 Abs. 1 - 5):

- Die *erste Stufe* der beruflichen Bildung vermittelt Kompetenzen, die zur Ausübung von Berufen befähigen, deren Tätigkeiten von Routinearbeiten bei unveränderten Bedingungen gekennzeichnet sind.
- Die *zweite Stufe* der beruflichen Bildung vermittelt berufliche Kompetenzen, die zur Ausübung von Berufen mit komplexen Tätigkeiten bei sich verändernden Bedingungen berechtigen.
- Die *dritte Stufe* der beruflichen Bildung berechtigt zur Ausübung von Berufen mit komplexen Tätigkeiten bei sich verändernden Bedingungen, die auch die Übernahme von Verantwortung für die Tätigkeit anderer Personen beinhalten.
- Die *vierte Stufe* der beruflichen Bildung vermittelt die notwendigen Kenntnisse für Berufe mit in sich diversifizierten Tätigkeiten mit komplexem Charakter, die unter sich verändernden Bedingungen ausgeübt werden und, die neben der Übernahme von Verantwortung für die Arbeit anderer Personen ebenfalls die Verantwortung für die Verteilung der Ressourcen beinhalten.

BOX 2: Beispiel Baubranche

1. *Stufe:* Die Person ist nur mit Zuarbeiten betraut. Erlernt wird zum Beispiel die richtige Lagerung der Baustoffe etc.
 2. *Stufe:* Die Person ist nun direkt mit am Bau beschäftigt. Das Lesen von Bauplänen muss beherrscht werden.
 3. *Stufe:* Die Person ist für die Überwachung des gesamten Bauprozesses zuständig. Sie muss über die Fähigkeit verfügen, die Personal- und Materialressourcen zu verwalten.
-

Jede Stufe kann mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen werden. Jedoch nicht jeder Beruf wird in allen vier Stufen ausgebildet. Die Vorbildung ist dabei in jedem Fall das Kriterium für die Entscheidung, in welcher Stufe ein Schüler die Berufsbildung aufnehmen kann. Mit Eintritt in die Sekundarstufe I (Klasse 8-10) erhalten Schüler des beruflichen Gymnasiums die Möglichkeit, neben dem Abschluss der Sekundarstufe I auch das Zeugnis für einen erlernten Beruf der ersten Qualifikationsstufe zu erlangen⁸². Bei Eintritt in die Sekundarstufe II steht den Schülern erneut die Wahl für eine Schulform offen. Entscheiden sich die Schüler für das berufliche Gymnasium, können sie einen Beruf auf der zweiten und dritten Qualifikationsstufe erlernen (vgl. Ganova 2007).

Die Qualifikationen werden durch Rahmenprogramme (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2003 a-f) reguliert (siehe Anhang 4). Diese Rahmenprogramme legen die Bedingungen für den Erwerb der jeweiligen Stufe der beruflichen Bildung fest, das heißt Mindestalter, erforderliche Eingangsqualifikationen, Verwertungsmöglichkeiten des jeweiligen Abschlusses, Organisation des Bildungsprozesses und Inhalt der Ausbildung.

Die Liste der Berufe⁸³ weist jedem Beruf einen Professionalisierungsgrad zu, das heißt die Bildungsstufe im System, die besucht werden muss, um diesen Beruf anschließend auszuüben. Diese Liste⁸⁴ unterscheidet zwischen Berufsbereichen, beruflicher Richtung und der Bezeichnung der Spezialisierungen. Den jeweiligen Spezialisierungen ist die Stufe der beruflichen Bildung zugeordnet.

⁸² Dieses Programm hat jedoch wenig Zulauf, da wenig Schüler Interesse an einer Berufsausbildung aus der ersten Qualifikationsstufe haben. Darüber hinaus ist die Anzahl der Berufe auf dieser Qualifikationsstufe gering.

⁸³ Spisak na Profesiite za profesionalno obrazovanie i obuchenie (2007c) (Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien). Im Nationalen Programm zur Entwicklung der Schulbildung, der vorschulischen Bildung und der Ausbildung ist eine Aktualisierung dieser Liste vorgesehen (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2006a, 10).

⁸⁴ Eine Übersicht der Berufsbereiche und der Anzahl der dazugehörigen beruflichen Richtung, Bezeichnung und Spezialisierung ist dem Anhang 3 zu entnehmen.

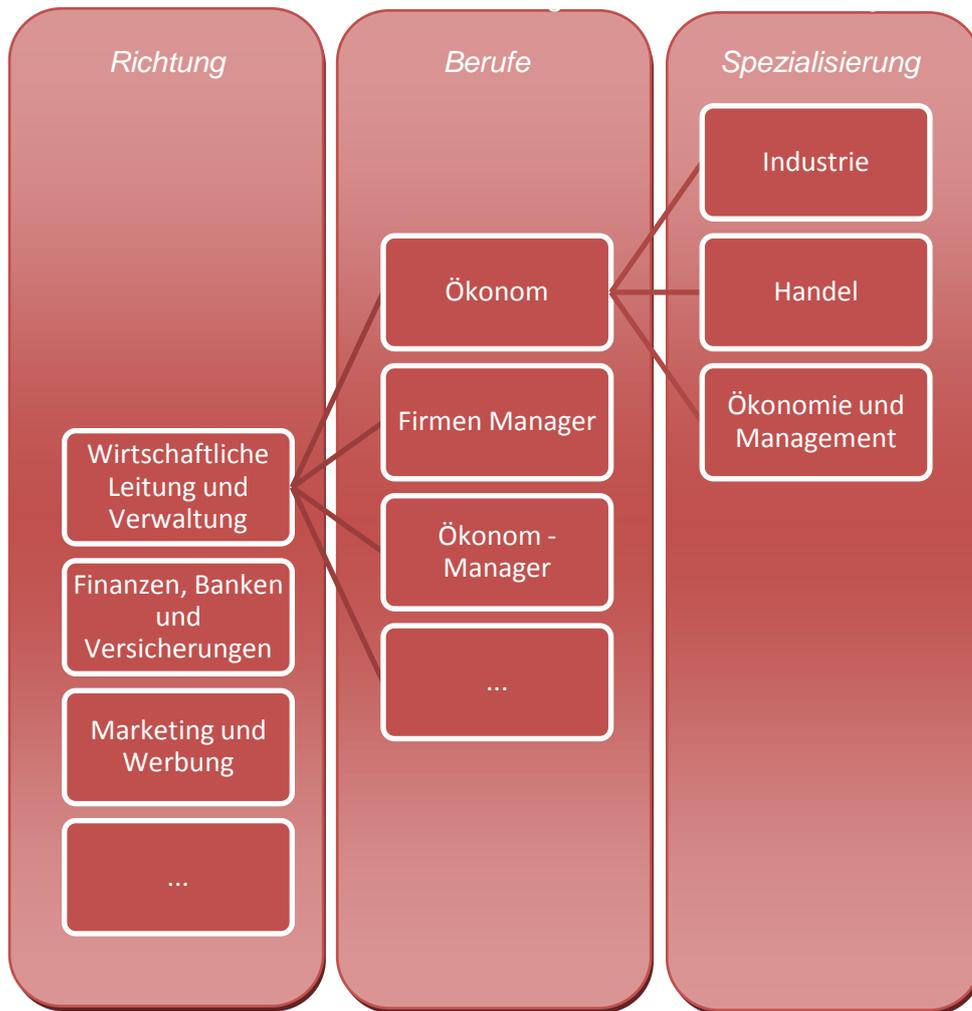


Abbildung 13: Darstellung der Berufskategorisierung nach dem Berufsverzeichnis am Beispiel des Berufsbereiches Wirtschaft & Verwaltung (eigene Darstellung in Anlehnung an die Liste der Berufe)

8.3.4 Entwicklungen

Eine Studie der European Training Foundation aus dem Jahr 2006(c) über die Finanzierung der beruflichen Bildung in den neuen Mitgliedstaaten bzw. Kandidatenländern zeigt für Bulgarien folgende Entwicklung:

- Mit 3,6 Prozent der Bildungsausgaben gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) im Jahr hat nur noch Rumänien (2002: 3,5 Prozent) geringere Ausgaben, dabei haben sich die Bildungsausgaben im Vergleich zum Jahr 2000 um 0,8 Prozentpunkte verringert (ebd., 13).
- Im Jahr 2000 kamen lediglich 0,4 Prozent der gesamten Bildungsausgaben von 4,4 Prozent gemessen am BIP der beruflichen Erstausbildung zugute; gleichzeitig betrug der Anteil der Schüler in der beruflichen Erstausbildung 56 Prozent (ebd.).

In einer Studie der OECD (2002, 48) wird der bulgarischen Regierung vorgeworfen, dass „the provision of money follows a specific formula, which is non-transparent and changes every day“. Bezüglich der Gesamtsituation der beruflichen Bildung kommt die OECD-Studie zu folgendem Schluss: „Overall, VET [vocational education and training, *die Autorin*] schools are in poor financial shape: their equipment is outdated, salary payments for staff are irregular, and utility costs are high (especially for heating)“.

Ob die Implementierung des neuen Finanzmechanismus (siehe Abschnitt 7.3.2) die von OECD und ETF angesprochene Kritik auflöst, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden.

Ebenfalls harte Kritik erfährt das bulgarische Berufsbildungssystem durch einen Peer Review⁸⁵ der ETF, durchgeführt Ende des Jahres 2005. Aus diesem Bericht (ETF 2006a)⁸⁶ sollen im Folgenden ausgewählte Bereiche kurz vorgestellt werden: „Mission and curriculum philosophy“, „Labour market and social partnership“ und „Content: curriculum/ capacity/ quality and evaluation“.

Mission and curriculum philosophy

- „Political commitment is still weak and strategic planning not entirely applied coherently to all levels of interventions, especially at school level“ (ebd., 8).
- „As SERs⁸⁷ are partly implemented, the co-existence of the two approaches (modular and non-modular) without clear focus and explicit alternative create confusion“ (ebd., 8).
- „The curriculum vision is also affected by other shortcomings such as the training of teachers, especially in the new techniques and technologies, as well as investment. As concerns teachers, their personal commitment and goodwill cannot sustain the innovation entirely and the divorce between local engagement and political delays may cause moral and professional disruption with long term effects“ (ebd., 8).

⁸⁵ Die Peer Reviews wurden 2002 eingeführt in zehn Länder aus der Region Südosteuropa und haben u. a. zum Ziel, eine externe Bewertung der Initiativen der Berufsbildungsreform zu ermöglichen (ETF 2007, 9).

⁸⁶ Es handelt sich hierbei um Aussagen in einem ungekürzten Dokument, welches auf einer Konferenz in Sofia 2006 vorgestellt wurde. In der im Internet verfügbaren Version dieses Dokumentes (ETF 2006b) sind die Aussagen entschärft bzw. entfallen.

⁸⁷ State Educational Requirements.

Labour market and social partnership

- „Many of vocational curricula and textbooks are rather out-dated, and teachers receive no real incentives for modernising and/or innovating in the classroom process“ (ebd., 10).
- „According to their [Bulgarian Industrial Association, *die Autorin*] views, there are serious gaps in the current VET provision such as:
 - Discrepancies between the demand and the supply of VET programs [...],
 - practical training in VET schools is not satisfactory and based on out-dated equipment,
 - the number of companies providing practical training for VET students is very small [...],
 - some of the licensed centres for vocational adult training employ inadequate teaching staff and have no mechanisms of quality control and improvement,
 - low participation in CVT [*continuing vocational training, die Autorin*] [...],
 - small training centres to meet the requirements of small-sized companies with limited financial resources would be required“ (ebd., 11).
- „Various gaps were highlighted during the interview [Chamber of Commerce, *die Autorin*], as follows:
 - major gaps between supply and demand in VET [...],
 - the system of enrolment in VET schools not correlated with national economical forecast,
 - applied training and vocational practice in VET schools has lower level then required by the qualifications; material base and equipment are very poor and use old technology,
 - costs of vocational practice cannot be supported by SMEs [...],
 - since most of the students lack contact with the real work places, employers are obliged to retrain the VET graduates after enrolment“ (ebd., 11f.).
- „We can conclude that the commitment of social partners is still a matter of individual choice and it lacks strategic coordination“ (ebd., 12).

Content: curriculum/ capacity/ quality and evaluation

- „There is still a set of dualities leading to a strong separation between CVT and initial VET and a continuing separation between conventional and (minority)

modular approaches in the organisation of the curriculum. Contents are also separated as general subjects in VET schools are still subject oriented“ (ebd., 13).

- „Investment in teacher training remains a systemic dilemma, in both qualitative and quantitative terms. Lack of correlation between structure of training and provision of didactic equipment is a key problem“ (ebd., 13f.).
- „The Teacher Union considers that VET curriculum content has not been changed in the last years in spite of all modernization efforts. They consider that no reform outcomes are visible until now, teacher training is insufficient and training material very poor. Identified critical capacity issues in VET refer to pre-service education of teachers and teacher qualification, quality of textbooks, and motivation of teachers“ (ebd., 14).

Der Nationale ReferNet Report zum Fortschritt der politischen Prioritäten im Bereich der Berufsbildung aus dem Jahr 2008 (Human Resource Development Centre) verdeutlicht, dass zahlreiche der von der ETF angesprochenen Probleme nach wie vor ungelöst sind. Die in dem Bericht aufgelisteten politischen Prioritäten, wie De-Zentralisierung und Modernisierung des Berufsbildungssystems, waren allerdings schon zu Beginn des Transformationsprozesses auf der Reformagenda. Dieses verdeutlicht einmal mehr, dass der Wandel eines Systems nur langsam voranschreitet (vgl. Kapitel 2).

	Policy priority	Main causes and reasons	Policy approach
1	Introduction of a new educational structure, adapted to the labor market needs	Inconsistency between the need of vocational competencies on the labor market and the provided VET in the country; too long a duration of the process of vocational qualification acquisition	National program for the development of School Education and Pre-School Preparation 2006 - 2015
2	Decentralization of the VET system	Extremely centralized VET system	Decentralization of the VET system; introduction of delegated budgets
3	Modernization of VET	Slow speed of modernization of school equipment	National Program for the Modernization of VET School Equipment 2008
4	Enhancing the opportunities for adult education in the lifelong learning context	Not enough information for the public regarding the advantages of lifelong learning	Creating programs and flexible modules for the enhancement of VET qualification and requalification of adults
5	Stimulation cooperation between training institutions and the business	Necessity for the acquisition of new vocational skills, acquired in real work environment	National Program for Student Placement

sector			
6	National Qualifications Framework	Better transparency and comparability of the national system of VET qualifications; enhancing opportunities for mobility related to the European Qualifications Framework or Europass	Creating a National Qualifications Framework comparable with the European Qualifications Framework
7	Introduction of the European System for the transfer of credits in the VET	Necessity to enhance the mobility of citizens by the implementation of the common European principles and mechanisms for assessment, transfer and acquisition of credits in VET	Introduction of the European System for the Transfer of Credits in the VET in accordance with the national legal framework

Abbildung 14: Die politischen Prioritäten in der Berufsbildung (Human Resource Development Centre 2008, 2f.)

Aus der Reformagenda (Abbildung 14) sei das Nationale Programm zur Entwicklung der Schulbildung und der vorschulischen Erziehung und der Ausbildung (2006-2015) (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2006a-b) beispielhaft vorgestellt, denn es hat einschneidende Veränderungen im bulgarischen Bildungssystem herbeigeführt.

Schwerpunkte des neuen Programms (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2006a ebd.) bilden die folgenden Aspekte:

- Orientierung der Schulbildung daran, eigene Gedanken und Selbständigkeit bzw. eine Persönlichkeit zu entwickeln und praktischer Fertigkeiten herauszubilden,
- Aufbau eines effektiven Systems von Abschlussprüfungen durch die Nutzung von Tests und die Einführung eines Systems national standardisierter Abschlussprüfungen,
- Verminderung der Anzahl schulschwacher Schüler,
- Erhöhung der Autorität und des sozialen Status des Lehrers,
- Optimierung des Schulnetzes,
- Dezentralisierung der Verwaltung und
- Einführung eines Systems der Finanzierung zur Förderung der Entwicklung.

Drei dieser Ziele sind für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, die Einführung eines Systems standardisierter Abschlussprüfungen, die Veränderungen der Systemstrukturen (als Unterpunkt zur Verminderung der Anzahl schulschwacher Schüler) und die Entwicklung mehrerer Maßnahmen zur Erhöhung der Autorität und des sozialen Status des Lehrers.

Aufbau eines effektiven Systems von Abschlussprüfungen durch die Nutzung von Tests und die Einführung eines Systems standardisierter Abschlussprüfungen

Mit dem Schuljahr 2006/2007 begann der Prozess der allgemeinen Einführung von Tests zur laufenden Kontrolle des Bildungsprozesses beim Abschluss einer jeden Bildungsstufe. Ein solches System soll, dem nationalen Programm (ebd., 16) nach, die verbindliche Bewertung des Schülerwissens nach Beendigung der Schulstufen 4, 7, 10 und 12 durch standardisierte Prüfungen gewährleisten. Die Prüfungen nach den Stufen 7 und 12 dienen dabei nicht nur der Bewertung des Bildungsminimums, sondern gleichzeitig als Eingangskriterium für die mittlere bzw. höhere Bildung (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2007a, 8).

Veränderungen der Systemstrukturen

Mit dem Abschluss der 7. Klasse erhalten die Schüler ein Zeugnis, das ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Ausbildung entweder in einem Profilymnasium, einem beruflichen Gymnasium oder an einer allgemeinbildenden Schule fortzuführen (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2006a, 19). Die Verkürzung dieser Entscheidung um ein Jahr soll dabei keine Umverteilung der Lehrplaninhalte zur Folge haben.

Die gymnasiale Stufe wird sich in Zukunft in zwei Teile aufgliedern. Die erste Stufe umfasst die Klassen 8 - 10 (Sekundarstufe I) und die zweite Stufe die Klassen 11 - 12 (Sekundarstufe II). Im Rahmen dieser Stufe können die Schüler die erste Stufe der beruflichen Qualifikationen erwerben. Am Ende der 10. Klasse legen die Schüler eine national standardisierte Abschlussprüfung ab. Sie können sich dann entscheiden, ob sie in die zweite Stufe eintreten oder ob sie das Schulsystem verlassen. Für jene Schüler, die sich entscheiden sollten, das System zu verlassen, sind kurzfristige Module zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt vorgesehen (ebd., 20). Im Rahmen der zweiten gymnasialen Oberstufe können Schüler die beruflichen Qualifikationen der zweiten und dritten Stufe erwerben. Am Ende der 12. Klasse legen die Schüler die Reifeprüfung ab (ebd.).

Das 8. Schuljahr dient der besonderen Vertiefung von Sprach- und Computerkenntnissen und/oder der beruflichen Vorbereitung. Der zeitliche Umfang für das Erlernen einer Fremdsprache variiert je nach Schultyp: Am Profilymnasium sind es 17 Stunden pro Woche, am beruflichen Gymnasium 15 Stunden pro Woche und an anderen Schulen 6 Stunden pro Woche (ebd., 21). Die restlichen Stunden verbleiben am beruflichen Gymnasium für die berufliche Vorbereitung, an der allgemeinbildenden Schule für die intensivere Ausbildung im Bereich IT (ebd.).

Erhöhung des sozialen Status des Lehrers

Gründe für den sozialen und wirtschaftlichen Statusverlust der Lehrkräfte lassen sich nicht allein im Bildungssystem verorten. Auch der allgemeine gesellschaftliche Werteverlust und die fehlende Verbindung von Bildung und Erfolg im Leben werden zur Begründung von Lehrerverhalten und Lehrerwahrnehmung herangezogen. Das daraus resultierende geringe Selbstbewusstsein und die geringe Leistungsmotivation auf Seiten der Lehrkräfte haben

Auswirkungen auf die Qualität des Bildungsprozesses. Man ist sich dieser Konsequenzen bewusst, woraufhin in dem Programm unterschiedliche Maßnahmen angestoßen wurden, um die Problematik zu lösen.

a. Einführung eines Systems zur Karriereentwicklung von Lehrkräften

Das System sieht es vor, die Karriereentwicklung der Lehrer an das Gehaltssystem zu koppeln, um den Wettkampf und die Motivation zu fördern (siehe Abschnitt 9.4).

b. Einführung eines Entlohnungssystems verbunden mit den Schülerleistungen

Das nationale Programm (ebd., 27) legt fest, dass die wichtigsten Kriterien für die Entlohnung der Lehrkräfte die Resultate der Schüler sind. Die Leistungen der Schüler werden zum einen in der externen Evaluation in jeder Stufe gemessen, zum anderen durch die Examina zur Bewertung der Schüler beim Ein- und Austritt der Bildungsstufen (Eurydice 2007, 180). Weitere Indikatoren sind unter anderem (ebd.):

- die Arbeit mit Kindern mit speziellen Bildungsbedürfnissen,
- die Meinung der Schüler und Eltern zur Arbeit des Lehrers,
- ein Vergleich der laufenden Noten der Schüler mit denen Resultaten aus den vorherigen Abschlussprüfungen und
- die Arbeit mit Schülern, die Auszeichnungen in unterschiedlichen nationalen und internationalen Olympiaden und Wettbewerben erlangen.

Die Einführung der delegierten Budgets ermöglicht es den Schuldirektoren, die Lehrergehälter variabel zu gestalten. Das individuelle Gehalt ergibt sich damit zum einen aus der Motivation zur beruflichen Entwicklung, als auch aus den Schülerleistungen.

Das Nationale Programm zur Entwicklung der Schulbildung und der vorschulischen Erziehung und der Ausbildung (2006-2015) legt damit die in Abbildung 15 dargestellte Struktur für das Bildungssystem in Bulgarien fest.

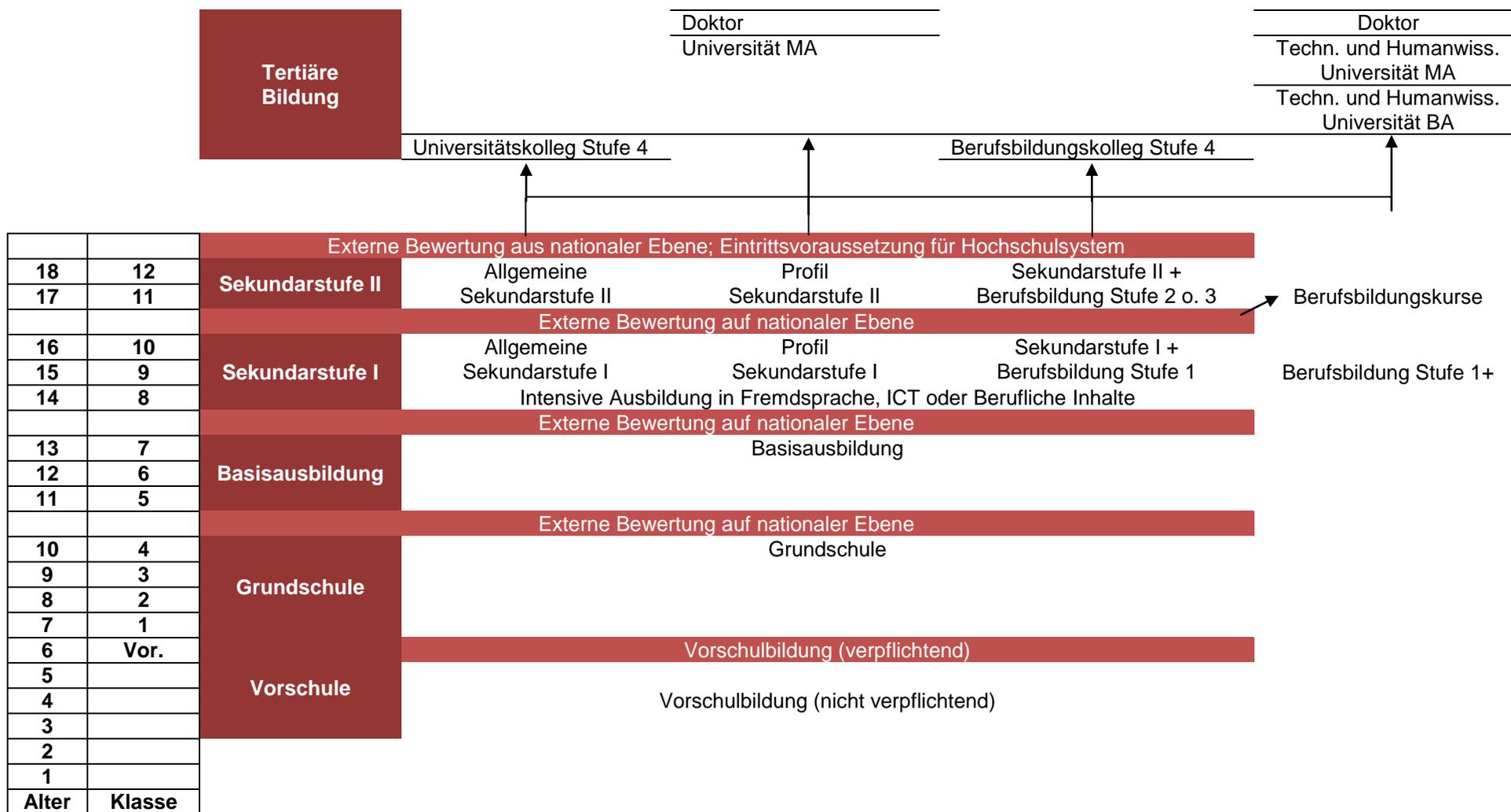


Abbildung 15: Das bulgarische Bildungssystem im Wandel – Projektion für den Zeitraum 2006-2015 (eigene Darstellung in Anlehnung an Tividosheva 2007)

TEIL 3

9 Lehrer sein und Lehrer werden in Bulgarien - berufliche Sozialisation

Im sozialistischen Staat gehörten die Lehrkräfte neben wissenschaftlichen, medizinischen und ingenieurtechnischen Berufen zur breiten Mittelschicht, die sich zwischen der herrschenden Nomenklatura und der restlichen Bevölkerung verortete. Die Nomenklatura bezog sie aufgrund ihrer direkten Nähe zum Volk in den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft mit ein und sah für sie eine wesentliche Rolle vor bei der „Entwicklung und der

Verbreitung von Wissenschaft, Technik und Kultur. Sie leistete mit der Erfüllung ihrer spezifischen Aufgaben einen wachsenden Beitrag zur allseitigen Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft“. Damit gehörten sie zwar noch nicht zur „herrschenden Klasse“, waren aber gesellschaftlich privilegiert. (Lee 1994, 72)

9.1 Statistische Grunddaten zum Lehrerberuf

Im Schuljahr 2004/2005 sind insgesamt 19.352 Lehrer in der beruflichen Bildung beschäftigt (Nationales Statistikinstitut 2005, 62). Die Mehrzahl (15.522) davon arbeitet in den beruflichen Gymnasien, welche berufliche Qualifikationen auf der dritten Stufe (vgl. Abschnitt 8.3) anbieten (ebd.). Rund 70 Prozent der Lehrer an den beruflichen Schulen sind im Schuljahr 2004/2005 weiblich (Nationales Statistikinstitut 2005, 63). Eine Ursache dafür wird in dem geringen Gehalt⁸⁸ gesehen, das häufiger für Frauen, als für Männer akzeptabel erscheint (Human Resource Development Centre 2001, 7). Die Altersverteilung zeigt, dass mit 3.393 Lehrern der größte Anteil zwar in der Altersgruppe der 50 bis 54-Jährigen liegt, allerdings ist die Varianz zwischen den einzelnen Altersgruppen nur minimal (Nationales Statistikinstitut 2005, 64)⁸⁹. Es wird davon ausgegangen, dass sich besonders in Zeiten einer schlechten Arbeitsmarktlage in den meisten Fällen die Studenten für die pädagogische Ausrichtung entscheiden, um das Risiko der anschließenden Arbeitslosigkeit zu verringern (Human Resource Development Centre 2001, 7; Eurydice 2007, 170).

Im Herbst 2007 haben zahlreiche Lehrer die Arbeit niedergelegt und auf den Straßen Sofias für eine Erhöhung ihrer Gehälter gestreikt. Die Regierung hat auf diese Proteste reagiert und die Gehälter angehoben. Die Verordnung Nr. 2 vom 18. Februar 2008 legt fest, welche Gehälter das pädagogische Personal einer Schule bezieht. Das Gehalt eines Lehrers setzt sich

„WICHTIG SIND SOWOHL DIE VERBINDUNGEN ZWISCHEN DEN BEREICHEN, AN DENEN DIE IN ENTWICKLUNG BEGRIFFENEN PERSONEN WIRKLICH BETEILIGT SIND, WIE DIE ZWISCHEN JENEN, IN DIE SIE VIELLEICHT NIE EINTRITT, IN DENEN JEDOCH EREIGNISSE STATTFINDEN, DIE BEEINFLUSSEN, WAS IN IHRER UNMITTELBAREN UMGEBUNG GESCHIEHT.“

(BRONFENBRENNER 1981, 24)

⁸⁸ Die geringe Bezahlung wird oft für die schlechte Qualität im Bildungsprozess mitverantwortlich gemacht (Human Resource Development Centre 2001, 7).

⁸⁹ Lehrerschaft nach Alter (Nationales Statistikinstitut 2005, 64): *unter 25: 307, 25-29: 1.752, 30-34: 2.246, 35-39: 2.526, 40-44: 2.786, 45-49: 3.277, 50-54: 3.393, 55-59: 2.323, 60 und älter: 742.*

aus dem Grundgehalt, einer zusätzlichen Arbeitsvergütung und „anderen“ Vergütungen der Tätigkeit zusammen (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2008a, 1). Letzteres bezieht sich auf die in Abschnitt 8.3.4 angesprochene variable Vergütung. Das Grundgehalt beträgt für den Direktor einer Schule 431 Leva (rund 215 Euro), für den stellvertretenden Direktor 399 Leva (rund 200 Euro) und für Lehrkräfte mit den Abschlüssen Magister oder Bakalavar ab dem 1. Januar 2008 353 Leva (rund 176 Euro) und ab dem 1. Juli 2008 450 Leva (rund 225 Euro) (ebd., 7). Eine zusätzliche Arbeitsvergütung bezieht ein Lehrer, wenn er zum Beispiel über sein Stundenpensum hinaus unterrichtet oder in der Funktion des Klassenleiters tätig ist (ebd. 4).

9.2 Rechte und Pflichten

Lehrkräfte sind in Bulgarien angestellt und nicht verbeamtet. Die Arbeitsverträge verstehen sich als kollektiv ausgehandelte Verträge zwischen dem Arbeitsgeber und den Gewerkschaften. Die Gewerkschaft der Bulgarischen Lehrer hat entsprechende berufsethische Normen und Regeln mit Empfehlungscharakter ausgearbeitet. (Eurydice 2010a, 184) Das Nationale Bildungsgesetz sowie die Vorschrift zur Anwendung des Nationalen Bildungsgesetzes⁹⁰ definieren die Rechte und Pflichten der Lehrkräfte, sowie die Konditionen zur ihrer Einstellung. Im Einzelnen werden diese in den folgenden Paragraphen geregelt:

§ 123 (2) Der Lehrer organisiert den Bildungs- und Erziehungsprozess und führt ihn durch, er kontrolliert und bewertet das Wissen und das Können der Schüler und unterstützt dessen vollwertige Integration in das schulische und soziale Umfeld.

§ 127 Der Lehrer ist berechtigt:

- (1) zur Mitgliedschaft in Berufsorganisationen und zur Teilnahme an Aktivitäten in deren regionalen und nationalen Organen;
- (2) seine Meinung zu äußern und den administrativen Organen im System der Volksbildung Vorschläge zu unterbreiten, die seine Tätigkeit in den Kindergärten und der Schulen betreffen;
- (3) vom Direktor der Schule oder der Kindertagesstätte, von der regionalen Bildungsbehörde oder vom Bildungsministerium Informationen über die Möglichkeiten einer Höherqualifizierung zu erhalten;

⁹⁰ Pravilnik na prilagane na sakon sa narodnata prosveta.

- (4) (neu seit 2003) die Lehrbücher und Lernhilfen auszuwählen unter Maßgabe ihrer praktischen Verwertbarkeit im entsprechenden Unterrichtsfach für die entsprechende Bildungsstufe oder Etappe.

§ 128 Der Lehrer ist verpflichtet:

- (1) den im Arbeitsgesetz und in weiteren normativ-verbindlichen Verordnungen des Bildungssystems festgelegten Aufgaben nachzukommen;
- (2) die gesetzlichen Anforderungen an die Lehrertätigkeit zu erfüllen;
- (3) die Beschlüsse des Pädagogischen Rates auszuführen und den Empfehlungen der Kontrollorgane der regionalen Bildungsbehörde und des Ministeriums zu folgen;
- (4) das Leben und die Gesundheit der Schüler und Kinder während des Ausbildungs- und Erziehungsprozesses und während weiteren Tätigkeiten, die von ihm, der Schule oder dem Kindergarten organisiert sind, zu schützen;
- (5) seine Qualifikationen stetig zu verbessern.

§ 129a (neu seit 2003)

- (1) Der Lehrer darf Schülern an der Schule, an der er unterrichtet und in der diese Schüler lernen oder eine Prüfung ablegen, keine zusätzlichen Ausbildungsdienstleistungen anbieten.
- (2) Lehrer und andere Personen, die an der Anfertigung von Aufgaben und Themen für das Einstiegs- und Abschlussexamen beteiligt sind, dürfen Schülern keine Ausbildungsdienstleistungen in Verbindung mit der Vorbereitung auf das entsprechende Verfahren anbieten.

Zur Ausübung des Lehrerberufes berechtigt der Bachelor als Mindestqualifikation. Neben dem notwendigen Fachwissen in dem zu lehrenden Beruf, müssen Lehrkräfte auch über entsprechende pädagogische und methodische Kenntnisse verfügen (vgl. Abschnitt 9.3).

9.3 Berufliche Ausbildung

Die Qualifikation zur Ausübung des Lehrerberufes kann in Bulgarien an einer Hochschule erworben werden. Dieses kann entweder gleichzeitig mit (simultan) oder nach dem Erwerb (konsekutiv) der Abschlüsse „Spezialist“, „Bakalavar“ (jeweils 3 Jahre Ausbildungsdauer) bzw. „Magister“ (1 Jahr) (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2003g) erlangt werden. Auch in Bulgarien hat eine Umstellung der Hochschulabschlüsse auf Bachelor und Master stattgefunden.

- Bei einem simultanen Erwerb von Fachabschluss und Lehrbefähigung gelten die allgemeinen Einschreibekriterien für die Hochschulen, d. h. Kandidaten müssen das

Examen zur Aufnahme an der jeweiligen Hochschule erfolgreich bestehen. Jede Hochschule entscheidet im Rahmen seiner Autonomie über die Anzahl und die Art der Prüfung. (Eurydice 2007, 172)

- Für den konsekutiven Erwerb der Lehrbefähigung müssen sich die Hochschulabsolventen lediglich in den entsprechenden Kursen eintragen. Eine Aufnahmeprüfung ist in dem Fall nicht notwendig, allerdings sind diese Kurse oft gebührenpflichtig. (ebd.)

Es können nur jene Personen Lehrer werden, die sowohl über eine fachliche Qualifikation verfügen als auch über die Berechtigung zur Ausübung des Lehrerberufes. Für die Berechtigung sind eine theoretische und eine praktische Ausbildung zu absolvieren. Die theoretische Ausbildung gliedert sich dabei in obligatorische, fakultative und wahlobligatorische Veranstaltungen. Die obligatorischen Disziplinen sind Pädagogik (60 Stunden), Psychologie (45 Stunden), audio-visuelle und Informationstechnologie in der Bildung (15 Stunden) und Didaktik (60 Stunden) (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1997, 1). Die Inhalte der wahlobligatorischen Veranstaltungen teilen sich in Abhängigkeit von dem Hauptfach in zwei Gruppen mit je 15 Stunden; die erste Gruppe beinhaltet die Fächer Pädagogik, Psychologie und Methodik, die zweite Gruppe umfasst ein interdisziplinäres Fach, verbunden mit der beruflich-pädagogischen Umsetzung. Ein wesentlicher Fokus innerhalb der Ausbildung liegt auf der praktischen Vorbereitung auf den Lehrerberuf, die sich in Hospitation (30 Stunden), pädagogische Praxis (45 Stunden) und Unterrichtspraxis (75 Stunden) gliedert (ebd., 2). Die pädagogische Praxis beinhaltet den Besuch und das Beobachten von Unterrichtsstunden und dient der Vorbereitung der Unterrichtspraxis. Die Unterrichtspraxis erfolgt dann in Absprache mit den Schulen und unter Leitung eines Hochschullehrers in einem Umfang von 10 bis 22 Stunden (ebd.).

Die Ausbilder für die praktischen Fächer an den beruflichen Schulen verfügen in der Regel über einen Abschluss eines beruflichen Colleges innerhalb des Hochschulsystems mit einer Dauer von bis zu drei Jahren (Eurydice 2010a, 23).

9.4 Berufliche Weiterbildung

Die Lehrerweiterbildung erfolgt an drei Lehrerbildungsinstituten, sowie an den freien Fakultäten der Universitäten. In den Jahren 2005-2007 wurde eine Analyse der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften durchgeführt. Daraus resultierend erhielten insgesamt 95.000 Lehrkräfte eine Grundausbildung im Umgang mit Computern. (Eurydice 2010b, 11)

Wie bereits in Abschnitt 8.3.4 beschrieben, ist die Weiterbildung der Lehrkräfte grundsätzlich an eine Gehaltsstufe gebunden, das heißt mit dem Erwerb höherer Qualifikationen wird das Lehrergehalt angepasst. Die Weiterbildung der Lehrer (unabhängig von der Art der Schule) ist in fünf Qualifikationsstufen unterteilt (Human Resource Development Centre 2001, 23f.):

- Um die fünfte Stufe zu erreichen, muss der Lehrer über Erfahrungen aus vier Dienstjahren verfügen und die Prüfung mit mindestens „sehr gut“ (Note: 4,5) abschließen.
- Die vierte Stufe bedingt die fünfte Stufe sowie die mit mindestens „Vier-Komma-fünf“ abgeschlossene Prüfung in dem beruflichen Bereich, in dem sie arbeiten.
- Für die dritte Stufe werden die vierte Stufe und eine einjährige erfolgreich-abgeschlossene berufspädagogische Spezialisierung verlangt sowie 200 Unterrichtsstunden, von denen mindestens 50 Prozent der pädagogischen, psychologischen oder methodologischen Ausbildung bzw. der Verwaltung gewidmet wurden.
- Der Erwerb der zweiten Stufe setzt den Erwerb der dritten Stufe und eine mit „sehr gut“ verteidigte schriftliche Arbeit voraus.
- Damit Lehrer die erste Qualifikationsstufe erreichen, müssen sie bereits über die zweite Stufe verfügen, erfolgreich eine wissenschaftliche Arbeit verteidigen sowie Publikationen zu einem berufspädagogischen Problem vorweisen.

Der Gehaltsunterschied zwischen der niedrigsten und der höchsten Qualifikationsstufe betrug bisher rund 25 Euro (Human Resource Development Centre 2001, 23).

Das neue Modell des Nationalen Programms zur Entwicklung der Schulbildung und der vorschulischen Erziehung und der Ausbildung (2006-2015) (vgl. Abschnitt 8.4.3) sieht die Unterscheidung der folgenden fünf Stufen vor (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2006a, 27): „Junglehrer“, „Lehrer“, „Altlehrer“, „Hauptlehrer“ und „Lehrer-Methodist“. Wie auch im gegenwärtigen System ist die Einstufung kumulativ, das heißt die niedrige Stufe wird stets vorausgesetzt. Kriterien für den Aufstieg in die nächsthöhere Position sind die Dienstjahre, der Erwerb von Zusatzqualifikationen und wie in den politischen Dokumenten deutlich betont, der „Wettkampf“ um die Übernahme dieser Position (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2007b, 6). Demnach ergeben sich für die einzelnen Stufen folgende Voraussetzungen (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2007b, 7ff.):

- Junglehrer: Als Einstiegsqualifikation dienen der Hochschulabschluss sowie die Befähigung zur Lehrertätigkeit. Sofern eine freie Position an einer Schule zu vergeben ist, sieht das Einstellungsverfahren zunächst die Berücksichtigung der vollständig eingereichten Dokumente und dann ein persönliches Gespräch mit dem Schulleiter vor. Diese Phase dauert zwei Jahre und kann um ein Jahr verlängert werden.
- Lehrer: Nach der Dienstzeit als Junglehrer erfolgt der Übergang in den Status Lehrer, wenn weiterführende Qualifikationen erworben worden sind. Das Weiter-

bildungsprogramm besteht aus obligatorischen und fakultativen Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt, die praktischen Kenntnisse zu vervollkommen.

- **Altlehrer:** Um den Status des Altlehrers zu erlangen, muss ein Lehrer mindestens zwei Jahre in der Position des Lehrers tätig gewesen sein. Die obligatorischen und fakultativen Weiterbildungsangebote auf dieser Stufe beinhalten schwerpunktmäßig die Wahrnehmung der neuen Funktion des Lehrerberaters, das ist unter anderem die Koordination der klassenübergreifenden und methodischen Arbeit im Rahmen einer Bildungsstufe. Nur die Vakanz einer solchen Position in einer Schule erlaubt deren Vergabe, die dann über einen Wettbewerb innerhalb der Schule erfolgt.
- **Hauptlehrer:** Eine mindestens zweijährige Tätigkeit in der Position des Altlehrers ermöglicht es, in die Position des Hauptlehrers einzutreten. Das Weiterbildungsprogramm für den Hauptlehrer umfasst ebenfalls obligatorische und fakultative Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt auf der Koordination der klassenübergreifenden und methodischen Arbeit im Rahmen einer Klassenstufe sowie der Leitung der methodischen Ausbildung von Lehrern in einem Fach. Diese Position kann ebenfalls nur erlangt werden, wenn sie innerhalb der Schule verfügbar ist, und sie wird in einen Wettbewerb innerhalb der Schule vergeben.
- **Lehrer-Methodist:** Die höchste zu erreichende Karrierestufe des Lehrers kann nach frühestens zwei Jahren in der Position des Hauptlehrers erreicht werden. Das Weiterbildungsprogramm umfasst flexible Module zur Organisation und Durchführung methodischer Tätigkeiten auf der Ebene der Gemeinde. Sofern ein freier Platz auf diesem Niveau zu vergeben ist, erfolgt ein zweistufiges Auswahlverfahren, welches das erfolgreiche Bestehen eines Tests erfordert sowie eine Bewerbungsgespräch.

Darüber hinaus sieht das skizzierte Karriereentwicklungsmodell eine Möglichkeit zur Entwicklung auf vertikaler Ebene vor (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2006a, 26). Eine vertikale Entwicklung setzt eine bestimmte Arbeitserfahrung voraus – 3 Jahre, 5 Jahre und 7 Jahre – in Anhängigkeit von den Voraussetzungen der jeweiligen Managementposition. Als Positionen lassen sich auf Schulebene diesbezüglich der stellvertretende Direktor zuständig für Unterricht oder betriebsschulische Tätigkeit, der stellvertretende Direktor zuständig für administrative Angelegenheiten und der Direktor differenzieren (Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2007b, 12).

Die Konditionen für die Teilnahme an der Weiterbildung werden mit dem Schulleiter ausgehandelt. Das folgende pädagogische Personal wird mit Vorrang zur Weiterbildung zugelassen:

- pädagogisches Personal, für deren Fächer neue Standards entwickelt wurden;
- pädagogisches Personal, welche Positionen innehaben, die für das Bildungssystem neu sind;
- pädagogisches Personal, welches auf eine neue/andere pädagogische Position berufen wurde;
- pädagogisches Personal, welches länger als drei Jahre die Lehrtätigkeit unterbrochen hat. (Eurydice 2007, 190)

Die Zertifikate zum Erwerb einer Höherqualifizierung dürfen entsprechend nur durch die zuständigen Universitätsbereiche ausgestellt werden.

9.5 *Ausgewählte empirische Befunde zur Arbeitsmotivation der Lehrer und zu ihrer Einstellung gegenüber Reformen*

Es liegen einige wenige empirische Befunde unter anderem aus Erhebungen des Nationalen Statistikinstitutes zur Arbeitsmotivation der Lehrkräfte und ihrem Umgang mit Reformen vor. Im Folgenden sollen die wesentlichen Befunde, sofern sie für die eigene Untersuchung erkenntnisbringend sind, kurz vorgestellt werden.

Im Jahr 1989 hat das Nationale Statistikinstitut die Zufriedenheit von 1.800 Lehrkräften in Sofia und anderen größeren Städten Bulgariens erhoben. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 48,6 Prozent der Lehrkräfte gaben als Motivation für ihre Berufswahl „Berufung“ an und 36,6 Prozent die „große soziale Bedeutung des Berufes“ (ebd., 34).
- Rund 86 Prozent der Befragten antworteten auf die Frage, ob ihnen der Lehrerberuf gefällt, positiv und lediglich 1,4 Prozent negativ (ebd., 35).
- Insgesamt 61,5 Prozent der Lehrkräfte würden sich freuen, wenn ihre eigenen Kinder den Beruf ergreifen (ebd., 37).
- Auf die Frage, ob sie den Beruf wechseln würden, wenn sich ihnen eine Möglichkeit bieten würde, antworteten 62,5 Prozent mit „Nein“ und lediglich 36,1 Prozent mit „Ja“ (ebd., 71).

Die Untersuchung macht dabei unter anderem deutlich, dass im Vergleich zur Vorgängerstudie im Jahr 1978 die Motivation der Lehrkräfte gesunken ist. Das Absinken der Motivation und das anhaltende Rekrutierungsproblem des Lehrerberufs werden mit dem geringen so-

zialen Status/Prestige sowie der ungenügenden Bezahlung⁹¹ begründet. Neben dem Gehalt wird außerdem die Möglichkeit zur beruflichen Entwicklung innerhalb des Lehrerberufes als ungenügend bewertet.

Im Jahr 1993 hat das Nationale Statistikinstitut untersucht, wie sich die Einführung des Nationalen Bildungsgesetzes ausgewirkt hat. Diese Erhebung sollte zur Klärung der Frage beitragen, ob die durchgeführten Änderungen im Bildungssystem, auch nach der Einführung des Nationalen Bildungsgesetzes, dessen Wesen verändert haben. Befragt wurden Lehrer, Verwaltungsangestellte und Schuldirektoren hinsichtlich der Bedeutung des Gesetzes für die mittlere Bildung und ihre Tätigkeit. Da im Rahmen dieser Arbeit die Lehrer im Mittelpunkt stehen, werden im Folgenden die wesentlichen Ergebnisse aus dieser Zielgruppe vorgestellt:

- Auf die Frage nach dem Zustand der mittleren Bildung nach Einführung des Nationalen Bildungsgesetzes gaben lediglich 6,3 Prozent an, dass er sich verbessert habe, 31,7 Prozent sahen keine Änderung und insgesamt 44 Prozent waren der Meinung, dass er sich verschlechtert habe (ebd., 12).
- Mit dem neuen Gesetz wurde ebenfalls entschieden, dass die Direktoren die Lehrkräfte einstellen und entlassen – eine Verbesserung bzw. Garantie ihrer Rechte sahen dabei jedoch lediglich 18,1 Prozent der Lehrer gesichert, wogegen 46,5 Prozent mit „teilweise“ und 28,9 Prozent mit „nein“ antworteten (ebd., 10).
- Etwas mehr als ein Drittel (32,5 Prozent) der befragten Lehrer gaben an, dass sie ihre Arbeit als Lehrer wechseln würden, wenn sie ein vorteilhafteres Angebot außerhalb der Schule erhalten würden, rund 37,5 Prozent würden dieses allerdings nur tun, wenn diese Arbeit auch ihren Qualifikationen entspräche und nur ein Fünftel würden dies nicht tun (ebd., 42).
- Die Wirksamkeit des Ministeriums wurde gerade mal von 13,0 Prozent als hoch bzw. sehr hoch wahrgenommen, dem stehen 52,0 Prozent gegenüber, welche sie mit niedrig bzw. sehr niedrig bewerteten; ein ähnliches Bild zeichnete sich für die regionalen Bildungsbehörden ab (ebd., 49).

Ein Ergebnis der Studie ist auch, dass die Antworten der Direktoren zum Teil erheblich von denen der Lehrer abwichen, vor allem hinsichtlich der Bewertung der Arbeit des Ministeri-

⁹¹ Das Empfinden, dass der Lehrerberuf in der Gesellschaft einen geringen sozialen Status hat und nur ungenügend entlohnt wird, ist nicht spezifisch für Bulgarien, sondern auch kennzeichnend für andere Transformationsländer. In einer Untersuchung von Retter et al. (1999) wurden insgesamt 654 Lehramtsstudierende in Braunschweig, Tallin, Sofia und Warschau unter anderem zum Image des Lehrerberufes befragt. Dabei zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden in Sofia die folgenden Aussagen am negativsten bewerteten: Der Lehrerberuf: 'hat ein hohes Ansehen in der Gesellschaft', 'wird angemessen bezahlt', 'wird gewählt, wenn man nicht weiß, was man sonst studieren soll', 'ist heute schwieriger geworden'.

ums. Daraus ist zu schlussfolgern, dass unter den Direktoren ein größerer Konformismus gegenüber dem Arbeitgeber (dem Ministerium bzw. Staat) herrscht (ebd., 68). Gleichzeitig spricht das aber auch für das Vorhandensein unterschiedlicher Kriterien für die Bewertung und Messung der pädagogischen Folgen des neuen Gesetzes, was durchaus Auswirkungen auf das Klima in der Schule, die Autorität und das Prestige der Direktoren aus Sicht der Lehrkräfte hat. Die Autoren der Studie schlussfolgern daraus, dass diese Selbstabgrenzung der Direktoren von den Lehrerkollegen die Isolation und Trennung von den realen Interessen und Bedürfnissen der Lehrer, Schüler und Eltern verstärkt (ebd., 71).

Aus dieser Untersuchung zwei Jahre nach Einführung des Nationalen Bildungsgesetzes, die als einer der wesentlichen Schritte im Bildungsreformprozess betrachtet wird, geht als ein bedeutendes Ergebnis hervor, dass sich ein großer Teil der bulgarischen Lehrkräfte nicht mit den Reformen identifiziert (ebd., 59). Eine Ursache dafür ist, dass die meisten Lehrer die Reformen als „Revolution von oben“ wahrnehmen.

In einer Studie (Arbeitsmotivation im Lehrerberuf) zur Arbeitsmotivation aus dem Jahr 2004 wurden insgesamt 285 Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schultypen befragt. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Als Motive für die Berufswahl gaben 53,1 Prozent den „gesellschaftlichen Nutzen und die Freude an der Tätigkeit mit Kindern“ an, insgesamt 14,0 Prozent gaben an „keine andere Arbeit“ gefunden zu haben und lediglich für 5,4 Prozent war das gesellschaftliche Prestige des Berufes ausschlaggebend (ebd., 124).
- Auf die Frage nach der emotionalen Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Lehrer gaben 51,6 Prozent an, dass sie ihre Arbeit lieben, 30,0 Prozent mögen die Arbeit trotz einiger Enttäuschungen, und ganze 11,0 Prozent bereuen die Wahl, Lehrer geworden zu sein (ebd., 147).
- Das gesellschaftliche Prestige des Lehrerberufes wird von 90,0 Prozent der Befragten als „niedriger, als es sein sollte“ eingeschätzt (ebd., 169).
- Ferner wurden die Lehrkräfte gefragt, wie sie die motivierende Bedeutung des Gehaltes wahrnehmen, woraufhin lediglich 13,2 Prozent das als wichtigen Faktor ansahen, und der größte Anteil (46,5 Prozent) der Lehrkräfte forderte, dass die Entlohnung gerecht sein sollte, aber nicht der wichtigste motivationale Faktor ist (ebd., 172).

Laut dieser Untersuchung sahen sich die Lehrkräfte mit den folgenden aktuellen Problemen konfrontiert: Perspektivlosigkeit und geringe Bezahlung, monotone Arbeit und Disziplinprobleme bei den Schülern. Dabei zeigte sich, dass besonders bei den älteren Lehrkräften die mangelnde Wertschätzung der Erfahrung, der Mangel an Perspektiven und das geringe Ge-

halt dominieren (ebd., 141). Dabei ist zu berücksichtigen, dass zahlreiche der befragten älteren Lehrer ihre Berufswahlentscheidung in den 60er und 70er Jahren getroffen haben, als der gesellschaftliche Status des Lehrerberufes noch viel höher war. Die Gehälter ähnelten zu diesen Zeiten noch denen anderer Spezialisten mit gleichem Bildungsniveau, und auch die materielle Ausstattung der Schulen war viel besser (ebd., 129). Interessanterweise beantworteten die Frage, ob ein höheres Gehalt zu einer höheren Motivation führen würde, lediglich 56,2 Prozent mit „Ja“, 20,5 Prozent mit „für eine bestimmte Zeit“ und fast genauso viele (23,3 Prozent) mit „Nein“.

In einer etwas jüngeren Untersuchung (Georgieva et al.) aus dem Jahr 2006 widmete man sich der Bedeutung der Weiterbildung für die Lehrkräfte. Diese Untersuchung bezieht sich dabei auf die Verordnung Nr. 5, in der die fünf Qualifikationsstufen festgelegt werden, die die Lehrkräfte bisher in ihrer beruflichen Entwicklung durchlaufen konnten. Wie bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 8.3.4) handelte es sich dabei nicht um Qualifikationsmaßnahmen, die von der persönlichen Initiative des Lehrers abhängen. Als wesentliche Ergebnisse dieser Untersuchung sind zu nennen:

- Auf die Frage, an wessen Bedürfnissen bzw. welchen Interessen sich das gegenwärtige System der Lehrerqualifikation orientiert, geben 60,8 Prozent an, die Verbesserung des Lehrprozesses, 27,6 Prozent sagen, es entspricht den Bedürfnissen der Lehrer, und 11,2 Prozent sind der Meinung, dass die Interessen der Schüler vertreten werden (ebd., 94).
- Als positiv wird der Besuch einer Qualifikationsmaßnahme von 54,7 Prozent hinsichtlich der Erhöhung der eigenen Qualifikation und von 18,4 Prozent hinsichtlich des Erreichens einer höheren Qualifikationsstufe beurteilt (ebd.).
- Negativ wird die Teilnahme an einer Qualifikationsmaßnahme aufgrund geringer materieller Stimuli von 48,8 Prozent bewertet, 18,0 Prozent gaben an, sich nicht von den Qualifikationsmaßnahmen angesprochen zu fühlen, und für insgesamt 16,3 Prozent ist der Besuch finanziell gar nicht tragbar (ebd., 95).
- Einer Übereinstimmung von Bildungsreformen und angebotenen Qualifikationsmaßnahmen stimmen 42,6 Prozent der befragten Lehrer zu; eine Übereinstimmung mit den grundlegenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Tendenzen bzw. den Bedürfnissen der Praxis sehen allerdings nur 21,8 Prozent als gegeben an (ebd., 97).

Für ihre berufliche Perspektive äußern die befragten Lehrkräfte, dass sie gerne aktuelle Probleme mit theoretischem und praktischem Bezug im Team ausarbeiten würden, gerne mehr Zugang zu Internet und Videosälen hätten, sich wünschen, Multimediaprodukte zur

Lösung konkreter Aufgaben zu verwenden, und auch Erfahrungen aus der Beobachtung von Unterrichtsentwicklungen austauschen würden (ebd., 98).

Die Ergebnisse der Untersuchungen belegen zum einen das Identifikationsproblem mit den Reformen sowie die sinkende Motivation der Lehrer und die Rekrutierungsproblematik aufgrund des Wandels. Sie bestätigen damit die Bedeutung der in Abschnitt 5.4 getroffenen Schlussfolgerungen für Bulgarien und für die eigene Untersuchung. Wie sich zeigt, wird das Handeln der Lehrkräfte durch die Reformen, d. h. den Wandel der beruflichen Umwelt beeinflusst.

10 Fokussierung der Forschungsperspektive der empirischen Untersuchung

In den vorangegangenen Abschnitten konnte gezeigt werden, dass nicht nur das berufliche Umfeld, sondern auch das private Leben der Lehrkräfte mit Beginn des Transformationsprozesses einem Wandel unterlagen. Es ist davon auszugehen, dass diese Doppelbelastung einen erheblichen Einfluss auf die Konstitution und das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte hat. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die nur bedingt erkennbare Strukturlogik der dargestellten Reformprozesse (vgl. Kapitel 8) dar.

Die häufig angenommene Linearität und Rationalität, mit der Politik und damit Reformen durchgeführt werden, ist angesichts der sich überstürzenden Ereignisse und der hohen Komplexität der Prozesse grundsätzlich in Frage zu stellen. Um es mit Balls (1998, 126) Worten zu beschreiben: Ein großer Teil der Politik ist „ramshackle, compromise, hit-and-miss affairs that are reworked, tinkered with nuanced and inflected through complex processes of influence, text production, dissemination and ultimate, recreation in context of practice“.

Für die Lehrkräfte ergeben sich daraus mannigfaltige Herausforderungen wie die Anpassung an die strukturellen Veränderungen des Systems, an die veränderten Inhalte der Ausbildung, neue Rechtsvorschriften und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten, die Wahrnehmung von Netzwerkaktivitäten, die Aneignung von Sprach- und IT-Kenntnissen oder neue didaktische Anforderungen. Die Liste ließe sich verfeinern und ausweiten. Deutlich wird allerdings, dass nicht nur die Anforderungen an die Tätigkeit des Lehrers als solche gestiegen sind, sondern dass vor allem die Umstände und Kontextbedingungen, unter denen diese Handlungsanforderungen an die Lehrkräfte herangetragen wurden, teilweise sehr diffus und durchaus auch konträr erscheinen. Da die politische Instabilität der ersten Jahre in den meisten Fällen eine Neubesetzung der politischen Stellen mit sich brachte, ist davon auszugehen, dass nur wenig Kontinuität in den Maßnahmen und Projekten vorgeherrscht hat.

Vor dem beschriebenen Hintergrund im Allgemeinen und den Besonderheiten von Reformprozessen in Transformationsländern (vgl. Kapitel 6) im Speziellen deutet alles darauf hin, dass den Lehrkräften nur wenig Zeit blieb, um ein stabiles berufliches Selbstverständnis zu entwickeln, und vor allem dass es große Disparitäten in deren beruflichen Selbstverständnis gibt, die von der Stärke des Einflusses der beschriebenen Rahmenbedingungen abhängen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die beschriebenen, doppeldeutigen und unklar formulierten Politiken und Programme das Desinteresse der Betroffenen unterstützen und fördern⁹². Die niedrige Entlohnung der Lehrkräfte potenziert diese Effekte möglicherweise sogar, denn sie führt dazu, dass zahlreiche Lehrkräfte einer zweiten Tätigkeit nachgehen.

⁹² In unterschiedlichen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden (Spillane 1999, 151), dass unklare oder doppeldeutig formulierte Reformansätze entweder ignoriert oder aber so umformuliert werden, dass sie in die bestehenden Agenden der Lehrkräfte passen.

Aus Sicht der Autorin hat diese Doppelbelastung einen negativen Einfluss auf die tägliche Arbeit der Lehrkraft.

Konfrontiert mit den Herausforderungen des beruflichen und privaten Umfeldes, kommt den Lehrkräften die Aufgabe zu, den pädagogischen Alltag entlang reformerischer Leitlinien zu gestalten. In den Kapiteln 8 und 9 wurde deutlich, dass sie sich damit einerseits in der Position eines Reformobjektes und andererseits in der des Reformsubjektes befinden. Das Verständnis der Lehrerrolle als Reformobjekt beinhaltet den Aufbau neuer Handlungskompetenzen zur neuen Ausgestaltung des Unterrichts. Hierbei geht es zum einen um die fachlichen, zum anderen aber auch um die fachübergreifenden, pädagogischen und psychologischen Kompetenzen, die eine Anpassung und Neuausrichtung erfordern. Als Reformsubjekt wird die Rolle des Lehrers als die des aktiven Ausgestalters der Reformen definiert, das heißt, als Agent zwischen der Reformintention und ihrer Implementation. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Terminus Agent häufig verwendet, um jemanden zu bezeichnen, der im Auftrag bzw. Interesse eines anderen (einer dritten Person) handelt. Übertragen auf die Lehrkräfte setzt das in hohem Maße Erfolgs- und Einflussmotive auf Seiten der Lehrkräfte voraus, denn in erster Konsequenz widerspricht es den so häufig in der Literatur angesprochenen Anpassungsstrategien (vgl. hierzu Hoyer 1996).

Daraus ergibt sich die forschungsleitende Frage: *Wie nehmen bulgarische Lehrkräfte ihr Handeln im Prozess der Berufsbildungsreformen wahr und wovon wird es beeinflusst?*

Zur Beantwortung dieser Frage greift die Untersuchung auf das heuristische Potential des Forschungsansatzes „Subjektive Theorien“ zurück (vgl. Absatz 10.1). Dieser Ansatz „geht davon aus, dass Lehrer neben ihrem fachlichen Wissen über ein reichhaltiges Repertoire subjektiv-theoretischer Wissensbestände über Lernende, Lehrprozesse, Lernmethoden, Lernziele, über eigenes interaktives Handeln et cetera verfügen, die die alltägliche Lehrarbeit leiten.“ (Bauer 2006, 165) Lehrkräfte verfügen demnach über berufliches Erfahrungswissen, welches ihr Handeln bestimmt. Für die eigene Untersuchung lässt dies die Vermutung zu, dass sich die bulgarischen Lehrkräfte hinsichtlich der Reformen im Berufsbildungssystem Erfahrungswissen angeeignet haben, das im Schulalltag und bei der Implementierung von Reformen handlungsleitend ist. Als Entscheidungsgrundlage für das Handeln basieren subjektive Theorien auf mehr oder weniger impliziten Argumentationsstrukturen. Aufgrund forschungspragmatischer Einschränkungen, die bereits in Kapitel 3 genannt wurden, konnte die Explizierung der notwendigen Argumentationsstrukturen nicht erfolgen, so dass sich die Untersuchung lediglich am heuristischen Potential des Forschungsansatzes im Sinne einer leitenden Idee orientiert. In Abschnitt 10.2 werden die Grenzen des Forschungsansatzes Subjektive Theorien ausführlich begründet. Zunächst gilt es im folgenden Abschnitt 10.1 für die eigene Untersuchung herauszustellen, inwieweit ein Rückschluss von persönlicher Wahrnehmung auf tatsächliche Handlung möglich ist.

10.1 Das heuristische Potential des Forschungsansatzes Subjektive Theorien

Der Ansatz Subjektive Theorien und seine Erforschung entwickelten sich aus der Abkehr vom Behaviorismus und dem damit verbundenen „mechanischen Menschenbild“ (vgl. König 2002; Groeben et al. 1988). Eine wesentliche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln zu. Der Behaviorismus deutet menschliches Tun als Verhalten, das heißt der Mensch reagiert mechanisch auf Umweltreize. Dem gegenüber steht der Ansatz der Subjektiven Theorien, der das Handeln einer Person in den Mittelpunkt rückt. Darunter werden absichtsvolle und sinnbehaftete Verhaltensweisen subsumiert, das heißt, „sie werden konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung von (selbstgewählten) Zielen eingesetzt“ (Groeben et al. 1988, 12). Das setzt voraus, dass Situationen eine Bedeutung zugeschrieben wird und eine Handlung aufgrund dieser Bedeutung zustande kommt. In diesem Zusammenhang wird von der Forschungsgruppe Groeben, Wahl, Schlee und Scheele der Begriff „epistemologisches Menschenbild“ geprägt.

Im Rahmen der Abkehr vom Behaviorismus sind seit Ende der 60er Jahre neben den Subjektiven Theorien weitere Forschungsansätze entstanden. Die Abgrenzung zu den anderen begrifflichen Konstrukten, den Kernelemente der theoretischen Modellierungen sowie den vorherrschenden forschungsmethodischen Zugängen verdeutlicht die Abbildung 16 von Ziegler (2006, 527).

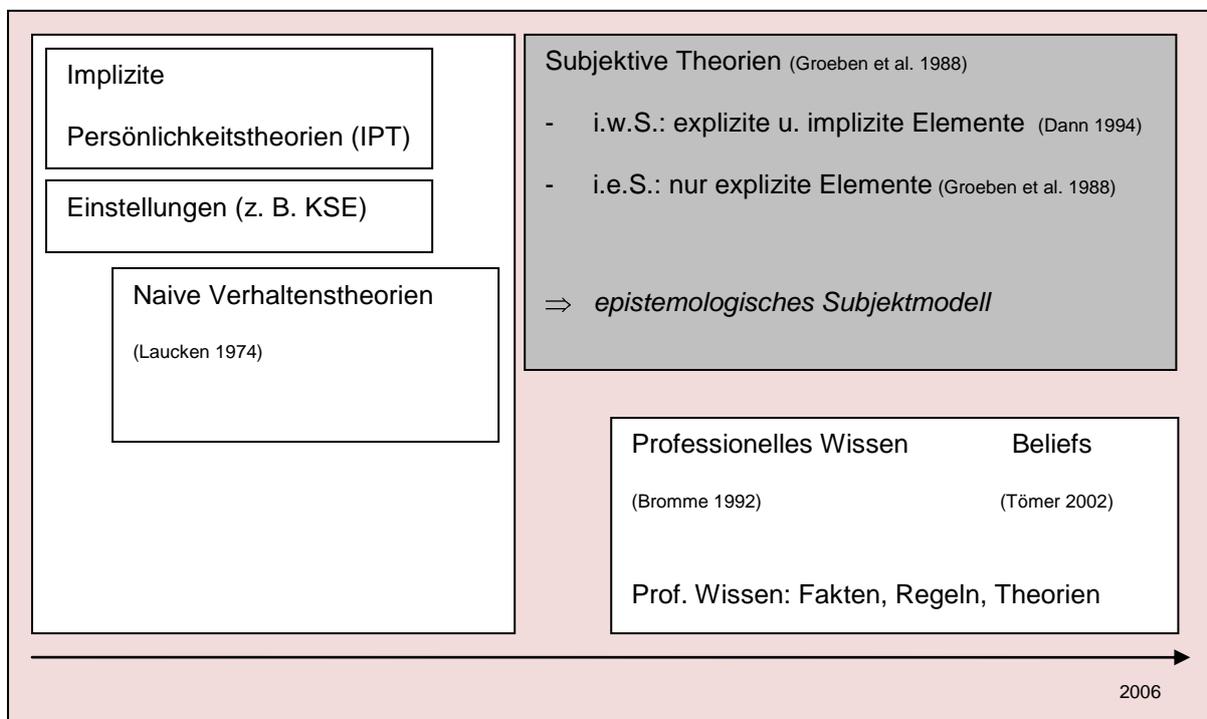


Abbildung 16: Entwicklung zentraler begrifflicher Konstrukte (Ziegler 2006, 527)

Der Unterschied der Subjektiven Theorien nach Groeben et al. (vgl. ebd.) zu anderen Kognitionen liegt unter anderem in der Existenz einer impliziten Argumentationsstruktur, die jene

subjektiven Theorien auszeichnen. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorie⁹³, ins Leben gerufen durch die Forscher Groeben, Scheele, Schlee und Wahl in den 80er Jahren, legt dabei ein bestimmtes Menschenbild zugrunde. Ausgangspunkt ist, wie bereits eingangs genannt, die Unterscheidung von Handeln und Verhalten⁹⁴. Wenn Handeln zielgerichtet erfolgt, also um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, schließt dieses die Annahme eines bestimmten Menschenbildes ein. „Der Handlungsbegriff lässt sich nämlich nur aufrecht erhalten, wenn der Mensch als ein kognitiv konstruierendes Subjekt modelliert wird. Will man menschliches Handeln als Gegenstand psychologischer Forschung ansetzen, muss man von anthropologischen Kernannahmen ausgehen, die den Menschen nicht als mechanisch reagierend und durch Umweltreize determiniert, sondern als potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstehen“ (Groeben et al. 1988, 12). Die Fähigkeit zum autonomen Handeln und zur Reflexion jener Handlungen, aber auch die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit zeichnen das epistemologische Subjektmodell aus, das dem FST zugrunde liegt. Der Mensch ist demnach in der Lage, eigene Entscheidungen zu treffen, sich zu distanzieren von äußerem Geschehen und das alles mitzuteilen. Damit wurde ein Menschenbild geschaffen, welches parallel zum Selbstbild des Wissenschaftlers steht – „wie dieser wird er als Theoriekonstrukteur und Theoriebenutzer gesehen“ (ebd., 16). In diesem Zusammenhang steht das Merkmal der Strukturparallelität subjektiver Theorien. Dem einzelnen Individuum dienen seine subjektiven Theorien ebenso wie dem Wissenschaftler seine objektiven Theorien – „und zwar in der Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie“ (ebd., 19).

Somit unterscheiden sie sich von anderen Kognitionen, wie zum Beispiel frames oder plans, in ihrer Komplexität und beziehen sich auf die Welt- und Selbstsicht von Individuen, das heißt „also auf Denkinhalte und -strukturen, die sich auf die eigene Person, auf andere Personen sowie auf alle übrigen belebten und unbelebten Objekte unserer Welt beziehen“ (Scheele/Groeben 1998, 13). Zusammen mit der Menschenbildannahme und dem Merkmal der Strukturparallelität liefern Groeben et al. (1988, 19) in einem ersten Schritt eine weite Definitionsvariante. Demnach ist unter einer Subjektiven Theorie zu verstehen:

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen

⁹³ Im Folgenden mit FST abgekürzt.

⁹⁴ Die Autoren Groeben et al. (1988, 15) betonen: „Handlungen manifestieren sich zwar in Verhaltensaspekten, ihre wesentlichen Bestimmungsmerkmale lassen sich aber nicht wie das manifeste Verhalten auf direktem Weg beobachten. Denn das Zuschreiben von Bedeutungen, das Konstruieren von Sinn, das Verfolgen von Absichten lässt sich nicht per Augenschein erkennen [...]. Handlungen existieren also im Gegensatz zu Verhaltensweisen nicht als intersubjektiv beobachtbare Größen, sondern nur als subjektiv-interpretative Beschreibungen.“

- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“.

Die weite Begriffsdefinition subsumiert weitere Modelle, die nicht im Rahmen des FST entwickelt wurden, wie zum Beispiel die Implizite Persönlichkeitstheorie oder die Attributionstheorie. Eine eigenständige Begriffsdefinition ergibt sich für die Subjektive Theorie aus der engen Begriffsexplikation nach Groeben et al. (ebd., 22):

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist.“

Die beiden zusätzlichen Merkmale der FST beziehen sich auf die Erhebung Subjektiver Theorien und werden im Abschnitt 10.2 näher erklärt.

Von den beiden genannten Definitionen nach Groeben et al. weicht jene von Dann (1989a, 248) ab. Er definiert Subjektive Theorien wie folgt:

1. „Subjektive Theorien stellen relativ stabile kognitive Strukturen dar, die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind. Sie sind damit abgegrenzt gegen momentane, aber bewusste Kognitionen, die allenfalls aktuelle Manifestation oder Vergegenwärtigung Subjektiver Theorien wie auch anderer Wissensbestände sein können.
2. Subjektive Theorien sind teilweise implizit (z. B. nicht bewusstseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewusstsein des Handelnden zugänglich, so dass er darüber berichten kann. Dies ist jedenfalls unter spezifischen Bedingungen möglich (v. a. wenn sich eine Subjektive Theorie auf hinreichend bedeutsame und häufige Ereignisse bezieht, ihre Aktivierung im Rahmen zielgerichteten Handelns nicht zu lange zurückliegt und geeignete Explizierungshilfen angeboten werden).
3. Subjektive Theorien besitzen ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien. Insbesondere enthalten sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur (z. B. Wenn-Dann-Beziehungen), wodurch Schlussverfahren möglich werden. Damit sind Subjektive Theorien gegen Einzelkognitionen oder isolierte Wissensselemente zumindest akzentuiert abgegrenzt.
4. Analog wissenschaftlichen Theorien erfüllen Subjektive Theorien die Funktion (a) der Situationsdefinition i. S. einer Realitätskonstituierung; (b) der nachträglichen Erklä-

rung (und oft auch der Rechtfertigung); (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse; (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse.

5. Über die Funktionen analog wissenschaftlichen Theorien hinaus kommt Subjektiven Theorien eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion zu. Zumindest bestimmte subjektive Theoriestrukturen stellen einen bedeutenden Teil der Wissensbasis des Handelns dar; unter bestimmten Bedingungen werden sie im Verlauf von Handlungen aktiviert. Zusammen mit anderen (z. B. emotionalen) Faktoren beeinflussen sie so beobachtbares Verhalten im Rahmen zielgerichteten Handelns.“

Trotz der begrifflichen Differenzen zwischen Groeben et al. und Dann, schreiben beide den subjektiven Theorien eine handlungsregulierende Funktion zu. So weist Dann in mehreren seiner Arbeiten zu den Subjektiven Theorien von Lehrkräften darauf hin, dass Lehrkräfte über reines Fachwissen hinaus auch „komplexe subjektive Theorien über die Vorgänge im Unterricht“ benötigen (ebd., 247)⁹⁵, sogenanntes berufliches Expertenwissen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind die folgenden Annahmen (vgl. Dann 1989b, 82):

- Lehrer handeln autonom und selbstverantwortlich,
- dieses Handeln erfolgt zielgerichtet,
- zielgerichtetes Handeln setzt eine kognitive Strukturierung des Handlungsraumes voraus, und
- dabei greifen Lehrer auf Wissensbestände zurück, die nicht in der formalen Ausbildung erworben wurden, das heißt sie benutzen berufliches Expertenwissen.

Dann (vgl. 1990) unterscheidet weiter zwischen einem funktionalen und einem aktionalen Wissen. „Our attempts at measuring subjective theories outlined above are concerned with functional knowledge that is knowledge about the possible cause of behaviour. Another kind of knowledge could be called action knowledge that is knowledge about what to do in certain situations in order to obtain a specific goal“ (ebd., 232).

In den zahlreichen von Dann durchgeführten Untersuchungen kommt er zu folgendem Schluss: „Auf der Basis von Subjektiven Theorien, die mit unterschiedlichen Methoden erhoben wurden, lassen sich überzufällig häufig zukünftige Handlungen der ‚Theorienbesitzer‘ vorhersagen. Dies kann zumindest als Hinweis auf die handlungssteuernde Funktion Subjektiver Theorien angesehen werden. Allerdings wird auch deutlich, dass Subjektive Theorien

⁹⁵ In seinen Arbeiten zum Umgang von Lehrkräften mit Aggressionen im Unterricht konnte Dann nachweisen, dass auch die in einer bestimmten Situation ablaufenden emotionalen Prozesse relevant für die Regulation von Handlungen sind (vgl. 1990, 1989).

nicht in jedem Fall zur Handlungssteuerung herangezogen werden.“ (Dann/Krause 1988, 273). Somit besteht eine Diskrepanz zwischen dem intendierten und dem tatsächlich ausgeführten Handeln. Allerdings, und darauf verweist zum Beispiel Wahl (2002), greifen Personen immer dann auf subjektive Theorien zurück, wenn „wenig Zeit für Reflexivität besteht“ (ebd., 15). Diese Form der Subjektiven Theorien wird als Subjektive Theorien „geringer Reichweite“ oder auch „verdichtete“ Subjektive Theorien bezeichnet (ebd.). Dies bedeutet, dass vor allem in wiederkehrenden Situationen auf bestehende „Situationsanalysen“ zugegriffen wird, im Sinne eines Reaktionsprototypen (ebd., 15f.). Diese „Handlungsblaupausen“ basieren auf dem Erfahrungsschatz der einzelnen Person. Die Verwendung vorhandener „Handlungsblaupausen“ oder die Entscheidung zu einer Neubewertung der Situation und damit zur Entwicklung Subjektiver Theorien entscheidet darüber, wie schnell Personen handlungsfähig sind. Es wird vermutet, dass besonders jene Subjektiven Theorien, die in „verdichteter“ Form vorliegen, schwer veränderbar sind, weil in ihnen zahlreiche Erfahrungen vereint sind (ebd., 16).

Den Definitionen von Groeben et al. und Dann folgend, beeinflussen die Selbst- und Welt-sicht der Personen ihr Handeln. Darin liegt das heuristische Potential des Forschungsansatzes Subjektive Theorien für die eigene Forschungsfrage. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Sicht der Lehrkräfte auf die Reformen ihr Handeln in deren Umsetzung beeinflusst. Diese Annahme ist aufgrund der Besonderheit des Untersuchungsgegenstandes in den folgenden zwei Punkten zu ergänzen.

1. Diskrepanz zwischen intendiertem und tatsächlichem Handeln

Die eigene Untersuchung kann nur einen Einblick in das intendierte (i.S.v. wahrgenommene), nicht aber realisierte Handeln der Lehrkräfte geben. Die Wahrscheinlichkeit, dass Personen intendiertes Handeln auch umsetzen, steigt nach Wahl (2002) aufgrund von mangelnder Zeit zur Reflexion.

Der Auszug einer Chronik des berufsbildungssystemischen Wandels in Bulgarien (vgl. Kapitel 8) verdeutlicht die hohe Komplexität und dichte zeitliche Abfolge der Reformen. Es ist davon auszugehen, dass den Lehrkräften nur wenig Zeit zum reflektierten Umgang mit den Reformen zur Verfügung stand. Es ist zu vermuten, dass intendiertes und realisiertes Handeln der befragten Lehrkräfte im günstigsten Fall nur geringfügig abweichen.

2. Selbst- und Weltsicht

Das Handeln der befragten Lehrkräfte im schulischen Kontext kann aus Sicht der Autorin nicht nur auf die professionelle Selbstsicht und den Wandel des beruflichen Umfeldes beschränkt werden. Das berufliche Expertenwissen (Dann 1989) der Lehrkräfte ist angesichts der in Kapitel 6 beschriebenen Besonderheiten von Reformen in

Transformationsländern, eingebettet in die subjektiv erlebten Umbrüche im privaten Leben der Lehrkräfte.

10.2 Grenzen des Forschungsansatzes Subjektiver Theorien für die Untersuchung

Für die eigene Untersuchung ist die zwei-phasige Forschungsstruktur (vgl. Abbildung 17) zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien aus forschungspragmatischen Gründen nicht kompatibel. Die in Kapitel 3 angeführten Einschränkungen ließen eine Anwendung der Dialog-Konsens-Methode, welche für den Forschungsansatz entwickelt wurde, nicht zu.



Abbildung 17: Zwei-Phasen-Modell der Forschungsstruktur zur Verbindung von Innensicht und Außensicht, Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung, kommunikativer und explanativer Validierung etc. (für die Erforschung von Handlungs-Einheiten in einer sozialwissenschaftlichen Psychologie) (Groeben 1986, 326)

Wie der Abbildung 17 zu entnehmen ist, besteht das Zwei-Phasen-Modell aus einer Phase der kommunikativen Erklärung und jener der explanativen Validierung. Erstere dient der inhaltlichen Beschreibung der Gründe, Intentionen und Ziele des Handelns, die anschließend in der Explanativen Phase hinsichtlich ihrer Realitätsadäquanz überprüft werden. Daraus ergibt sich die zwar untergeordnete, aber gleichzeitig vorgeordnete Rolle der kommunikativen Validierung. „Will man die potentielle Rationalität des reflexiven Subjekts Mensch nut-

zen, so muss man das Verstehen seiner Reflexivität (intentionalen Handlungsbeschreibungen etc. in der höchsten Form der Subjektiven Theorien) der empirisch beobachtenden Überprüfung (der Handlungsleitung oder generell explanativen Validität der Subjektiven Theorien) vorordnen“ (Scheele/Groeben 1988, 21). Das zweiphasige Modell berücksichtigt damit die Möglichkeit, dass sich das Individuum hinsichtlich eigener Subjektiver Theorien irren kann.

Die Notwendigkeit der kommunikativen Validierung, das heißt, die Ermittlung der Subjektiven Theorien in einem Dialog zwischen Erkenntnis-Subjekt⁹⁶ und Erkenntnis-Objekt, ergibt sich aus der Behauptung, dass nur das Erkenntnis-Objekt entscheiden kann, ob der Forscher die Subjektiven Theorien richtig verstanden und interpretiert hat. „Ob das verstehende Beschreiben des Wissenschaftlers in der Tat ein adäquates Verständnis der Innensicht-Perspektive des Erkenntnis-Objektes darstellt, kann nur das Erkenntnis-Objekt sinnvoll entscheiden“ (hermeneutisches Wahrheitskriterium) (Scheele/Groeben 1988, 21). Erst wenn das Erkenntnis-Objekt seine Einwilligung zum verstehenden Beschreiben des Erkenntnis-Subjektes gibt, ist Adäquanz erreicht. „Kommunikative Validierung besteht also aus einem verstehenden Beschreiben (z. B. Subjektive Theorien), dessen Rekonstruktions-Adäquanz im Dialog durch den Konsens des Erkenntnis-Objektes festgestellt wird.“ (Scheele/Groeben 1988, 21)

Dem Dialog-Konsens-Verfahren kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, eine gemeinsame Schnittmenge festzulegen, „die für den Forscher als wissenschaftliche Beschreibung und zugleich für den Erforschten als adäquate Abbildung seiner (Alltags-)Kognitionen, Reflexionen bzw. Kognitions- und Reflexionsaggregate akzeptierbar ist“ (ebd., 32). Um dieses zu ermöglichen, teilt sich die Phase der kommunikativen Validierung in zwei Teile. Der erste Schritt besteht darin, die Kognitionsinhalte, das heißt Subjektiven Theorien, zu explizieren; und erst in einem zweiten Schritt werden sie rekonstruiert. Der zweite Schritt der Rekonstruktion erfolgt dann in einem Dialog zwischen Forscher und Untersuchungsperson. Die Notwendigkeit des Dialoges im Allgemeinen und des Dialog-Konsenses im Speziellen ergibt sich nach Groeben (1990, 37) aus der Komplexität individuellen Handelns. „An adequate understanding of the voluminous and complex contents and structures of the reflexive subject's first-person perspective, for which subjective theories are paradigmatic, can only be achieved by means of communication with the reflexive subjects as subject of research.“ (ebd.) Dafür entwickelten die Forscher Scheele und Groeben (1988) eine eigene Methode, die sogenannte Heidelberger Struktur-Lege-Technik⁹⁷.

⁹⁶ Gemeint ist hiermit, dass der Interviewte die Position des Forschungs-Objektes einnimmt, da er den Erkenntnisgegenstand in der Form seiner Subjektiven Theorien liefert. Das Erkenntnis-Subjekt ist dementsprechend der Forscher.

⁹⁷ An dieser Stelle soll nicht näher auf die Heidelberger Struktur-Lege-Technik eingegangen werden, da der zweite Schritt der Rekonstruktion im Rahmen dieser Arbeit aus forschungspragmati-

Dem schließt sich die Phase der explanativen Validierung an. Begründet wird der Einsatz dieser Phase damit, dass allein der Dialog-Konsens zwischen dem Forscher und der Untersuchungsperson nicht garantiert, dass die jeweiligen Kognitionen auch wirklich relevant sind für bestimmte Handlungen. Überprüft werden soll das nur durch Beobachtung des Verhaltens in bestimmten Situationen.

Die enge Begriffsdefinition, wie sie Groeben et al. präferieren, wird nicht von allen Vertretern des Forschungsansatzes geteilt. Das Merkmal „im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar“, welches sich auf die Methode der Erhebung bezieht, wird dabei kritisiert. Die Aktualisierbarkeit Subjektiver Theorien unterstellt, dass, wie mehrfach betont, nach Groeben et al. Subjektive Theorien implizit sind und dadurch nicht unmittelbar zur Verfügung stehen. Mit Hilfe des Dialog-Konsens-Verfahrens sollen jene impliziten Kognitionsinhalte expliziert werden (vgl. Scheele/ Groeben 1988, 1998). Das setzt allerdings voraus, dass den Akteuren ihre Subjektiven Theorien immer bewusst sind. Bezug nehmend auf das beschriebene methodische Vorgehen lässt sich in der wissenschaftlichen Diskussion eine weitere Kritik⁹⁸ vorbringen. Unter wissenschaftstheoretischem Aspekt wird die enge Definition nach Groeben et al. (1988) aus folgenden Gründen als problematisch erachtet (König 2002, 55)⁹⁹: „Der Verweis auf Dialog-Konsens legt die Erforschung Subjektiver Theorien auf bestimmte Verfahren fest, wogegen das Argument spricht, dass ein Forschungsgegenstand soweit als möglich unabhängig von bestimmten Forschungsmethoden zu definieren ist.“

Dem methodischen Anspruch des Forschungsansatzes der Subjektiven Theorien kann in der eigenen Untersuchung nicht entsprochen werden. Die Ursache hierfür ist die begrenzte Kooperationsbereitschaft der Schulen und Lehrkräfte, die Untersuchung zu unterstützen. Die beschriebene zwei-phasige Dialog-Konsens-Methode, welche zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien entwickelt wurde, erfordert einen Abgleich der im ersten Schritt erhobenen Subjektiven Theorien. Zweite Treffen mit den interviewten Lehrkräften kamen nicht zu Stande, so

schen Gründen nicht vorgenommen wird. Nähere Informationen zur Methode sind unter anderem Groeben, Scheele (2000) und Scheele, Groeben (1988) zu entnehmen.

⁹⁸ An der Definitionsvariante nach Groeben et al. (1988) wird ebenfalls das Merkmal der Strukturparallelität von objektiven (wissenschaftlichen) und subjektiven Theorien kritisiert. Gemeint ist hiermit die parallele Funktion, das heißt subjektive Theorien erfüllen für das Individuum die gleiche Funktion wie die objektive Theorie für den Wissenschaftler. Eine Übersicht der wesentlichen Unterschiede zwischen subjektiven und objektiven Theorien ist Gastager (2003) zu entnehmen. Beispielhaft zu nennen wäre die Unterscheidung hinsichtlich der zugrundeliegenden Theorien (vgl. ebd., 102): Während wissenschaftliche Theorien als objektive Wissensbestände in Büchern, Zeitschriften etc. dokumentiert sind und durchaus durch Falsifikation korrigierbar sind, werden subjektive Wissensbestände im Gedächtnis kodiert und sind wenn überhaupt nur durch Erfahrungen korrigierbar.

⁹⁹ König (2002, 55) äußert darüber hinaus folgende Kritik: „Die Parallelität zwischen subjektiver und objektiver Theorie und insbesondere die These von der Akzeptierbarkeit als objektive Erkenntnis wirft eine Reihe von wissenschaftstheoretischen Problemen (‚Objektivität‘ und ‚Strukturparallelität‘) auf und dürfte das in der Diskussion wohl am stärksten kontrovers behandelte Merkmal sein“.

dass das geforderte Verfahren nicht einzuhalten war. Vor diesem Hintergrund kann die eigene empirische Untersuchung keine Subjektiven Theorien im Sinne des beschriebenen Forschungsansatzes vorlegen. Dies erfordert für die eigene Untersuchung die Bestimmung einer *Arbeitsdefinition* des zu untersuchenden Konstruktes unter Zuhilfenahme des heuristischen Potentials Subjektiver Theorien und der Berücksichtigung der forschungspragmatischen Grenzen. Die abgewandelte Form des Konstruktes wird im Folgenden bezeichnet als „Begründete Gestaltungsoptionen“. Begründete Gestaltungsoptionen sind das wahrgenommene Handeln der Lehrkräfte begründet mit ihrer subjektiven Welt- und Selbstsicht. Selbst-generierte Gestaltungsoptionen im Rahmen des Erwünschten und Machbaren bestimmen das Handeln der Lehrkräfte im beruflichen Alltag. Die Gestaltungsoptionen werden zum einen durch das berufliche Selbstbild der Lehrenden begründet. Dieses ergibt sich die Gesamtheit der gesellschaftlichen und persönlichen Rollenerwartungen an die Lehrkräfte. Zum anderen begründet sich das Selbstbild durch die Erklärung und Antizipation der beruflichen und privaten Umwelt. Die Komplexität des Wandels lässt ferner vermuten, dass intendiertes und realisiertes Handeln der befragten Lehrkräfte nur geringfügig abweichen. Die von den Lehrkräften in den Interviews beschriebenen und begründeten Gestaltungsoptionen können einen ersten Einblick in den Umgang der Lehrkräfte mit Reformen geben.

TEIL 4

11 Forschungsmethodischer Ansatz und Design der empirischen Untersuchung

11.1 Forschungsmethodischer Ansatz

Die Analyse von individuellen Gestaltungsoptionen und von deren Begründungen erfordert ein qualitatives Vorgehen. Dieses Herangehen wird aus Sicht der Autorin dem *explorativen Charakter* dieser Untersuchung gerecht.

Innerhalb der qualitativen Forschung lassen sich eine Vielzahl unterschiedlicher methodischer Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten identifizieren (vgl. Krüger 2000). Für das Erfassen subjektiver Theorien gilt das Leitfadeninterview als klassische Erhebungsmethode (König 1995, 2002). Eine Verwendung für die eigene Untersuchung bleibt unter Berücksichtigung der forschungspragmatischen Grenzen dennoch zu begründen.

Leitfadeninterviews sind „sinnvoll bei Fragestellungen, die sich auf bestimmte berufliche und alltägliche Praktiken beziehen, deren Darstellung primär über den Modus der Beschreibung und Argumentation zu erfassen ist und bei denen es darauf ankommt zu erfassen, dass bestimmte Bereiche in jedem Fall detailliert behandelt werden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 139). Durch die Formulierung offener Fragen ermöglichen sie, die Sichtweise des Gesprächspartners zu erfassen und durch gezieltes Nachfragen der Interviewer bisher nicht Geäußertes oder nicht Verstandenes zu explizieren (König 1995). Für die eigene Untersuchung bedeutet dies, dass mit Hilfe von Leitfadeninterviews die Erfassung der subjektiven Wissensbestände erfolgen kann. Gleichzeitig kann eine zielgerichtete Beantwortung durch die Vorgabe von Themenkomplexen sichergestellt werden.

Durch ihr systematisches und regelgeleitetes Vorgehen eignet sich die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring als Auswertungsmethode der Leitfadeninterviews. Die Analyse des zugrundeliegenden Materials wird durch dieses Vorgehen für andere verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar (vgl. Mayring 2008). Die Systematik ergibt sich aus der Festlegung eines konkreten Ablaufmodells der Analyse. Das regelgeleitete Vorgehen wird durch eine der drei Grundformen der Interpretation des Textes bestimmt (ebd., 58): die Zusammenfassung, die Explikation oder die Strukturierung. Sie werden von Mayring wie folgt beschrieben:

„*Zusammenfassung*: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.

Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verhältnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

„WIR HABEN SCHON VIELE REFORMEN ERLEBT, ABER NOCH KEINE MITGEMACHT.“
(HAMBURGER LEHRER)

(STRUCK/WÜRTEL 1999, 5)

Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“

Um die begründeten Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte in ihrer subjektiven Logik zu behalten, ist es erforderlich, das zugrundeliegende Material zunächst in seiner Gesamtheit zu erhalten. Von den drei genannten Dimensionen nach Mayring wird dieses von der Form der Zusammenfassung gewährleistet. Dieses Vorgehen ermöglicht zum einen die subjektübergreifende Kategorienbildung durch Abstraktion, zum anderen den Erhalt der subjektiven Argumentationsstrukturen auf denen die Einzelfallanalyse basiert.

11.2 Design der empirischen Untersuchung

Die Untersuchung wurde aus folgenden Gründen in zwei Phasen (Mai 2006 und November 2008) durchgeführt:

1. Zu Beginn des Vorhabens war aufgrund des Mangels an empirisch fundiertem Material unklar, inwiefern die Lehrkräfte über eine für dieses Vorhaben notwendige Reformsensibilität verfügen. Nur wenig war über die Fähigkeit zur Reflektion von Reformen bei den Lehrkräften bekannt.
2. Vor dem Hintergrund des „sozialistischen Erbes“ war die Auskunftsbereitschaft der Lehrkräfte anzuzweifeln, besonders im Hinblick auf das Vertreten persönlicher Meinungen gegenüber Fremden. Es galt zu überprüfen, inwiefern „offiziell“ Kritik geübt wird oder ob nur „erwartete“ Meinungen geäußert werden.

Die in der ersten Phase gewonnenen Erkenntnisse konnten im Laufe der Untersuchung zu Annahmen verdichtet werden, die für die weitere Befragung richtungsweisend waren. Die Annahmen wurden damit am Material entwickelt und zugleich überprüft.

11.3 Stichprobe und Interviewsituation

Aus forschungspragmatischen Gründen konnte eine begründete Stichprobenziehung nicht erfolgen. Der Kontakt zu den Lehrkräften entstand nur durch persönliche Netzwerke. Sonstige Anfragen an Berufsschulen blieben unbeantwortet. Gemeinsames Kriterium für die Auswahl der Befragten war, dass sie an einer Berufsschule unterrichten. Als variable Kriterien wurden der Dienort, das Unterrichtsfach und die Dienstjahre herangezogen. Dies erklärt sich wie folgt:

- *Dienort:* Da Sofia im Vergleich zum Rest Bulgariens wirtschaftlich weiterentwickelt und nahezu jede (Berufs-)Schule als Pilotschule in einem Projekt mit ausländischem Partner involviert ist, wurden regionale Unterschiede bei der Beant-

wortung der Fragen angenommen. Weitere ausgewählt Standorte sind: Pazardjik, Plovdiv, Veliko Tarnovo.

- *Dienstjahre*: Die Lehrkräfte sollen unterschiedlich lange im Schuldienst beschäftigt sein. Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte, die bereits vor Beginn des Transformationsprozesses im Schuldienst waren, die Reformen anders wahrnehmen als später eingestellte Lehrer.
- *Unterrichtsfach*: Nicht in allen Unterrichtsfächern war der inhaltliche Wandel so tiefgreifend wie im Wirtschaftsunterricht und erforderte ein Umdenken der Lehrkräfte. Auf der anderen Seite leiden vor allem die Technik-basierten Ausbildungen unter einem erheblichen Mangel an Material und moderner Technik.

In der *ersten Interview-Phase* im Mai 2006 wurden zunächst fünf Lehrkräfte interviewt. Die Interviewteilnehmer wurden nach Rücksprache mit den Schulleitern der jeweiligen Schule von diesen selbst ausgewählt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig und fand direkt in den Schulen statt. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug etwa 60 Minuten. In der Literatur wird immer wieder betont, dass es wichtig ist, die Interviews in der Umgangssprache der Interviewten durchzuführen (vgl. Bernart/Krapp 1998; Lissmann 1997). Aus diesem Grund erfolgten alle Interviews in bulgarischer Sprache. Die Interviews wurden in Beisein der Autorin von einer Übersetzerin durchgeführt, die in anderen Forschungsprojekten bereits zahlreiche Erfahrungen als Interviewerin gesammelt hat. Die Gespräche wurden digital aufgenommen und direkt von der Interviewerin transkribiert.

Für die *zweite Interview-Phase* im November 2008 wurden insgesamt zwölf Lehrkräfte durch zwei professionelle Interviewer befragt. Die Interviewer wurden von der Autorin über das Thema der Arbeit und die Zielstellung der Befragung umfangreich informiert.

Von den siebzehn interviewten Lehrkräften haben drei bereits vor dem Umbruch 1989/90 den Schuldienst (mehr als 25 Jahre) angetreten, insgesamt sieben Lehrkräfte haben ihre Tätigkeit (mehr als 15 und weniger als 25 Jahr) mit Beginn des Transformationsprozesses aufgenommen und weitere sieben sind erst später (weniger als 15 Jahre) eingestellt worden. Charakteristisch ist die Dominanz weiblicher Lehrkräfte. Eine der befragten Personen ist darüber hinaus Direktorin einer Berufsschule, und eine weitere Person ist ehemalige stellvertretende Direktorin. Fünf Lehrkräfte unterrichten in kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Dienstleistungsberufen (1)¹⁰⁰, vier Lehrkräfte in gewerblich-technischen Berufen (2) und weitere drei Lehrkräfte in Unternehmenspersonenbezogenen Dienstleistungsberufen (3).

¹⁰⁰ Die in Klammern gesetzte Zahl gibt die Berufskategorie der Lehrkräfte an und entspricht der Spalte Unterrichtsfach in Abbildung 18.

Nr. ¹⁰¹	Unterrichtsfach/-fächer	Geschlecht	Dienstjahre ¹⁰²	Dienstort
I	Technisches Zeichnen (2)	w	6	Sofia
II	Elektrische Maschinen (2)	w	22	Sofia
III	Frisör (3)	m	0,25	Sofia
IV	Kosmetik (3)	w	18	Sofia
V	Finanzierung (1)	m	32	Veliko Tarnovo
VI	Buchhaltung (1)	w	18	Veliko Tarnovo
VII	Wirtschaft (1)	w	30	Veliko Tarnovo
VIII	IT (1)	w	22	Veliko Tarnovo
IX	Bauwesen (2)	w	20	Plovdiv
X	Wirtschaft (1)	w	24	Plovdiv
XI	Elektrik (2)	w	6	Plovdiv
XII	Transport (3)	w	19	Plovdiv
XIII	Physik, Astronomie (1)	w	11	Sofia
XIV	Buchhaltung (1)	w	25	Pazardjik
XV	Wirtschaftsrecht (1)	m	5	Pazardjik
XVI	Wirtschaft, Materialwirtschaft (1)	w	15	Sofia
XVII	Wirtschaft, Management (1)	w	9	Pazardjik

Abbildung 18: Sozialstruktur der befragten Lehrkräfte in der Hauptuntersuchung

Alle Lehrkräfte wurden in den Schulen befragt, allerdings in ganz unterschiedlichen Situationen. Die Gespräche dauerten rund 60 Minuten. In den Interviews waren die Interviewer immer bestrebt, die Lehrkräfte mit den Aussagen und Meinungen der anderen Befragten zu konfrontieren. Aussagen aus den ersten Interviews wurden rückgespiegelt durch Formulierungen wie „Ihre Kollegen sagten uns ...“, „In Sofia hat man sich darüber beklagt, dass ...“ oder „Wir haben die Meinung gehört, dass ...“. Die anschließende Transkription der Interviews erfolgte durch die Interviewer selbst. Die Übersetzung ins Deutsche übernahm eine professionelle Übersetzerin. In der folgenden Tabelle werden die einzelnen Interviewsituationen aus Sicht der Interviewer kurz beschrieben. Es wird deutlich, dass viele interviewte Lehrkräfte unsicher sind, ihre offene und ehrliche Meinung gegenüber Fremden zu äußern.

Nr.	Kurzbeschreibung der Interviewsituation/interviewten Person aus Sicht der Interviewer
1	<i>Das Interview wird in der Kanzlei des Berufsgymnasiums für Mechanoelektrotechnik in Sofia geführt. Im Unterschied zu ihrer Kollegin für elektrische Maschinen, die indirekt ihre Teilnahmslosigkeit in Bezug auf die Probleme mit den Reformen demonstriert, bemüht sich die Interviewte während des Interviews, den Sinn der Fragen zu erkennen und konkrete Antworten zu geben. Bevor wir anfangen, räumt sie ein, kein „Mensch des Wortes“ zu sein. Wäh-</i>

¹⁰¹ Die Interviews I bis XII wurden in der Interviewphase November 2008 und die Interviews XIII bis XVII im Mai 2006 durchgeführt.

¹⁰² Die Anzahl der Dienstjahre wurde vom Zeitpunkt der Durchführung der Interviews berechnet.

rend des Interviews ist sie offensichtlich bemüht um klare und logische Schlussfolgerungen. Aus der Antwort auf die Frage nach ihrem Alter kann vermutet werden, dass sie großen Wert auf ihr Äußeres legt und auf den ersten Eindruck, den sie hinterlässt. Das steht in einem gewissen Gegensatz zu dem von ihr gezeigten Realismus und der mathematischen Rationalität. Sie spricht kurz und bündig und mit einem leichten Zögern in Bezug auf die richtigen Formulierungen.

2 Das Interview wird in der Kanzlei der Schule geführt. Während des ganzen Interviews ist jene Person anwesend, welche den Kontakt hergestellt hat. Dies erklärt teilweise das ausschließlich leise Sprechen der Interviewten und ihre große Unsicherheit. Noch im Vorgespräch äußert sie ihre Sorge, ob sie nützlich sein wird, und geht auf freie Überlegungen über das Thema des Interviews hinaus ein. Aus dem Gespräch geht hervor, dass die Situation der Reformen kaum reflektiert, und dass das Einzige, womit sie den Lehrerberuf verbindet, „die Vertrautheit mit den Schülern“ ist.

3 Das Interview wird im Computerzimmer des Berufsgymnasiums für Friseur- und Kosmetikhandwerk durchgeführt. Jene Person, die den Kontakt hergestellt hat, hat den Interviewten als einen der wertvollsten Lehrer und als intelligenten Gesprächspartner vorgestellt. Erst im Vorgespräch wird klar, dass er erst seit drei Monaten in der Schule arbeitet. Vorher hatte er aber bereits gelegentlich Honorarstunden gehalten. Unabhängig von seinem offensichtlichen disziplinierten Verhältnis zu seinen beruflichen Engagements, demonstriert er Humor und künstlerische Begabung. Nach dem Ende des Interviews teilt er mit, dass er nur durch die Kontaktperson zum Unterrichten gekommen ist.

4 Das Interview wird im Computerzimmer des Berufsgymnasiums für Friseur- und Kosmetikhandwerk gleich nach dem Interview mit dem Kollegen für Friseurhandwerk durchgeführt. Die Interviewte behandelt die gestellte Aufgabe sachlich und erkundigt sich nach den Fragen. Sie äußert sogar die Befürchtung schriftliche Antworten geben zu müssen. Sie bittet um Hilfe in Bezug auf die Sprache und die Formulierungen. Nach dem Gespräch begleitet sie die Interviewerin bis zum Schulhof und demonstriert Entgegenkommen und Verständnis für die Arbeit mit den deutschen Wissenschaftlern.

5 Das Interview wird im Zimmer des stellvertretenden Direktors des Wirtschaftsgymnasiums in Veliko Tarnovo durchgeführt. Ein Mathematiklehrer und eine Sekretärin sind anwesend. Trotz der Aufforderung der Interviewten, ebenfalls am Gespräch teilzunehmen, bleiben sie fast durchgehend schweigsam. Die Interviewte betont mehrfach ihre langjährige Erfahrung im Bildungsbereich und speziell in den Berufsschulen. Sie demonstriert Selbstbewusstsein, Intelligenz und vertritt einen eigenen Standpunkt. Im Unterschied zu allen anderen besuchten Gymnasien ist hier das Bewusstsein für Prestige und Traditionen der Schule klar zu bemerken. Wir beginnen das Interview aufzunehmen, als die Interviewte spontan auf die Einführungsworte über unser Interesse an den Reformen in der beruflichen Bildung reagiert.

6 Die Interviewte gibt das Interview in ihrer freien Stunde. Das Gespräch findet im „zweiten Lehrerzimmer“ statt. Die Interviewte hat einen lebhaften und schnellen Gedankenfluss, einen reichen Wortschatz und zeigt während des Interviews intelligente Reaktionen. Es wird schnell klar, dass sie eigene Meinungen und Ansichten in Bezug auf die besprochenen Probleme hat und noch mehr beitragen würde, wenn mehr Zeit zur Verfügung stände.

7 Die Interviewte ist damit einverstanden, die Fragen in einem freien Zimmer im Berufsgymnasium zu beantworten. Nach den Unterrichtsstunden ist sie offensichtlich müde, weil sie sieben Stunden unterrichtet hat. Das erklärt ihre manchmal kürzeren Antworten. Es ist interessant, dass die Lehrerin während des Gesprächs Freiheitsliebe und Kühnheit in Bezug auf die Äußerung ihrer eigenen Meinung über das Bildungsministerium und die Einrichtungen im Bildungsbereich mit der Verlegenheit darüber kombiniert, ob es passend sei, extremere Worte und Ausdrücke zu nutzen. Das zeigt sich auch darin, dass sie einmal sogar ihre Hand auf das Diktaphon legt, um die Aufnahme ihrer Worte zu „dämpfen“.

8 Das Interview wird im Computerzimmer des Wirtschaftsgymnasiums in Veliko Tarnovo durchgeführt. Der Empfang durch die Interviewte ist sehr freundlich. Sie ist eine ruhige Frau, die überraschend ausführlich und aufmerksam alle gestellten Fragen beantwortet. Ihr ist die absichtliche Vermeidung von extremen und bzw. oder total negativen Kommentaren deutlich

anzumerken. Der zweite Teil des Interviews ist dynamischer, weil die Interviewte einen Kollegen vertreten muss und sich daher in Zeitnot befindet. Die Interviewerin schaltet das Diktaphon vor der ersten Frage ein, weil die Interviewte noch am Anfang zu erklären beginnt, wie sie das Thema der Reformen versteht.

- 9 *Das Interview wird im Zimmer der Interviewten durchgeführt. Das Gespräch dauert eine Unterrichtsstunde, und die Schüler haben frei während dieser Zeit. Sie betreten oft das Zimmer, um zu fragen, ob der Unterricht stattfinden wird, so dass das Gespräch mehrmals unterbrochen wird, bis sie die entsprechenden Erklärungen und Anweisungen entgegengenommen haben. Die Interviewte ist Lehrerin für Bauwesen und ehemalige stellvertretende Direktorin der Schule.*
 - 10 *Das Interview wird im Lehrerzimmer in einer freien Unterrichtsstunde durchgeführt. Die Interviewte wird von ihrer Kollegin als die Person in der Schule vorgestellt, die „am meisten von den Reformen versteht“. Sie fragt gleich, ob die Interviewerin Journalistin sei und ihr Verdacht bleibt während des ganzen Interviews bestehen. Sie spricht schnell und nervös. Nach dem Gespräch, demonstriert sie offene Sympathie, bringt die Interviewerin in ihr Klassenzimmer und stellt sie den Schülern vor. Sie zeigt der Interviewerin verschiedene Materialien, Fotos und Dokumente in Bezug auf die Trainingsfirmen, mit denen sie sich beschäftigt. Sie erzählt von ihren Beziehungen mit den Schülern. Am Ende begleitet sie die Interviewerin bis zum Schulhof und berichtet, dass sie vor Jahren einen unangenehmen „Zusammenstoß“ mit Journalisten hatte, die „viele Schaden verursacht haben“.*
 - 11 *Das Interview wird im Klassenzimmer während der Unterrichtsstunde durchgeführt. Die Schüler haben frei, aber einige bleiben im Zimmer an den hinteren Bänken sitzen und erledigen ihre Hausaufgaben. Wahrscheinlich spricht die Lehrerin deswegen manchmal leiser, so dass sie mitunter kaum zu hören ist. Als sie von dem Thema und dem Rahmen des Gesprächs erfahren hat, beginnt sie von sich aus über das Schulleben und die Reformen zu sprechen, noch bevor die erste Frage gestellt wurde.*
 - 12 *Das Interview wird im Lehrerzimmer, in einer freien Stunde der Interviewten durchgeführt. Vor dem Anfang des Interviews teilt sie ihre Sorge mit, dass sie nicht viel sprechen könne und nicht wisse, ob das, was sie sagt, nützlich sein werde. Die Interviewerin erklärt ihr, dass über die Reformen gesprochen wird, und schlägt ihr vor, die Fragen im Voraus zu lesen. Das beruhigt sie offensichtlich, so dass das Gespräch beginnen kann. Sie spricht langsam, leise und strahlt Unsicherheit und wenig Selbstbewusstsein aus. Sie sagt vorab, dass sie selbst nicht aktiv an Aktivitäten in Bezug auf die Reformen teilgenommen hat.*
 - 13 *Das Interview findet im Zimmer des Direktors statt. Trotz frühzeitiger Terminabsprache wurden die Lehrkräfte nicht im Voraus ausgewählt und informiert, sondern erst bei Eintreffen der Interviewer. Die Interviewte ist unsicher und wirkt erschöpft. Dennoch erkennt man aus ihren Antworten, dass diese ihre ehrliche Meinung widerspiegeln.*
 - 14 *Das Interview findet in einem Lehrerzimmer statt. Die Interviewte hat gerade eine Freistunde. Trotz Terminabsprache wurden die Lehrkräfte erst bei Eintreffen der Interviewer nach Verfügbarkeit ausgewählt. Die Interviewte ist daher unsicher und überrascht. Da sie keine Informationen zum Anliegen hat, wird ihr zunächst der Hintergrund für die Interviews dargelegt. Sie erklärt sich daraufhin sofort bereit, an dem Interview teilzunehmen.*
 - 15 *Das Interview findet in einem Lehrerzimmer statt. Der Interviewte war die Kontaktperson und daher als einziger über das Kommen der Interviewer informiert. Er freut sich sehr darüber, dass jemand Interesse an seiner Meinung zeigt. In seinen Erklärungen ist er sehr ausschweifend und verweist oft auf Vergleiche mit Deutschland. Es wird deutlich, dass er den Lehrerberuf noch nicht sehr lange ausübt und ihm mit Leidenschaft nachgeht. Er hat eine euphorische, mitreißende Art.*
 - 16 *Das Interview findet im Zimmer des Direktors statt. Die Interviewte wirkt zunächst stark verunsichert. Das legte sich erst, nachdem sie über den Hintergrund des Interviews informiert wurde. Während des Interviews sind weitere Kollegen im Raum anwesend, weshalb die Interviewte zwar offenkundig ehrlich, aber in stark abgeschwächter Form antwortet.*
-

17 *Das Interview findet in einem Lehrerzimmer in einer Freistunde der Interviewten statt. Die Interviewte zählt zu den noch jungen und neuen Kollegen. An ihren Äußerungen wird sichtbar, dass sie für ihren Beruf vor allem die Arbeit mit den Jugendlichen motiviert.*

Abbildung 19: Kurzbeschreibung der Interviewsituation/interviewten Person aus Sicht der Interviewer

11.4 Entwicklung des Interviewleitfadens

Für die Befragung der Lehrkräfte wurde ein halb-standardisierter Interviewleitfaden¹⁰³ entwickelt. Dieser Interviewleitfaden wurde zwischen den beiden Interviewphasen (vgl. Abschnitt 11.2) verändert und angepasst, ohne dabei jedoch die Vergleichbarkeit der Aussagen zu gefährden.

Bezugnehmend auf die in Abschnitt 10.2 hergeleitete Arbeitsdefinition der begründeten Gestaltungsoptionen wurden die Untersuchungsdimensionen des Interviewleitfadens entwickelt. Die Fragen zum Selbst- und Weltbild der Lehrkräfte galt es im Kontext der Reformen einzubetten, so dass ein Rückschluss zum Handeln, d. h. den begründeten Gestaltungsoptionen, gezogen werden kann.

<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	
<i>Wahrnehmung einer Veränderung</i>	<i>Befähigung zur Veränderung</i>	<i>Realisierte Verhaltensänderung</i>	
Konstruktion des Berufes	Qualifikation/Qualifizierung	Veränderte Handlungsmuster	Bewertung der Reformen und ihrer Implementation

Abbildung 20: Untersuchungsdimensionen der ersten Untersuchungsphase (Mai 2006)

Der erste Fragenkomplex versucht zu beantworten, inwieweit die Lehrkräfte überhaupt eine Veränderung wahrgenommen haben und wie sie diese bewerten („*Wahrnehmung einer Veränderung*“). Die Veränderungswahrnehmung bezieht sich auf die Konstruktion des Berufes, das heißt es wird gefragt, ob eine Bedeutungsveränderung von Berufsbildung und des Lehrerberufes wahrgenommen wurde und inwieweit das mit der Wahrnehmung neuer Aufgaben-, Kompetenz- und Verantwortungsverteilung verbunden ist.

Diesem Fragenkomplex liegen die folgenden Annahmen zugrunde:

- *Die berufliche Identität der Lehrkräfte hat Einfluss auf die eigene Bedeutungszuschreibung im Reformprozess.*

¹⁰³ Bei halb-strukturierten Interviews hat der Interviewer einen Leitfaden, kann allerdings die konkrete Formulierung und die Reihenfolge selbst bestimmen (vgl. Mayring 2008).

- *Die wahrgenommene Bedeutung der beruflichen Bildung und damit der eigenen Arbeit hat Einfluss auf die eigene Bedeutungszuschreibung der Lehrkräfte im Reformprozess.*

In der zweiten Dimension „*Befähigung zur Veränderung*“ wurde davon ausgegangen, dass Veränderungen im Beruf auch eine Anpassung der Qualifikation der Lehrkraft erfordern. Als Frage formuliert: Besteht aus Sicht der Lehrkräfte eine Anpassungsnotwendigkeit und wenn ja, in welchen Bereichen? Wird also eine Veränderung in der Konstruktion des Berufes und im besten Falle auch eine Anpassungsnotwendigkeit wahrgenommen, dann ist davon auszugehen, dass auch veränderte Handlungsmuster ausgeübt werden und die Tätigkeit des Lehrers bestimmen.

Diesem Fragenkomplex liegt folgende Annahme zugrunde:

- *Wenn Wandel Veränderung bedeutet, dann ist die eigene Bedeutungszuschreibung der Lehrkräfte im Wandlungsprozess mit einer Anpassung der eigenen Qualifikationen verbunden.*

Im Rahmen dieser Arbeit schließt die Dimension der „*realisierten Verhaltensänderung*“ natürlich auch die aktive Partizipation im Reformprozess mit ein. Im Vordergrund standen hierbei Fragen wie „Was würden Sie für Änderungsvorschläge unterbreiten?“ bzw. „Sollten Ihrer Meinung nach Lehrkräfte am Reformprozess beteiligt werden?“.

Diesem Fragenkomplex liegt folgende Annahme zugrunde:

- *Die eigene Bedeutungszuschreibung der Lehrkräfte im Reformprozess, im Sinne von Akteuren, setzt eine Bewertung der Reformen, das heißt das Unterbreiten von Veränderungsvorschlägen und bzw. oder ihre Implementation voraus, das heißt das Umsetzen unterschiedlicher Schritte.*

Nach der ersten Durchsicht des Materials der ersten Interviewphase (Mai 2006) konnten bereits Aspekte geordnet und thematisch zusammengefasst werden. Daraufhin wurden für die zweite Interviewphase (November 2008) die Fragen nicht nur neu angeordnet, sondern auch umformuliert, so dass die Aussagen der Lehrkräfte noch mehr Raum ließen für komplexe und widersprüchliche Aussagen. In Anlehnung an die Methode zur Explikation Subjektiver Theorien und unter Berücksichtigung der forschungspragmatischen Einschränkungen wurden die Fragen im Anschluss zu zwei Fragenkomplexen zusammengefasst (Scheele/Groebe 1988, 34ff.): Hypothesen-ungerichtete Fragen und Hypothesen-gerichtete Fragen. Hypothesen-ungerichtete Fragen geben dem Interviewten zunächst die Möglichkeit, direkt zur Verfügung stehendes Wissen abzurufen. Für die Beantwortung Hypothesen-gerichteter Fragen wird auf bestehende objektive Theorien zurückgegriffen, die dem Interviewten als Angebot unterbreitet werden, das er entweder annehmen oder ablehnen kann.

Insgesamt *drei Hypothesen-ungerichtete Fragen*¹⁰⁴ wurden erarbeitet. Erfragt wurden zunächst die Einstellungen der Lehrkräfte zu den Reformen. Damit liefern diese Fragen wichtige Hinweise darauf, was die befragten Lehrkräfte überhaupt unter Reformen verstehen, das heißt wie eng bzw. weitgefasst ihr Verständnis ist.

Die *dreizehn Hypothesen-gerichteten Fragen* verteilen sich auf drei thematische Blöcke. Im ersten Block werden die Lehrkräfte aufgefordert, zu zentralen Aussagen über die Reformresistenz der Lehrkräfte Stellung zu beziehen. Der zweite und der dritte Block greifen dann die Alltagsvorstellungen und -erfahrungen der Lehrkräfte zu den Themen Beteiligung an und Umsetzung von Reformen im Berufsbildungssystem auf.



Abbildung 21: Untersuchungsdimensionen der Hauptuntersuchung (November 2008)

Basierend auf den Aussagen aus der ersten Interviewphase (Mai 2006) sowie dem Forschungsstand zum Analysegegenstand konnten für die zweite Untersuchungsphase (November 2008) Annahmen formuliert werden.

Die drei Dimensionen der Hypothesen-gerichteten Fragen basieren auf den folgenden Annahmen:

- Reformen treffen von Seiten der Lehrkräfte auf Widerstände.

Diese Aussage nimmt sich der Dimension „Reformresistenz der Lehrkräfte“ an. Zu beantworten ist damit die Frage „Inwieweit beurteilen Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten bzw. Handeln als reformresistent?“

A1: Lehrkräfte beurteilen ihr Handeln nicht als reformresistent, sondern schreiben eigenes mangelndes Engagement Fehlern in den jeweiligen Reformen zu.

- Lehrkräfte sollten am Prozess beteiligt werden.

¹⁰⁴ Der Aufbau des Fragebogens ist Anhang 5 zu entnehmen.

¹⁰⁵ Die in Klammern stehende Zahl bezieht sich auf die Anzahl der Fragen je Dimension.

Die Dimension „Beteiligung der Lehrkräfte an Reformen“ dient der Beantwortung der Frage „Wie beurteilen die Lehrkräfte ihre eigene Bedeutungsbedeutung am Reformprozess?“

A2: Die Lehrkräfte wollen auf der Ebene der Entscheidung bereits aktiv beteiligt werden, nicht erst bzw. nur bei der Umsetzung und Ausgestaltung auf der Schulebene.

- Bei der Umsetzung stehen den Lehrkräften unterschiedliche Handlungsoptionen zur Verfügung.

Im Rahmen der Dimension „Umsetzung von Reformen durch die Lehrkräfte“ bleibt die folgende Frage zu klären „Welche Handlungsoptionen sehen die Lehrkräfte für sich selbst bei der Implementierung von Reformen?“

A3: Änderungen werden dann angenommen, wenn sie im Interesse des Schülers sind.

11.5 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell und Kategoriensystem

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe der systematisch zusammenfassenden Inhaltsanalyse, welche zum Ziel hat, „das Allgemeinheitsniveau des Materials erst zu vereinheitlichen und dann schrittweise höher zu setzen“ (Mayring 1993, 68). Die qualitative Inhaltsanalyse wurde mit Hilfe des Programms Maxqda durchgeführt.

In Anlehnung an das allgemeine Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 60) wurde für die Auswertung der Interviews ein eigenes inhaltsanalytisches Analyseschema (Abbildung 22) entwickelt. Das Vorgehen zur Kategorienbildung orientiert sich eng an den Vorgaben von Mayring. Als Kodiereinheit wurde jede vollständige Aussage zu den thematischen Blöcken des Interviewleitfadens (vgl. Abbildung 21) festgelegt. Die Paraphrasen wurden generalisiert, d. h. auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht, dann reduziert, d. h. doppelte und unwichtige Stellen wurden gestrichen, um anschließend das Abstraktionsniveau anzuheben, so dass Einschätzungen zu fallübergreifende Äußerungen verdichtet werden konnten.

<i>Bestimmung der Analyseeinheiten:</i>	Die Gesamtheit der transkribierten und übersetzten Interviews wurde als der Analyse zugrundeliegendes Datenmaterial definiert.
<i>Paraphrasierung der Aussagen:</i>	Die Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen erfolgte mit Maxqda, indem die Paraphrasen als Codes definiert wurden.
<i>Generalisierung:</i>	Die paraphrasierten Aussagen wurden generalisiert, das heißt auf ein höheres Abstraktionsniveau angehoben.
<i>Reduktion:</i>	Sich überschneidende bzw. wiederholende Aussagen wurden zusammengefasst, so dass unwichtige Aussagen entfielen. Die Hauptaussagen wurden zu sogenannten Kategorien zusammengefasst. Durch die Vorgabe der Fragenkomplexe wurde zwar deduktiv eine Oberkategorie vordefiniert, die Unterkategorisierung erfolgte jedoch induktiv.
<i>Entwickeln des Kategoriensystems:</i>	Vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen erfolgte die Bildung von Auswertungskategorien am Material.
<i>Ausdifferenzierung des Kategoriensystems:</i>	Aus den Interviews der ersten Phase konnten grobe Kategorien entwickelt werden, welche in der zweiten Interviewphase verfeinert werden konnten.
<i>Überprüfung des Kategoriensystems:</i>	Das so entwickelte Kategoriensystem wurde abschließend anhand des Originaltextes überprüft. Sich überschneidende Aussagen wurden zusammengefasst.

Abbildung 22: Inhaltsanalytisches Vorgehen

Das aus den Interviews entwickelte Kategoriensystem besteht aus fünf Oberkategorien (OK) und 18 Unterkategorien (UK). Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv und induktiv. Geleitet von dem Interesse, die den Leitfadendimensionen zugrunde liegenden drei Annahmen (vgl. Abschnitt 11.4) zu verifizieren oder falsifizieren, wurden diese als drei Oberkategorien (vgl. Abbildung 23: OK 3 – 5) festgelegt. Die Kategorienbildung erfolgte in diesem Fall deduktiv. Die Analyse des hypothesen-ungerichteten Interviewmaterials erforderte ein induktives Vorgehen. Grund hierfür ist der bereits mehrfach angesprochene explorative Charakter der Untersuchung. Die Gesamtheit der unterschiedlichen individuellen Begründungen die sich aus der subjektiven Selbst- und Weltsicht der befragten Lehrkräfte ergeben, wird mit dem induktiven Vorgehen berücksichtigt. Das gesamte Interviewmaterial wurde zugrunde gelegt und im Schritt der Reduktion (vgl. Abbildung 22) konnten die Hauptaussagen zu weiteren zwei Oberkategorien (vgl. Abbildung 23: OK 1 – 2) zusammengefasst werden.

Die Komplexität der Erfassung begründeter Gestaltungsoptionen erforderte es, einen weiteren Schritt der Reduktion nachzuschalteten. Basierend auf dem Material der fünf Oberkategorien wurden insgesamt 18 thematische Unterkategorien (vgl. Abbildung 23: UK 1 - 18) in einem induktiven Vorgehen entwickelt.

<i>Deduktiv entwickelte Kategorien</i>		<i>Induktiv entwickelte Kategorien</i>	
	OK 1: Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels beruflicher Bildung	UK 1: Praxis	
		UK 2: Lehrpläne	
		UK 3: Struktur des Berufsbildungssystems	
		UK 4: Qualität der Berufsausbildung	
		UK 5: Emotionale Grundhaltung	
	OK 2: Wahrnehmung sozialer und beruflicher Anforderungen	UK 6: Verhältnis Schüler - Lehrer	
		UK 7: Ausstattung / materielle Basis	
		UK 8: Sozialer Status der Lehrkräfte	
		UK 9: Lehrerrolle	
OK 3: Motivation und Lernbereitschaft – Reformresistenz		UK 10: Aus-/Fortbildung (Sich befähigt fühlen)	
		UK 11: Berufliches Selbstverständnis (Etwas verändern können)	
		UK 12: Reformverhalten (Etwas verändern wollen)	
OK 4: Wunsch nach Einflussnahme – Beteiligung an der Reformgestaltung		UK 13: Beteiligung der Behörden/Ministerien	
		UK 14: Meinungsäußerung	
OK 5: Befolgen von Vorgaben / Nutzen von Freiräumen – Umsetzung von Reformen		UK 15: Diskussion der Reformen	
		UK 16: Lehrplangestaltung	
		UK 17: Schulinternes/-externes Engagement	
		UK 18: Informationsbeschaffung	

Abbildung 23: Übersicht der deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien

Die in der Abbildung 24 ausgewiesenen Dimensionen wurden basierend auf dem Material der Unterkategorien identifiziert. Sie stellen eine Zusammenfassung der unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte zu den einzelnen Unterkategorien dar, die von den Lehrkräften als Begründungen für ihr Sichtweise und intendiertes Handeln geäußert wurden.

Hypothesen-ungerichtete Fragen		
Oberkategorie	Unterkategorie	Dimensionen
Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels beruflicher Bildung	Praxis	Praxisbezug der Berufsausbildung
		Verbindung von Theorie und Praxis
		Reduzierung der praktischen Ausbildungszeit
	Lehrpläne	Veränderung der Lehrpläne
		Verhältnis allgemeinbildender und berufsbildender Inhalte
	Struktur des Berufsbildungssystems	Dauer der Berufsausbildung
		Erwerb des Mittelschulzeugnisses in der Berufsausbildung
	Qualität der Berufsausbildung	Prüfungsanforderungen in der Berufsausbildung
		Absolventen erhalten Arbeitsplatz im erlernten Beruf
	Emotionale Grundhaltung	Bewertung der Reformen
		Attraktivität der Berufsbildung
Vergleich zum früheren System		
Wahrnehmung sozialer und beruflicher Anforderungen	Verhältnis Schüler – Lehrer	
	Ausstattung/materielle Basis	
	Sozialer Status der Lehrkräfte	Gesellschaftliche Anerkennung
		Entlohnung
		Nebentätigkeit der Lehrer
		Mangel an neuen Lehrkräfte
Lehrerrolle		
Hypothesen-gerichtete Fragen		
Motivation und Lernbereitschaft - Reformresistenz	Aus-/ Fortbildung (Sich befähigt fühlen)	Bereitschaft zur Fortbildung
		Formale Fortbildungsangebote (z. B. Qualifikationsgrade)
		Finanzierung der Fortbildung

	Berufliches Selbstverständnis (Etwas verändern können)	Zeit für Fortbildung
		Engagement als Lehrkraft
		Persönlichkeit der Lehrkräfte
	Reformverhalten (Etwas verändern wollen)	Eigenes Wertesystem
		Aufgeschlossen gegenüber Neuem
		Widerstand gegenüber Neuem
Wunsch nach Einflussnahme – Beteiligung an Reformgestaltung	Beteiligung durch Behörden/Ministerium	Beurteilung anderer Kollegen
		Beteiligung am Entstehungsprozess
		Beteiligung durch Meinungsäußerung
		Vorteile der Lehrerbeteiligung
	Meinungsäußerung	Bewertung des offiziellen Beteiligungsprozesses
		Möglichkeiten zur Meinungsäußerung
Befolgen von Vorgaben / Nutzen von Freiräumen - Umsetzung der Reformen	Diskussion der Reformen	Bereitschaft zur Meinungsäußerung
		Hörbarkeit der Lehrermeinung
	Lehrplangestaltung	Besprechung der Reformen in der Schule
		Besprechung der Reformen in den Lehrerforen
		Wahrnehmung von Freiräumen
	Schulinternes/-externes Engagement	Unsicherheit bei Umsetzung
		Befolgen des Lehrplans/der Vorgaben
	Informationsbeschaffung	Projekte
		Praktika
	Eigene Informationsbeschaffung	
	Informiert werden	

Abbildung 24: Kategoriensystem

12 Auswertung der Interviews

In einem ersten Schritt wurden die Interviewaussagen der Lehrkräfte in eine Matrix zusammengefasst. Diese Darstellung der Aussagen entlang der Kategorien und Dimensionen ermöglicht einen Überblick über das Material und gibt Informationen zu ihrer relativen Bedeutung im Kategoriensystem. Anschließend erfolgt die qualitative Auswertung der Interviews. Die Dimensionen werden als unterschiedliche Begründungsmuster in den Kategorien vorgestellt und mit ausgewählten Interviewpassagen belegt. In einem dritten Schritt wird eine begründete Auswahl von Interviews einer vertiefenden Einzelfallanalyse unterzogen, um die eingangs getroffenen drei Annahmen zu prüfen.

12.1 Verteilung der Interviewaussagen auf das Kategoriensystem

Der Darstellung gibt einen Überblick der Interviewaussagen der Lehrkräfte und macht sowohl die Unterschiede zwischen den Fällen als auch die relative Bedeutung der Kategorien und Dimensionen im Kategoriensystem kenntlich. Die Matrix gibt keinen Hinweis darauf, ob das Thema bei der Lehrkraft positiv oder negativ besetzt ist, sondern lediglich, ob es angesprochen wurde. Damit wird zum Beispiel auf den ersten Blick sichtbar, dass der Bezug zu und der Vergleich mit früheren „Systemzuständen“ nicht nur von Lehrkräften mit langjährigen Berufserfahrungen hergestellt wird.

Die Aussagekraft der Matrix ist natürlich insofern eingeschränkt, als dass sie keine Schlussfolgerungen über die Begründungsmuster der Lehrkräfte zulässt. Beispielhaft anzuführen ist das Thema „Motivation der Schüler“: Das kann als Argument sowohl gegen die Mittelschulbildung und Aussicht auf ein Studium als auch für den mangelnden Praxisbezug in der Ausbildung herangezogen werden.

Die Matrix enthält darüber hinaus mehrere Dimensionen: Die farbliche Schattierung differenziert die Lehrkräfte nach ihren Dienstjahren. Die in Klammern stehende Zahl im Tabellenkopf, unterteilt die Unterrichtsfächer der Lehrkräfte in die drei Bereiche kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe (1), gewerblich-technische Berufe (2) und Unternehmens- und personenbezogene Dienstleistungsberufe (3).

Interview-Nr.

Unterkategorie	Dimensionen	I (2)	II (2)	III (3)	IV (3)	V (1)	VI (1)	VII (1)	VIII (1)	IX (2)	X (1)	XI (2)	XII (3)	XIII (1)	XIV (1)	XV (1)	XVI (1)	XVII (1)
Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels beruflicher Bildung																		
Praxis	Praxisbezug der Berufsausbildung	X	X			X			X		X	X			X	X		X
	Verbindung von Theorie und Praxis											X	X	X		X	X	
	Reduzierung der praktischen Ausbildungsanteile			X	X	X		X					X					
Lehrpläne	Veränderung der Lehrpläne	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X			
	Verhältnis allgemeinbildender und berufsbildender Ausbildungsinhalte		X	X	X	X			X				X					
Struktur des Berufsbildungssystems	Dauer der Berufsausbildung					X			X	X								
	Erwerb des Mittelschulzeugnisses in der Berufsausbildung				X		X			X	X	X	X					
Qualität der Berufsausbildung	Prüfungsanforderungen in der Berufsbildung	X		X									X					
	Absolventen erhalten Job im erlernten Beruf						X			X		X						
Emotionale Grundhaltung	Bewertung der Reformen	X	X					X	X	X	X		X			X		X
	Attraktivität von Berufsbildung									X			X		X			
	Vergleich zum früheren System	X	X	X		X		X	X	X	X	X						
Wahrnehmung sozialer und beruflicher Anforderungen																		
Verhältnis Schüler – Lehrer	Motivation und Respekt	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	
	Lehrerrolle (Erziehung vs. Berufliche Entfaltung)							X			X					X		
Ausstat-		X	X	X	X	X			X		X		X		X	X		

tung/materielle Basis																		
Sozialer Status der Lehrkräfte	Gesellschaftliche Anerkennung			X			X	X		X	X		X	X	X	X	X	
	Entlohnung		X	X		X	X						X	X	X			
	Nebentätigkeit der Lehrer			X						X				X	X			
	Mangel an neuen Lehrkräften		X				X							X	X	X		
Motivation und Lernbereitschaft – Reformresistenz																		
Aus-/Fortbildung (Sich befähigt fühlen)	Bereitschaft zur Fortbildung	X		X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X
	Formale Fortbildungsangebote (z. B. Qualifikationsgrade)	X							X	X	X		X	X	X	X	X	X
	Finanzierung der Fortbildung									X			X			X		X
	Zeit für Fortbildung	X					X						X					
Berufliches Selbstverständnis (Etwas verändern können)	Engagement als Lehrkräfte	X		X	X	X	X			X								
	Persönlichkeit der Lehrkräfte			X		X						X	X					
	Eigenes Wertesystem					X				X	X	X	X					
Reformverhalten (Etwas verändern wollen)	Aufgeschlossen gegenüber Neuem		X		X													
	Widerstand gegenüber Neuem			X			X					X		X				
	Beurteilung anderer Kollegen	X		X	X	X	X	X			X		X	X				
Wunsch nach Einflussnahme – Beteiligung an Reformgestaltung																		
Beteiligung durch Behörden/Ministerium	Beteiligung am Entstehungsprozess	X			X	X	X	X			X	X		X		X	X	X
	Beteiligung durch Meinungsäußerung	X	X	X	X	X		X					X		X			
	Vorteile der Lehrerbeteiligung	X		X	X					X	X		X					
	Bewertung des offiziellen Beteiligungsprozesses				X						X							
Meinungsäußerung	Möglichkeit zur Meinungsäuße-	X	X				X	X	X	X	X	X						

	rung																				
	Bereitschaft zur Meinungsäußerung	X	X		X		X		X	X		X		X	X	X	X	X			
	Hörbarkeit der Lehrermeinung	X	X			X	X	X	X		X		X								
Befolgen von Vorgaben/ Nutzen von Freiräumen - Umsetzen der Reformen																					
Diskussion der Reformen	Besprechung der Reformen in der Schule	X		X	X	X	X	X				X	X					X			
	Besprechung der Reformen in den Lehrerforen	X		X					X						X						
Lehrplangestaltung	Wahrnehmen von Freiräumen							X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			
	Unsicherheit bei Umsetzung					X	X														
	Befolgen des Lehrplans/ der Vorgaben	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X				
Schulinternes/-externes Engagement	Projekte			X	X		X			X											
	Praktika				X				X	X											
Informationsbeschaffung	Eigene Informationsbeschaffung					X	X	X		X	X	X		X							
	Informiert werden		X										X		X	X					
Legende:		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="background-color: #e0e0e0;">weniger als 15 Dienstjahre als Lehrer</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d3d3d3;">zwischen 15 und 25 Dienstjahren als Lehrer</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #a9a9a9;">mehr als 25 Dienstjahre als Lehrer</td> </tr> </tbody> </table>																	weniger als 15 Dienstjahre als Lehrer	zwischen 15 und 25 Dienstjahren als Lehrer	mehr als 25 Dienstjahre als Lehrer
weniger als 15 Dienstjahre als Lehrer																					
zwischen 15 und 25 Dienstjahren als Lehrer																					
mehr als 25 Dienstjahre als Lehrer																					
		<ul style="list-style-type: none"> (1) kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe (2) gewerblich-technische Berufe (3) Unternehmens-personenbezogene Dienstleistungsberufe 																			

Abbildung 25: Verteilung der Interviewaussagen auf das Kategoriensystems

12.2 Qualitative Auswertung der Interviews

12.2.1 Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels beruflicher Bildung

Die strukturellen und organisatorischen Veränderungen, hervorgegangen aus den Reformen, haben die Arbeit der Lehrkräfte wesentlich beeinflusst. Es ist daher naheliegend, dass alle Lehrkräfte¹⁰⁶ nicht nur die Reform als solche, sondern auch die daraus entstandene Struktur und Organisation beruflicher Bildung beurteilen können.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle die Tatsache, dass von den meisten Lehrkräften die gleichen Veränderungen in der beruflichen Bildung angemerkt und kritisiert werden, wenngleich auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung¹⁰⁷. Diese umfasst nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrpläne, sondern vielmehr die Organisation der theoretischen und praktischen Inhalte, die Struktur der beruflichen Bildung und damit verbunden die Qualität der Ausbildung. Zusammenfassend werden die folgenden wesentlichen Veränderungen von den Lehrkräften angesprochen und vorrangig negativ beurteilt:

(1) Geringer Anteil der praktischen Ausbildung

Insgesamt sechs Lehrkräfte kritisieren explizit den sinkenden Anteil der praktischen Ausbildung. Für die Begründung ihrer Meinung ziehen sie zum einen „alte Zeiten“ heran, zum anderen aber auch die Verbindung von Mittelschul- und Berufsbildung und den daraus resultierenden wachsenden Anteil allgemeinbildender Fächer.

„Es gibt mehr theoretische Fächer und weniger Praktikum als früher.“ (III/12)¹⁰⁸

„Unser Praktikum der zwölften Klasse fand in zwei Wochen am Ende des Schuljahres statt. Jetzt sind es zwei Stunden jeden Montag, was sowohl für die Schüler als auch für die Betriebe nicht gut ist.“ (X/22)

Darüber hinaus wird von einigen Lehrkräften die fehlende Verbindung zwischen Theorie und Praxis kritisiert.

„Es muss eine bessere Verbindung zwischen Theorie und Praxis geben, und die Inhalte müssen auch in die Praxis eindringen können. Viele Inhalte werden nur in der Theorie behandelt.“ (XI/23)

¹⁰⁶ Die Untersuchung und die daraus gewonnenen Ergebnisse genügen nicht dem Anspruch auf Repräsentativität. Die in den folgenden Kapiteln verwendeten Ausdrücke wie beispielsweise „alle Lehrkräfte“ beziehen sich auf die befragten Lehrkräfte.

¹⁰⁷ Bei der Befragung der Lehrkräfte wurde bewusst eine Eingrenzung bzw. ein Zuschnitt des Reformbegriffes vermieden.

¹⁰⁸ Die hinter den angeführten Zitaten in Klammern stehenden Zahlen (z. B. III/12) verweisen auf den Lehrer (vgl. Abbildung 16) und auf den Abschnitt im Transkriptionsdokument.

„Und in der Realität ist es so, dass wir diese Kinder haben, die zu viel theoretisch wissen, ohne dieses Wissen praktisch anwenden zu können.“ (XV/14)

(2) Bedeutungsverlust der berufsbildenden Ausbildungsinhalte zu Gunsten allgemeinbildender Inhalte

Dieser Bedeutungsverlust stellt sich bei den Lehrkräften in zwei Dimensionen dar. Zum einen werden der wachsende Anteil und damit die wachsende Bedeutung der Allgemeinbildungsfächer angesprochen:

„In diesem Sinne ist die berufliche Ausbildung verkrüppelt, ungenügend zu Gunsten der Allgemeinbildungsfächer.“ (VIII/13)

Zum anderen verweist man auf einen generellen Bedeutungsverlust beruflicher Bildung. Eine Lehrerin sagt, dass es sich gar nicht mehr um Berufsbildung im eigentlichen Sinne handeln würde.

„Im Interesse der Wahrheit kann ich gar nicht sagen, dass dies tatsächlich eine Berufsbildung ist [...] Ich sehe keinen allzu großen Unterschied zwischen einem bestimmten Gymnasium oder einer allgemeinbildenden Schule und einer Berufsschule.“ (II/11)

(3) Attraktivitätsverlust beruflicher Bildung durch die 13. Klasse und den Erwerb der Mittelschulbildung

Die gegenwärtige Struktur des bulgarischen Berufsbildungssystems sieht es vor, dass die Schüler bereits nach der 12. Klasse das Mittelschulzeugnis erwerben können, welches sie zur Bewerbung an einer Universität berechtigt. Zahlreiche Schüler entscheiden sich daher für eine Berufsausbildung mit dem Ziel, die Hochschulzugangsvoraussetzung zu erwerben. Besonders betroffen sind davon die kaufmännisch-verwaltenden Berufe, aber auch Lehrkräfte aus anderen Bereichen bewerten diese Entwicklung negativ. Vor diesem Hintergrund erklärt sich unter anderem der wachsende Anteil der Allgemeinbildungsfächer. Aus Sicht der Lehrkräfte liegt hierin die wesentliche Ursache für den Bedeutungsverlust beruflicher Bildung.

„Zwanzig Prozent der Kinder entfalten sich beruflich, weil viele von unseren Kindern hierher kommen, um nur die Mittelschulbildung zu erwerben. [...] Hier bekommt man ein gutes Diplom, und ich sage es Ihnen ganz ehrlich: Man kann dann sehr leicht einen Platz in der Universität bekommen.“ (VI/51-53)

„Das ist interessant, aber sie verlieren ab einem bestimmten Moment das Interesse daran. Denn was müssen sie als Erstes in der 12. Klasse machen? Diese zusätzlichen Stunden besuchen, sich für die Staatsprüfungen, für die Aufnahmeprüfungen in der Universität vorbereiten, ein guter Schüler sein.“ (V/31)

Damit ist außerdem die von einer Lehrerin angesprochen Problematik verbunden, dass wesentliche Fächer als Spezialisierung in die 13. Klasse verlegt und damit von den Schülern gar nicht besucht werden, die nach der 12. Klasse an eine Universität wechseln.

„Jetzt hat man das Fach in dem Lehrplan der 13. Klasse aufgenommen, und unsere Schüler bleiben nicht in der 13. Klasse. Sie absolvieren die Schule mit hohen Leistungen. Sie sind gut ausgebildet. Mehr als 90 Prozent der Kinder sind Studenten, und keiner bleibt in der 13. Klasse. Es ist so, als ob es dieses Fach im Lehrplan nicht gäbe. Sie wissen, dass fast alle Tätigkeiten, auch die administrativen, jetzt am Computer ausgeführt werden, und die Buchhaltung wird nur mit einem Computerprogramm gemacht.“ (XI/24)

Von Lehrkräften aus dem verwaltend-kaufmännischen Bereich wird ebenfalls angesprochen, dass zunehmend mehr akademische Inhalte bereits in den Berufsschulen Einzug halten.

„Das ist der akademische Stil des Schreibens von Lehrbüchern. Deswegen lernen unsere Schüler nach den Lehrbüchern der Wirtschaftsakademie in Svishtov, der Universität in Varna, der Universität in Sofia, und wenn sie Studenten werden, fällt es ihnen sehr leicht.“ (V/9)

(4) Stetige Änderung der Lehrpläne und Prüfungsanforderungen

Einer Veränderung der Lehrpläne stehen die Lehrkräfte nicht kritisch gegenüber. Was jedoch aus ihrer Sicht als Herausforderung wahrgenommen und in diesem Sinne negativ eingeschätzt wird, ist die Häufigkeit dieser Veränderungen.

„Ich habe sie nicht gezählt, aber ich habe beispielsweise ungefähr fünfzehn Fächer innerhalb von diesen 18 Jahren unterrichtet. [...]. Ich habe jedes Jahr unterrichtet, aber in jedem Jahr ein neues Fach.“ (VI/66)

Die besondere Herausforderung, die teilweise als Belastung erlebt wird, besteht darin, am Anfang eines jeden Schuljahres nicht zu wissen, welche Unterrichtsinhalte in diesem Jahr zu vermitteln sind. So kann es auch vorkommen, dass mehrere Schulklassen nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet werden müssen.

„Jedes Mal beginnt man mit einem Lehrplan, der am Anfang des Jahres gegeben ist. Der Lehrer hat sozusagen zwei Lektionen Vorsprung vor den Schülern. Es ist sehr schwierig.“ (VI/68)

„Bei uns werden im Moment Schüler nach zwei Lehrplänen ausgebildet. Das gibt auch solche Probleme.“ (XII/36)

Eng damit verbunden sind aus Sicht der Lehrkräfte die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung der Abschlussprüfungen. Die Unsicherheit ist nicht nur für die eigene Arbeit der Lehrkräfte problematisch, sondern auch für die Schüler.

„Wenn ein Schüler in der 8. Klasse ist, beginnt er mit einem bestimmten Lehrplan. Letztendlich, heißt das, dass es einen zwischen ihm und uns geschlossenen Vertrag gibt. Wenn dieser Vertrag nur von der einen Partei verändert wird, ist das einfach nicht richtig. [...] Bis zum Ende ist die Situation nicht klar. Das war beispielsweise bei den Abiturprüfungen so: Es wird Abiturprüfungen geben. Es wird keine geben. Es wird Abiturprüfungen geben. Es wird keine geben. Es wird Abiturprüfungen geben. Es wird keine geben.“ (VII/30-32)

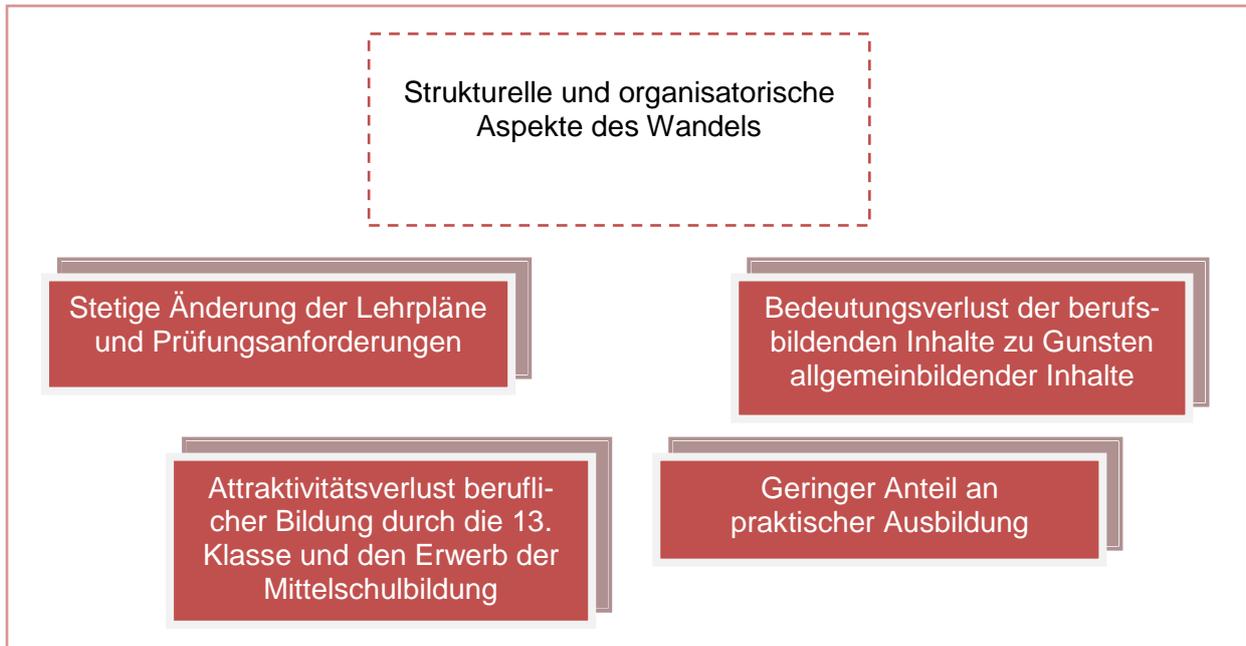


Abbildung 26: Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels aus Sicht der Lehrkräfte

Die vier angesprochenen Aspekte lassen bisher nur Vermutungen über die Sicht der Lehrkräfte auf die Qualität der beruflichen Bildung und damit der eigenen Arbeit zu. Als ein Qualitätsindikator können Aussagen zum Verbleib der Schüler herangezogen werden. Demnach unterscheiden sich die Lehrkräfte in jene, welche stolz auf die Tatsache sind, dass viele Schüler anschließend ein Studium aufnehmen, und in jene, die aufgrund des wachsenden Anteils der Allgemeinbildung eine Erosion in der Qualität der Berufsbildung im Allgemeinen und ihrer Arbeit im Speziellen sehen.

„Über 95 Prozent unserer Schüler sind Studenten geworden. Über 95 Prozent! Wenn das Schuljahr angefangen hat, machen wir unseren ersten Rat und besprechen das Fortkommen unserer Schüler. Jeder Klassenleiter, der Absolventen hatte, berichtet darüber, wie seine Schüler vorangekommen sind: Wie viele Schüler haben die Schule beendet und ein Diplom bekommen, wie viele Schüler haben sich um einen Platz an der Universität beworben, wie viele Schüler sind schon Studenten geworden. Über 95 Prozent sind Studenten geworden.“ (VI/126)

„Das Wichtige ist, dass es im Moment kein mittelständisches Personal speziell für den Maschinenbau gibt, und alle anderen Bereiche sind mit diesem Bereich der Technik verbunden. Es gibt kein Personal und alles bricht ab. [...] Die Manager dieser Firmen kommen und fragen nach Arbeitern, und wir können ihnen keine anbieten, weil wir einfach keine haben.“ (I/61)

Ein weiterer Qualitätsindikator ist die Wahrnehmung der Praxisrelevanz beruflicher Bildung, das heißt die Frage inwiefern sich die Ausbildungsinhalte auf dem Arbeitsmarkt widerspiegeln. Bei diesem Punkt wird zum ersten Mal der Vergleich zwischen „altem“ und „neuem“ System deutlich.

„Dort [Im Berufsbildungssystem vor dem Umbruch 1989/90, *die Autorin*] wurden mehr solche Berufe und mehr Fächer nach den bestimmten Ausbildungsstufen erlernt, und sie waren besser ausgebildet für die entsprechende Produktion. [...] Außerdem hat man ihnen auch einfach die Möglichkeit eines Praktikums gegeben, wodurch sie diese Kenntnisse konkreter vertiefen und die entsprechenden Fähigkeiten erwerben konnten. Damit waren sie im entsprechenden Beruf besser ausgebildet.“ (I/7-9)

Auf der Beurteilung des Systemwandels basiert die bei der Mehrheit der Lehrkräfte häufig anzutreffende Meinung, dass die Reformen Experimente seien und das Berufsbildungssystem negativ beeinflussen würden. In den Interviews wird deutlich, dass die Argumentation, das heißt die Begründung dieser Meinung, von einem beruflichen Standpunkt aus geführt wird, und nicht, wie so häufig vermutet, aus der „Opfersicht“. Natürlich sind die Lehrkräfte in ihrem Meinungsbild von der früheren Struktur des Berufsbildungssystems geprägt, dennoch kommt zu keiner Zeit ein Eindruck von Nostalgie auf. Die Mehrheit der Lehrkräfte ist vielmehr um die Auswirkungen dieses Wandels auf die Schüler besorgt. Auch wenn, wie unter dem vierten genannten Aspekt angemerkt, die erhöhte Belastung der Lehrkräfte durch den stetigen Wandel angesprochen wird, so beziehen sie sich dabei in ihrer Argumentation auf die Befürchtung, den Schülern nicht gerecht zu werden.

„Ein Lehrplan läuft nicht wenigstens sieben, acht Jahre, wenn er eingeführt wird. Er wird ständig geändert. [...] Die Ergebnisse sind Mittelmäßigkeit und fehlende Motivation. Ich zum Beispiel arbeite ununterbrochen irgendwelche Themen und Fragebögen aus, und dann sagt man mir im nächsten Jahr, jetzt wird wieder geändert, wieder ein neuer Fragebogen, wieder ein neuer Lehrplan, neue Lehrprogramme.“ (X/40)

„Wenn eine Reform gemacht wird, wer steht dann den Kindern am nächsten? Wir, die Lehrer. Wir erleben ihre Probleme mit, wir sind jeden Tag, jede Minute, kann man sagen, mit ihnen zusammen.“ (II/17)

Auf ganz unterschiedliche Weise stellen die Lehrkräfte dar, wie sie die Reformen sehen und einschätzen. Zwei der Lehrkräfte äußern sich dazu wie folgt:

Experiment

„Es gibt so eine Einstellung, die ein bisschen negativ ist, dass die Bildung in Bulgarien ein dauerndes Experiment ist.“ (XV/12)

Am Ende kehrt man sowieso zum Alten zurück.

„Nach diesen Veränderungen – egal ob sie gut gewesen sind oder nicht – will man wieder zum Alten zurückkehren. Das ist so eine dauernde Bewegung.“ (XV/12)

Altes wird mit neuem Namen verkauft.

„Neue Herausforderungen [...] ich würde sie nicht neu nennen. Viele Sachverhalte sehe ich durch die Brille meiner bisherigen Erfahrung, und sehr oft erscheinen mir diese ‚neuen‘ Unterrichtsmethoden ein bisschen komisch, weil es immer um das gute Alte geht, aber jetzt mit einem neuen Namen hierhergekommen ist.“ (XIV/15)

Chaos mit jährlichen Veränderungen

„Ich sehe die jetzige Situation als ein Chaos mit fast jährlicher Veränderung der Vorschriften, Gesetze, Programmen, Lehrpläne [...] Etwas wird immer verändert.“ (XIV/12)

Dabei scheint sich allerdings ein Wandel in den Reformen zu verzeichnen, denn die jüngsten Entwicklungen werden positiv bewertet.

„Vor zwei oder drei Jahren gab es wieder Veränderungen in den Lehrprogrammen, und ich muss sagen, diese sind gut.“ (XVII/58)

„Die Reformen in den letzten zehn Jahren würde ich nicht als die erfolgreichsten einschätzen.“ (XV/85)

Trotz der allgemeinen Kritik an den Veränderungen, lassen sich unterschiedliche, sogar gegensätzliche Pole in der Gesamtbewertung der Reformen finden. In der folgenden Abbildung werden die drei pointiertesten Aussagen der Lehrkräfte den jeweiligen Polen zu sortiert.

Reformen sind:		
negativ	weder negativ noch positiv	positiv
„Ich bin der Meinung, dass sich die Umstände durch die Reformen nicht verbessern, sondern verschlechtern. [...] Weder die Schüler noch wir stehen auf einem festen Boden. Vielleicht stehen wir jetzt auf dem Sand, auf dem Treibsand.“ (VII/14/20)	„Ich kann nicht sagen, dass die Reform negativ ist, aber ich kann auch nicht sagen, dass sie positiv ist. [...] Im Prinzip und meiner Meinung nach muss der Umfang größer sein, damit es eine Reform gibt.“ (II/15)	„Ich meine, dass es besser ist, wenn etwas geändert wird. Es ist besser, wenn es irgendein Experiment gibt, und das ist meiner Meinung nach die richtige Position, anstatt zu sitzen und darauf zu warten, dass sich etwas ändert, etwas auf einmal passiert.“ (III/29)

Abbildung 27: Bewertung der Reformen

12.2.2 Wahrnehmung sozialer und beruflicher Anforderungen an den Lehrerberuf

Die Veränderungen im System stellen die Lehrkräfte vor neue berufliche Herausforderungen. Der häufige Lehrplanwechsel führt zum Beispiel dazu, dass kaum oder keine Lehrbücher für bestimmte Fachbereiche existieren. So klagt eine Lehrerin über einen akuten Mangel an Lehrmitteln.

„Seit 1990 wurde kein Lehrbuch für Bauwesen herausgegeben. Wir verfügen nicht über aktuelles Wissen in Bezug auf das Bauwesen, und keiner achtet darauf. Wir haben kein neues Lehrbuch für spezielle Technologien, die ich unterrichte. [...] Ich habe ein deutsches Lehrbuch, das ich aus Deutschland mitgebracht habe.“ (IX/25)

Das führt aus Sicht der Lehrkräfte dazu, dass der Unterrichtsstoff oft nicht bewältigt wird.

„Aber die Methoden sind nur die eine Seite, denn wenn das Lehrbuch fehlt, als Informationsquelle für die eigene Vorbereitung der Schüler, dann bin ich gezwungen, den neuen Stoff ausführlicher darzustellen. Somit brauchen sie mehr Zeit, um das Neue in ihre Hefte zu schreiben, denn sie haben keine andere Quelle, in der sie das später nachlesen können.“ (XV/83)

Selbst wenn Lehrbücher vorhanden sind, ergibt sich ein weiteres Problem daraus, dass sich viele Schüler diese häufig nicht leisten können.

„Wir haben schon Lehrbücher, aber die Kinder können die Lehrbücher nicht kaufen. Sie machen sich Notizen. Wir erläutern den Stoff. Sie nutzen das, sie können mich nutzen. [...] Wir stehen jedem Kind nahe, kennen die Familie und haben Verständnis für seine Situation. Deswegen legen wir keinen großen Wert darauf, dass sie Lehrbücher haben. Für sie sind das große Kosten.“ (XI/39-43)

Außer an Schulbüchern fehlt es nach Aussagen der Lehrkräfte auch grundsätzlich an einer adäquaten materiellen Basis. Besonders sind davon vor allem die Berufsschulen für die gewerblich-technischen Berufe und die Unternehmens- und personenbezogenen Berufe betroffen.

„Die andere Sache, die kritisiert werden muss, ist die materielle Basis aller Berufsschulen. Es gab früher eine sehr gute Basis. Sie können das in dieser Schule sehen, die 55 Jahre alt ist. Alles ist in der Zeit veraltet, und die Schule entspricht nicht mehr den modernen Anforderungen.“ (XI/7)

Aber auch an grundlegenden Arbeitsmitteln wie Beamer, Papier oder Drucker mangelt es häufig.

„Vor allem Organisationsschwierigkeiten, der Mangel an Technik, also solche Schwierigkeiten meine ich – es mangelt sogar an Papier, wenn man etwas ausdrucken will.“
(XIII/24)

Der mit dem Transformationsprozess einsetzende gesellschaftliche Wandel hatte nach Aussagen der Lehrkräfte zwei wesentliche Auswirkungen; zum einen schrumpfte das gesellschaftliche Ansehen, das mit der geringen Entlohnung einhergeht, und zum anderen veränderte sich die Schülerklientel.

„Leider ist das Wort Lehrer in Bulgarien ein schmutziges Wort geworden. Ich habe auch eine Privatbeschäftigung, und wenn meine Kunden dort erfahren, dass ich auch als Lehrer arbeite, reagieren sie irgendwie komisch. Sie sind auf einmal verblüfft, weil dieses Wort in der Gesellschaft als ein schmutziges Wort gilt. Die Reaktion der Kinder ist ähnlich.“ (III/18)

„Im Großen und Ganzen wird die Lehrerschicht älter, weil die jungen Leute diesen Beruf aus bestimmten Gründen nicht mehr ausüben wollen. Diese Gründe sind der Gesellschaft wahrscheinlich bekannt. [...] Aus finanziellen Gründen und dazu noch wegen der Verantwortung, der großen Anstrengung und der Arbeit mit jungen Leuten.“ (VI/20-22)

Die Mehrheit der Lehrkräfte klagt über Probleme mit den Schülern. Ursachen für die Disziplin- und Respektprobleme sieht man sowohl in dem Wandel der Bedeutung von Familie als auch in dem gesellschaftlich grundsätzlich geringen Ansehen der Lehrkräfte.

„Das außerordentliche Selbstbewusstsein [der Schüler, *die Autorin*] ist darauf zurückzuführen, dass diese Kinder, die in der Periode 1990 bis 1993/1994 geboren sind, die Kinder der Demokratie sind. Ihre Eltern hatten keine Möglichkeit, so frei zu sein, hatten keine Möglichkeit, so mobil zu sein wie die heutige Gesellschaft, und diese Kinder wurden wie Blumen großgezogen. Das heißt: Die Eltern haben sich bemüht, ihnen das zu geben, was sie in jenen Jahren entbehren mussten. Hoffentlich kommen wir zu den Uniformen, zum Schneiden der langen Haare und so weiter nicht zurück. Aber jetzt ist es umgekehrt: Es herrscht Anarchie.“ (III/31)

„Was sind die Hindernisse? Man dreht jede Stotinka um. ‚Frau Lehrerin, ich habe dich an dem zehn Jahre alten Mäntelchen erkannt‘. Worüber sprechen wir überhaupt? Die Kollegen aus Deutschland, mit denen ich im Jahre 1995 zu tun hatte, unterscheiden sich überhaupt nicht großartig von uns, aber sie haben ein zwanzig Mal höheres Einkommen als ich. Als ich ihm gesagt habe, dass mein Lohn 200 Leva beträgt, hat er gesagt: ‚Ist das pro Tag oder pro Woche?‘. Wir sagten, dass es pro Monat sei und er sagte: ‚Na zumindest überleben Sie.‘ Ist der Beruf aber der Preis des Überlebens? Der Schüler kommt mit einem Handy für 700 Leva, und ich komme mit einem Handy, das mehrmals verkauft

wurde. Sie wollen dann, dass ich auch die Autorität über die Schüler habe. Die Ursachen liegen tief. Ich kann sie nicht ändern.“ (X/86)

Trotz dieser erschwerten Bedingungen gibt es nur einen geringen Anteil unter den Lehrkräften, der nach Aussagen der Befragten den Beruf nicht aus Leidenschaft bzw. Berufung ausübt, sondern anderen Motiven folgt.

„50 Prozent der Lehrer, die nicht als Lehrer arbeiten wollen, sind mit anderen Dingen beschäftigt. Sie sind in der Schule nur wegen der Sozialversicherungen. 50 Prozent der Lehrer sind hingebungsvoll. Sie können nicht zwei Berufe gleichzeitig ausüben, weil Lehrer zu sein einfach der Sinn ihres Lebens ist.“ (IX/39)

In diesem Zusammenhang wurde auch von einigen Lehrern betont, dass der Lehrerstreik in 2007 nicht allein durch ein finanzielles Interesse der Lehrkräfte motiviert war, sondern dass der damit verbundene Kampf vielmehr der Gesamtentwicklung des Systems galt.

„Im vorigen Jahr haben wir versucht, Missstände zu beheben, aber die meisten Medien und auch die Gesellschaft haben es so aufgefasst, als ob es uns ausschließlich um die Löhne ginge. Eigentlich war es überhaupt nicht so. Die Forderung in Bezug auf die Löhne war eine von vielen anderen Forderungen.“ (IX/72)

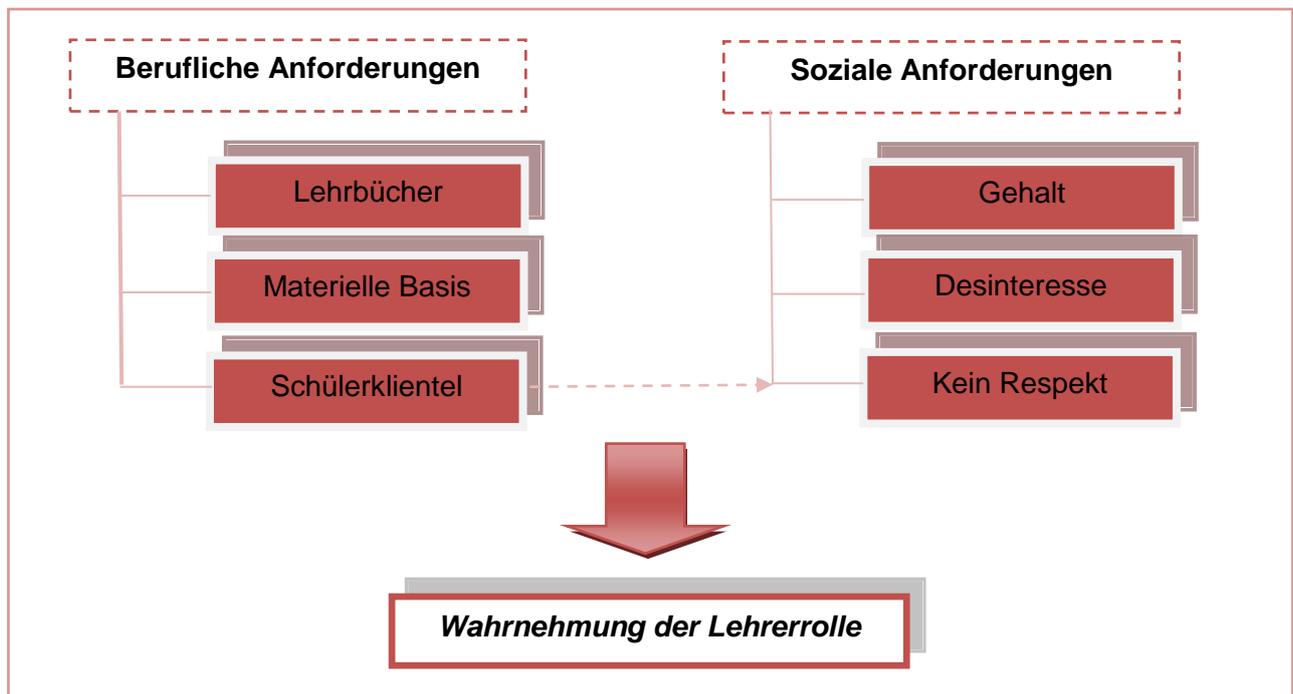


Abbildung 28: Berufliche und soziale Anforderungen an den Lehrerberuf

Wie die eigene Rolle als Lehrkraft wahrgenommen wird, unterscheidet sich zwischen den Lehrkräften, resultierend aus den beschriebenen Anforderungen. Bei einem Teil der Befragten ist eine verstärkte Konzentration auf die Erziehung der Schüler erkennbar, während bei

anderen der Fokus auf der beruflichen Entfaltung liegt. Beide Pole werden durch folgende Aussagen pointiert:

Lehrertätigkeit mit Fokus auf:

Erziehung	Berufliche Entfaltung
„Das Schlimme ist, dass wir in letzter Zeit weniger Lehrer im direkten Sinne des Wortes sind. [...] Ich werde ihnen den Beruf nicht beibringen. Ich muss ihnen aber wenigstens was Gutes beibringen. [...] Im Großen und Ganzen bemühe ich mich, ihnen gute Eigenschaften zu vermitteln.“ (II/29 - 33)	„Unser spezielles Ziel ist es, dass die Kinder gut für die Berufe ausgebildet werden. [...] Die Hauptsache hier ist schließlich der Beruf, und wie sie sich beruflich entfalten werden.“ (XII/76)

Abbildung 29: Pädagogischer Fokus zwischen Erziehung und beruflicher Entfaltung

In den Argumentationsstrukturen ist auffällig, dass beide Lehrkräfte der Überzeugung sind, dass die Schüler die „Leidtragenden“ im Reformprozess sind, das heißt, dass sich aus den Reformen Probleme für die Schüler ergeben. Vor diesem Hintergrund bewerten sie die Reformen übereinstimmend negativ. Der Unterschied zwischen beiden Auffassungen besteht jedoch darin, während erstere die Einstellung vertritt, dass es sich nicht mehr um eine tatsächliche Berufsbildung handelt und damit auch keine beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, sieht die zweite einen Vorteil in der Gleichstellung von Berufsschulen und Gymnasien.

12.2.3 Motivation und Lernbereitschaft – Reformresistenz

Es zeigt sich, dass die Kategorie der Reformresistenz nach unterschiedlichen Dimensionen auszuwerten ist. Sowohl Merkmale der Situation als auch der Person wurden als Begründung für zögerliches oder ablehnendes Verhalten gegenüber den Reformen angebracht. Bei den personenbezogenen Merkmalen wurde zum einen die Lernbereitschaft genannt, das heißt die Notwendigkeit, sich befähigt zu fühlen, eine Änderung aufzugreifen, zum anderen das Engagement als Lehrkraft, das heißt die Notwendigkeit, überhaupt etwas verändern zu wollen. Dem gegenüber stehen Argumente, die die Situation betreffen. Dabei handelt es sich um die Machbarkeit, Reformen umzusetzen, das heißt, das Umfeld macht eine Veränderung überhaupt möglich.

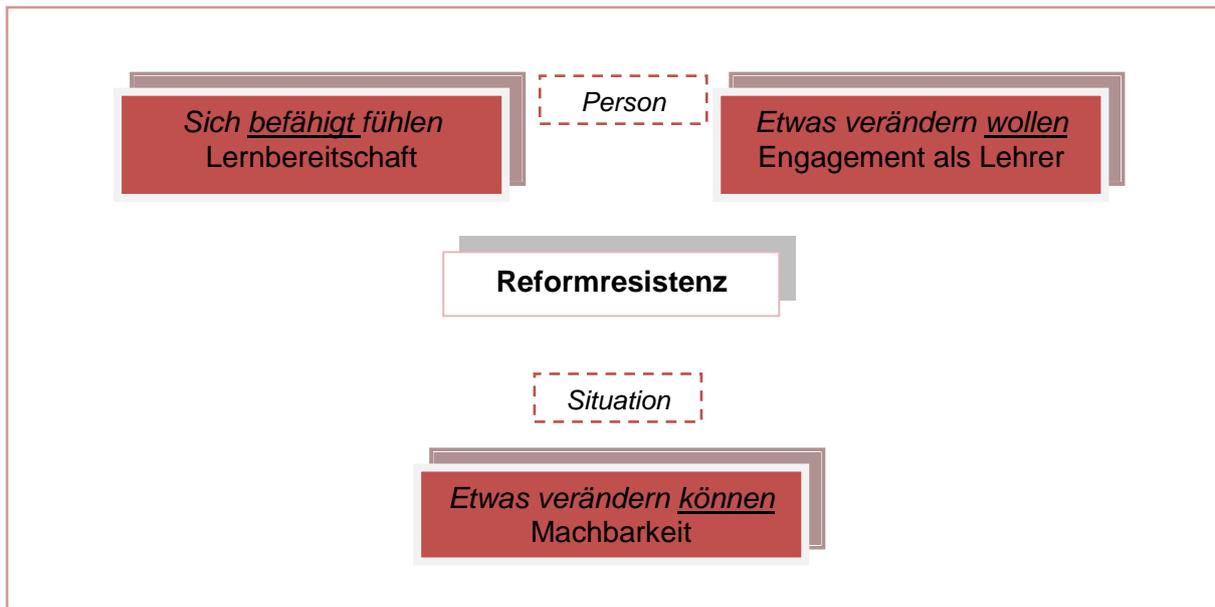


Abbildung 30: Drei Dimensionen der Kategorie Reformresistenz

Sich befähigt fühlen

Die in der Literatur oft anzutreffende Meinung, dass Lehrkräfte in ihrem Verständnis von Lehren und Lernen festgefahren und kaum zur Veränderung bereit sind, weisen alle Lehrkräfte nachdrücklich von sich.

„Dass sich der Lehrer nicht fortbildet, das sind doch nur Redereien von Menschen, die nicht im System sind.“ (X/12)

Grundsätzlich bekunden die Lehrkräfte ihre Bereitschaft zur Weiterbildung auch über die übliche Arbeitszeit hinaus. Dass eine gegenteilige gesellschaftliche Einstellung existiert, ist für die Lehrer wenig verwunderlich, denn sie verweisen selbst auf Kollegen, die nicht bereit sind, sich mit Neuem auseinanderzusetzen.

„Nein, nein. Jeder Lehrer trägt die Verantwortung für sich selbst. [...] Wir haben hier Kollegen, die sich tatsächlich kaum für etwas interessieren. Es gibt sogar Lehrer – das wird wahrscheinlich grässlich klingen –, die ihr Lehrmaterial nicht kennen. [...] Wir haben junge Lehrer, einschließlich mir, die ständig Seminare besuchen. Wir bilden uns weiter, denn wenn wir uns nur darauf konzentrieren, was wir unterrichten, dann wäre es besser, würde die Schule geschlossen.“ (IV/27)

Wenngleich auch die eigene Bereitschaft existiert, nennen die Lehrkräfte verschiedene Hinderungsgründe, die einer Teilnahme an Weiterbildungsangeboten entgegenstehen. Diese sind im Wesentlichen:

- fehlendes Kursangebot,
- unzureichendes Kursangebot,

- Unkenntnis des Antragsprozedere,
- fehlende Vorteil der Qualifikationsgrade,
- Mangel an finanziellen Mitteln und
- Mangel an Zeit.

Trotz der genannten Gründe verweilen die Lehrkräfte aber nicht in einer passiven und abwartenden Haltung, sondern zeigen vielmehr Selbstinitiative und bilden sich in dem ihnen möglichen Rahmen und mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln weiter. Dabei zeigt sich, dass von einem großen Teil der Lehrkräfte die konstante Aufarbeitung des Lehrstoffes und die Adaption des eigenen Unterrichts an sich ändernde Lehrpläne ebenfalls als Weiterbildung aufgefasst wird. Dieses trifft vor allem auf jene Lehrkräfte zu, die das bestehende Unterrichtsmaterial als unzureichend einschätzen.

„Man fordert von mir, dass ich die Technologie mit einer alten Methodik unterrichte, und wenn es etwas Neues gibt, eigne ich mir das selbst an. Und wie erfahre ich davon? Von den Broschüren, den Medien, aus dem Internet. Sonst gibt es keine Institution, die uns mit irgendeiner spezifischen Tätigkeit beauftragt. Zwei Jahre lang habe ich Qualifikationsgradkurse besucht. Was man dort vermittelt, weiß ich schon lange.“ (IX/33)

An einigen Stellen wird deutlich, dass die Lehrkräfte sich mit dieser Situation alleingelassen fühlen.

„Man darf nicht nur auf die selbständige Vorbereitung und die Selbstausbildung des Lehrers hoffen, sondern es müssen auch Mittel für Weiterbildung und Umschulung der Lehrer vorgesehen werden.“ (VIII/27)

„Ich selber habe das gemacht. Sie sehen, es geht wieder darum, dass ich niemanden habe, an den ich mich mit der Bitte um Hilfe wenden kann, die mich beim Unterrichten meiner Fächer unterstützen. Ich mache alles allein.“ (IX/27)

Etwas verändern wollen

Die Fragen, ob sich Lehrkräfte reformresistent verhalten, das heißt überhaupt an einer Veränderung im System interessiert sind, wurden von den meisten Lehrkräften verneint. Lediglich ein Lehrer (III/35) vertritt die Meinung, dass ein großer Teil der Lehrkräfte Widerstand gegen die Reformen leistet. Alle anderen Kollegen hingegen lehnen eine reformresistente Haltung für sich selbst ab.

„Nein, hundertprozentig nicht. Nein, nein. Eine Innovation kann zu einem gewissen Grad positiv angenommen werden, aber es gibt auch Bereiche, von denen ich als ein Mensch mit langjähriger Erfahrung beispielsweise sagen kann: ‚Wenn dies anders wäre, würde es besser sein.‘ Ich meine das in diesem Sinne.“ (II/51)

Einige Lehrkräfte verdeutlichen dabei, dass ein ablehnendes Verhalten als erste Reaktion auf Veränderungen „menschlich“ sei und in jedem Beruf angetroffen werden könne.

„Die Lehrer sind genauso unterschiedlich wie alle Menschen. Das betrifft jeden Beruf. Sie sind wie eine Klasse. So wie die Schüler unterschiedlich sind, so sind es auch die Lehrer: Sie sind verschieden motiviert.“ (V/33)

Die Verneinung reformkonträren Verhaltens wird jedoch mit folgenden Einschränkungen geäußert:

- Eine anfängliche Zurückhaltung bei Neuerungen wird eingestanden. Die Zurückhaltung wird unterschiedlich begründet.

Veränderung der Routine

„Ich meine, dass jeder Mensch im ersten Moment mit einem gewissen Zweifel auf die Veränderung reagiert, solange er nicht davon überzeugt ist, dass sie zu einer Verbesserung führen. Schließlich ändert jeder neue Umstand die Pläne. [...]. Jedenfalls werden die positiven Änderungen wirklich schnell akzeptiert im Unterschied zu denen, die man für sinnlos hält.“ (XII/62)

Überzeugung von den Vorteilen von Bestehendem

„Es gibt eine gewisse Unsicherheit im Staat, und in diesem Sinne widersetzen wir uns dem Neuen. Wenn etwas nicht zuvor theoretisch erläutert wird und auf einmal ausgeführt werden muss, erschrecke ich mich darüber im ersten Moment. Ich persönlich mache mir Sorgen. [...] Wie kann ich das Neue annehmen, wenn ich weiß, dass das, womit ich bisher gearbeitet habe, gut ist? In diesem Sinne gibt es eine natürliche Reaktion gegen das Neue, bis man sieht, dass es wenigstens funktioniert.“ (X/50)

- Einige Lehrkräfte verweisen darauf, dass reformkonträres Verhalten dann einsetzt, wenn die Reform von ihnen negativ beurteilt wird.

„Ich bin zweifellos dagegen. Wenn es Lehrer gibt, die sich gegen Reformen wenden, dann betrifft das beispielsweise Reformen der Art, über die wir gerade gesprochen haben [geringer Anteil an IT-Unterricht in der Gesamtausbildung, *die Autorin*]. Sie sind aber nicht gegen die Reformen, die mit der Aktualisierung der Lehrpläne, der Aktualisierung der Programme, der Erneuerung der Basis verbunden sind. Es ist kaum ein Lehrer in der Schule zu finden, der sagt: „Nein, ich bin damit nicht einverstanden.“ (VIII/27)

„Ich denke nicht, dass es Menschen gibt, die gegen Änderungen sind, die zu Gunsten sowohl der Schüler als auch der Lehrer sind.“ (VI/22)

Daraus wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Veränderungen im System nicht per se negativ, aber durchaus kritisch beurteilen. Sie verweisen dabei auf das Vorrecht der Erfahrung.

„Sie reagieren nicht scharf, aber betrachten kritisch, wie diese Verbesserungen, diese Änderungen genutzt werden. Sie betrachten es unter einem anderen Gesichtspunkt, sie betrachten diese Änderungen unter dem Gesichtspunkt der Praxis.“ (I/39)

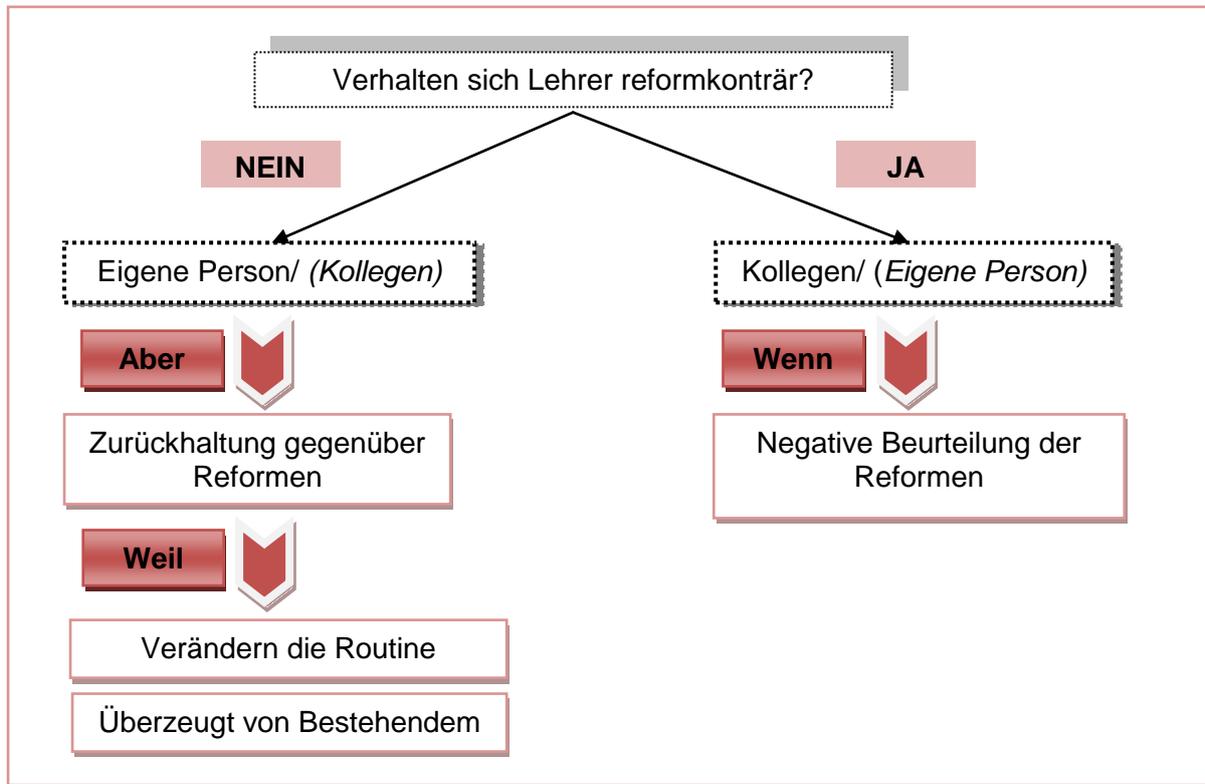


Abbildung 31: Verhalten sich Lehrer reformkonträr?

Grundsätzlich vertreten die Lehrer somit die Meinung, dass die Bereitschaft zur Veränderung eher von der persönlichen Initiative abhängt und weniger von deren Vorgabe. Gleichzeitig wird aus den Aussagen deutlich, dass sie die Änderungen zwar nicht missachten, aber eher als Rahmenvorgaben betrachten, die ihnen Spielraum zur Interpretation und Anpassung ermöglichen.

„Wir sind schon Ausführer, weil wir nach Plänen und Programmen arbeiten. Wir sollen sie befolgen, aber jeder von uns versucht, den Schülern auf Basis des Lehrplans das Material auf die beste Art und Weise zu vermitteln. Außerdem ist der Endeffekt von der Arbeit wichtig.“ (VI/24)

„Ich habe ein Wertesystem, aber ich berücksichtige, dass es einheitliche pädagogische Anforderungen gibt und dass ich mich von den anderen nicht so viel unterscheide. Das heißt nicht, dass ich von den anderen nicht angenommen werde, aber wir sind ein sehr komplizierter Organismus, der ein und dieselben Persönlichkeiten bildet, und wir folgen im Großen und Ganzen solchen Kanons. Das eigene, berufliche Wertesystem hängt schon von den Berufen ab. Manchmal ist die zu große schöpferische Arbeit sogar nicht wünschenswert. Ich denke so. Das ist meine Meinung. Ich muss die Regeln, die Normen

berücksichtigen. Hier muss man hundertprozentig die Normen befolgen. Jetzt gibt es eigentlich nicht mehr so viele Normen in der Bildung wie früher.“ (X/46)

- *Etwas verändern können*

Die Wahrnehmung der Machbarkeit von Veränderungen ist eng mit der Beteiligung an und die Umsetzung von diesen Veränderungen verknüpft und wird in den folgenden Abschnitten noch näher beleuchtet. An dieser Stelle soll daher nur kurz darauf eingegangen werden, wie die Lehrkräfte die situativen Merkmale des Wandels beurteilen. Bereits in einem vorherigen Abschnitt wurde auf den Mangel an Lehrmaterialien, an notwendigen materiellen und finanziellen Ressourcen hingewiesen. Darüber hinaus lassen sich auch einige wenige Aussagen über die Schulleitung als Förderer oder aber Inhibitor finden.

Von besonderem Interesse ist dabei die Aussage der befragten Direktorin. Sie spricht davon, dass neben den inhaltlichen Änderungen normative Vorgaben berücksichtigt werden müssen.

„Es gibt auch viele bürokratische Normen. [...] Es geht nicht um das Befolgen. Wir werden kontrolliert. Jetzt muss ich zum Beispiel auf die Anzahl der Schüler achten. Man zählt sie, weil man meint, dass die Lehrer dafür die Verantwortung tragen, wenn Schüler fehlen. Wir vermerken uns ihre Abwesenheit, machen Berichte, und dann bekommen wir eine negative Einschätzung [des Ministeriums, *die Autorin*], weil viele Schüler gefehlt haben. [...] Eine andere Sache ist, dass mobile Gruppen aus dem Ministerium und den Bildungsbehörden blitzschnell vorbeikommen und uns bestrafen. [...] Sie sagen: ‚Wir sind hier. Das ist die Verordnung. Wir wollen die Unterrichtsstunden besuchen‘.“ (V/39-47)

Das Engagement der Lehrkräfte, Veränderungen umzusetzen, wird von der Direktorin durchaus als problematisch erachtet.

„Ein Kollege macht wieder etwas, was er nicht machen soll. Wollen Sie, dass ich Ihnen zeige, was für eine Webseite er programmiert hat? Die drei Lehrer sind im Internet, und die Schüler können sich mit ihnen über Mathematik austauschen. Sie schicken Aufgaben und die Lösungen am Abend. Es ist super. [...] Wer arbeitet wird schlecht bewertet. Ich hatte große Schwierigkeiten zu begreifen, dass man die beschimpft, die arbeiten, und die lobt, die nicht arbeiten.“ (V/61)

Eine Lehrerin verweist darauf, dass überhaupt erst durch die neue stellvertretende Direktorin an ihrer Schule Veränderungen möglich geworden sind.

„Unsere stellvertretende Direktorin, die seit diesem Jahr hier ist, arbeitete früher in der Bildungsbehörde und war für die Berufsschulen zuständig. Seitdem sie hierhergekommen ist, können wir einen Fortschritt sehen. [...] Es war sofort zu merken, dass die stell-

vertretende Direktorin im Ministerium und in der Bildungsbehörde gearbeitet hat und die Sachen versteht.“ (IV/63)

Bei der Suche nach Unterstützung für den eigenen Unterricht fühlt sich eine Lehrerin von den ihr übergeordneten Instanzen alleingelassen. Sie verweist dabei auf die sich ständig ändernde fachfremde Besetzung der Schulleitungsposition.

„Ja, das ist ein Experiment, weil unsere höheren Leiter, die Direktoren der Berufsschulen offensichtlich oft gewechselt werden, was ein schlechtes Zeichen ist. Außerdem sind fast alle Direktoren der Schule keine Spezialisten im Bereich Bauwesen. Zum Beispiel ist unser Direktor ein Elektroingenieur, was mir überhaupt nicht gefällt, weil er die für das Bauwesen spezifische Technologie nicht kennt. Er ist sich nicht darüber im Klaren, was das alle bedeutet. Er kann mir nicht helfen. Ich will, dass die Institution, die über mir steht, einen Überblick über das Bauwesen hat. Sie sind sich über das Thema nicht im Klaren.“ (IX/21)

12.2.4 Wunsch nach Einflussnahme – Beteiligung am Reformprozess

Der Fragenkomplex zum Wunsch nach Einflussnahme bezieht sich zum einen auf die Beteiligung am Prozess der Systemreformierung und den Mehrwert einer Lehrerbeteiligung und zum anderen auf ihre grundsätzliche Bedeutung bei der Umsetzung.

Die Beteiligung der Lehrkräfte vor der Durchführung der Reformen, das heißt eine Teilnahme am Abstimmungsprozess wird von den Lehrkräften nachdrücklich gewünscht.

„Keine einzige grundlegende Vorschrift, die die Arbeit der Lehrer direkt betrifft, sollte ohne die Meinung der Lehrer eingeführt werden. Er sollte sehr aktiv am Ausstellen dieser Vorschriften teilnehmen, denn wir haben in den Schulen bestehende Strukturen.“ (XV/91)

Aus der Gesamtheit der Aussagen lassen sich im Wesentlichen zwei Aspekte identifizieren:

- Die Lehrkräfte versuchten auf unterschiedlichen Wegen, ihre Meinung zu äußern, so durch das Schreiben von Briefen an das Ministerium oder die regionale Bildungsbehörde, die Teilnahme an Befragungen auf der Webseite des Ministeriums¹⁰⁹, den Meinungsaustausch auf Lehrerforen¹¹⁰ sowie einen Streik.
- Die Meinung der Lehrkräfte findet nach eigenen Aussagen kein Gehör. Sowohl die ausbleibenden Reaktionen auf die Briefe an die entsprechenden Behörden als auch die Tat-

¹⁰⁹ Zuletzt wurden geplante Reformen vorab auf den Webseiten des Bildungsministeriums zur Einsicht und Kommentierung der Allgemeinheit zugänglich gemacht.

¹¹⁰ Die Internetforen für Lehrer bilden eine selbstorganisierte, selbstverwaltete und damit informelle Möglichkeit zum Meinungs- und Erfahrungsaustausch. Sowohl fachliche als auch politische Dokumente werden von den Lehrkräften diskutiert und kommentiert.

sache, dass die geäußerte Kritik keine Berücksichtigung in den Reformen findet, führen die Lehrkräfte zu der Einsicht, dass eine Meinungsäußerung keinen Sinn hat.

„Das Ministerium interessierte sich für den Lehrer einzig und allein, als wir streikten. Damals habe ich mich zum ersten Mal mit unserem Minister getroffen, der hier ganz in der Nähe wohnt. Sie sind nie gekommen, um nach unserer Meinung zu fragen, um zu erfahren ob wir zustimmen oder nicht, egal warum es ging.“ (IV/89)

Auf die Reformen noch im Entstehungsprozess Einfluss zu nehmen, ist aus Sicht der Lehrkräfte aus ihrer Position heraus nicht bzw. kaum möglich.

„Ich werde meine Fragen und Vorschläge bringen, aber entscheidend dabei ist, dass es auf keinen Fall einen Sinn haben wird.“ (I/53)

Wie bereits an früherer Stelle beschrieben, ist es aus Sicht der Lehrkräfte nur durch persönliche Kontakte, eine leitende Position oder entsprechende finanzielle Mittel möglich, einen Einfluss auszuüben.

„Ehrlich gesagt, wenn ich etwas beeinflussen will, heißt das, dass ich irgendeinen Kampf führen muss. [...] Das steht ehrlich gesagt nicht in meiner Macht und vielleicht sogar in keines Menschen Macht. Man muss sehr einflussreich sein, um etwas zu bewirken. Erstens geht es auf alle Fälle um die materielle Seite, weil dies unter anderem mit Telefongesprächen verbunden ist. Man muss Zugang zum Internet haben, durch das Land reisen und Beziehungen im Ministerium haben. Unsere Zeit ist begrenzt. Sie müssen bedenken, dass wir in zwei Schichten unterrichten. Keiner aus der Schule wird dich unterstützen. Im Gegenteil, jeder wird dich fragen: ‚Wieso verteidigst du diese Sache?‘ Wir Lehrer haben keinen Vorrang.“ (IX/67-72)

Aus ganz unterschiedlichen Gründen schreiben sich die Lehrkräfte für den Prozess der Reformgenese eine wichtige Bedeutung zu:

Die bessere Beurteilung der Verwendung der Berufsausbildung, das heißt der Anpassung des Berufsbildungsangebotes auf die Arbeitsmarktnachfrage.

„Es würde wenigstens solche Ausbildungen geben, bei denen die Nachfrage dem Angebot entspricht.“ (I/61)

Die Personen aus dem Ministerium sind keine Experten und kennen die Situation in der Schule nicht.

„Manchmal äußern verschiedene Lehrer ihre Meinung, aber inwieweit wird sie später berücksichtigt? Ändert sich irgendetwas an dem, was sie im Ministerium entschieden haben? [...] Beispielsweise ist der Lehrplan schon gemacht. Ein Modul ist dort eingefügt, wo es nicht hineinpasst, weil es dem Unterrichtsstoff zuvorkommt, der an der Stelle noch

gar nicht unterrichtet worden ist. Somit kann der Schüler das nicht verstehen. Es erinnert an einen Flickenteppich. Ich habe das Gefühl, dass die Menschen, die die Lehrpläne machen, keine Spezialisten in diesem Bereich sind.“ (VI/30)

Die Beteiligung bringt einen moralischen Vorteil.

„Sie bringt einen moralischen, ja, vor allem einen moralischen Vorteil. Wir arbeiten nur um der Ehre und des Ruhmes willen, obwohl der Vorteil manchmal durchaus auch materiell sein dürfte. Es wäre gut, wenn er materiell wäre, schließlich hätte der Lehrer damit einen noch größeren Anreiz.“ (VIII/53)

Die Beteiligung fördert das Selbstbewusstsein der Lehrkräfte.

„Naja, einen Vorteil erlangt nur mein Selbstbewusstsein. Das bedeutet, dass ich die Reform verstehe, dass ich etwas für mich selbst und die Schüler machen will.“ (IX/78)

Lediglich eine Lehrerin ist der Auffassung, dass eine Teilnahme der Lehrkräfte bei der Reformgenese nicht notwendig ist.

„Nein, meiner Meinung nach nicht, schließlich gibt es Teams von Spezialisten und Methodikliteratur. [...] Wenn ich ein Wunderkind wäre, würde ich nicht in dieser Schule sein, sondern in anderen Strukturen. Man muss es so machen. Je mehr Menschen, desto mehr Meinungen, und dazu käme noch eine Meinung hinzu.“ (X/76-78)

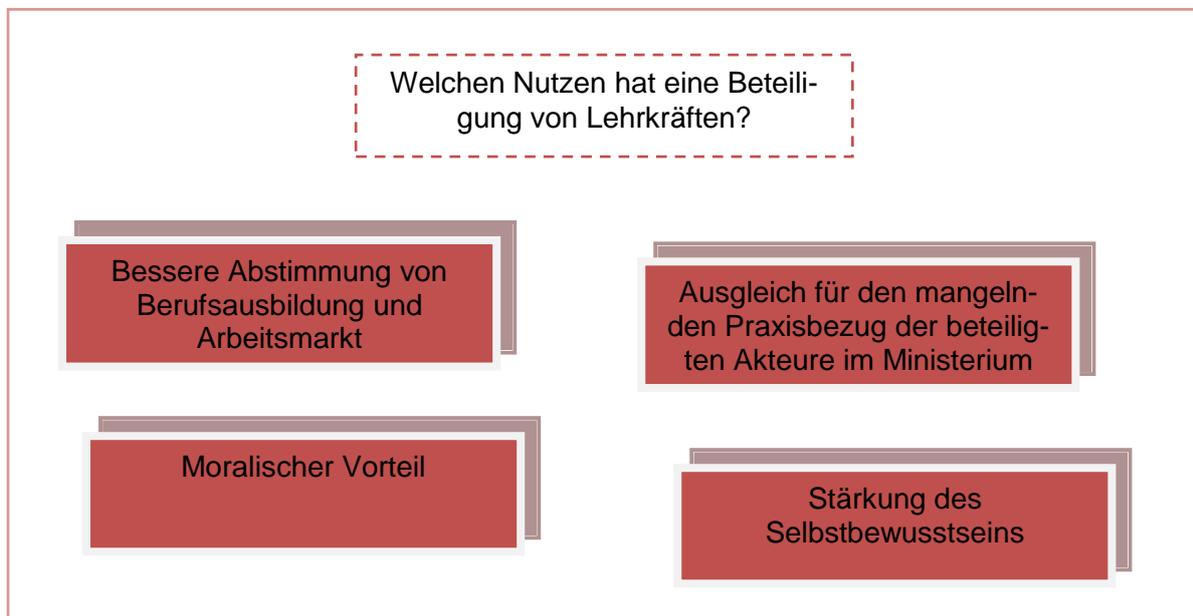


Abbildung 32: Welchen Nutzen bringt eine Beteiligung von Lehrkräften?

Die praktische Tätigkeit als Lehrkraft und die Schaffung von ‚ownership‘ sprechen damit aus Sicht der Mehrheit der Lehrkräfte für eine Beteiligung am Prozess. Die Tatsache, dass die Reformen von den Lehrkräften angezweifelt werden, sowohl in Bezug auf die Struktur des Systems als auch den Inhalt der Lehrpläne, ergibt sich unter anderem aus der Wahrneh-

mung der mangelnden Qualifikation der Entscheidungsträger. Dieses betrifft nicht nur die mangelnde Anerkennung von Personen als Experten mit der Begründung einer fehlenden praktischen Lehrtätigkeit, sondern auch die Beteiligung der „falschen“ Lehrkräfte.

„Wir arbeiten mit einem Lehrplan, der von einer Schule in Plovdiv stammt. Unsere Schule wurde wieder missachtet. Die Arbeitsgruppe, die den Lehrplan gemacht hat, ist aus Plovdiv, was meiner Meinung nach nicht normal ist.“ (IV/67)

Diese Äußerung verdeutlicht, dass zunächst unabhängig von der Qualität der Reform diese bereits von den Lehrkräften beurteilt wird, und zwar mit Blick auf die an dem Prozess Beteiligten.

„Wir warten jetzt darauf, dass das Ministerium diesen Lehrplan schickt. Wie kann überhaupt jemand aus dem Ministerium einen Lehrplan schicken, ohne sich mit diesen acht Lehrern darüber zu beraten, die hier Profis im Friseurhandwerk sind? [...] Sie schätzen etwas ein. Das ist so, als würde ich die Arbeit des Direktors machen – etwas, das ich nicht kenne. Deswegen wird dieses System immer so sein. Vielleicht sind diese Menschen in diesem System, die Kollegen, die Widerstand leisten, nur wenige einzelne Personen. Dieser rebellische Geist hat sie zum privaten Sektor gebracht, wo sie mehr Geld verdienen können.“ (III/50-51)

Eine Lehrerin äußert die Vermutung, dass nur jene Kollegen am Prozess beteiligt werden, die sich grundsätzlich als Ministeriumskonform erklären.

„Das ist schon wichtig, aber es hängt von den Lehrern ab, davon, ob sie freiheitsliebend oder ‚einverstanden‘ sind. Es hängt davon ab, wer daran teilnimmt. Außerdem glaube ich nicht, dass eine freiheitsliebende Meinung gehört wird. Das meine ich angesichts der Tatsache, wer uns regiert.“ (VII/76)

Neben dieser Einstellung, dass den Lehrkräften kein Gehör geschenkt wird, vertritt eine Lehrkraft die Meinung, dass die durchgeführten Befragungen des Ministeriums nur der Außerdarstellung dienen und deren Berücksichtigung von vornherein nicht geplant sei.

„Wir haben es im vorigen Jahr gezeigt, als wir, 130.000 Lehrer, 40 Tage aktiv am Streik teilgenommen haben. Es war nutzlos. Wer entscheidet, etwas zu machen, macht es. So ist es. Das ist der Vorteil in Bulgarien. Vielleicht ist es in Deutschland oder in den anderen ‚normalen‘ Staaten nicht so. Aber hier ist es so. Ich habe viele Lehren aus diesem Streik gezogen. Wenn man dort oben etwas entscheidet, dann wird das gemacht, und es ist egal, welche Untersuchungen dagegen sprechen. Alles andere ist nur für die Ergänzung des Szenariums – Volksbefragungen, Protokollsammlung.“ (X/84)

Zu Beginn dieses Abschnitts wurden die unterschiedlichen genutzten Kanäle zur Meinungsäußerung bereits genannt – Briefe an das Ministerium und die regionale Bildungsbehörde,

Internetbefragung, Lehrerforen im Internet und Streik. Alle befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie zumindest auf einem der befragten Wege bereits einmal ihre Meinung geäußert haben. Von besonderem Interesse ist der Streik, denn die Aussagen der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass dem Versuch, die Situation des Bildungssystems und der Lehrer der Öffentlichkeit kundzutun, eine besondere Bedeutung zukommt.

Wie bereits angesprochen, wird von den Lehrkräften vor allem betont, dass nicht die Forderung nach mehr Geld im Vordergrund stand.

„Was baute sogar Herr Stanishev [bulgarischer Premierminister, *die Autorin*] selbst für ein Bild von uns auf! Ich muss Ihnen sagen, dass seine Aussagen einfach immer tendenziös waren, und zwar im Stil einer ‚Zwangsposition‘, eigentlich ‚Druckposition‘, und ich weiß nicht was noch alles. Als ob die Lehrer nur um ihre Löhne kämpfen. Nein, im Gegenteil: Jeder von uns will mit guter Technik arbeiten, mit der Arbeit gut zurechtkommen, aber die Realität sieht ganz anders aus, wenn sich alle in der Schule einen Beamer teilen.“ (VI/32)

Interessant sind an dieser Stelle auch jene Aussagen der Lehrkräfte, welche die aus dem Streik resultierende emotionale Grundhaltung widerspiegeln. Dabei spielen die Schlagwörter Enttäuschung, Frustration und Desillusion eine große Rolle.

„Von oben – erstens aus unserem Ministerium und zweitens aus dem Finanzministerium – wurde überhaupt nicht auf die Lehrer geachtet, denn wer sind die schon? Bezugnehmend auf diese Forderungen, die wir in den drei Monaten von Juni bis September hatten, hätte man Entscheidungen treffen oder zumindest Vorschläge machen können. Wir erinnern uns an die Verhöhnung, die von BTV [bulgarischer nationaler Fernsehsender, *die Autorin*] festgehalten wurde. Das heißt: Es gibt nichts mehr zu besprechen. Es ist einfach sinnlos.“ (VII/117)

„Das war der reine Hohn. Verstehen Sie? Verstehen Sie, das waren 40 sinnlose Tage. Am Anfang sind wir mit viel Schokolade dorthin gegangen, weil ich es nicht ertragen konnte, acht Stunden hier zu hocken und dreimal meine Unterschrift für Anwesenheit zu leisten. Am Ende wurden dann auch 600 Leva abgezogen. Das war der reine Hohn mit den Lehrern. Nirgendwo in der Welt würde man mit den Lehrern so verfahren. Und dann die Ironie: Am 24. Mai [Nationaler Tag der Bildung, *die Autorin*] begrüßt man mich, und sagt, wie groß meine Rolle sei. Das ist nicht richtig.“ (X/96)

Bei einigen Lehrkräften scheint nach dem Streik die Motivation, sich aktiv in den Prozess einzubringen, erloschen. Ihre Position in der Gesellschaft und die Position der Regierung im Hinblick auf die gewünschte und nicht realisierte Fürsorge ist bestätigt worden. Unabhängig vom Resultat des Streiks merkt eine Lehrerin das dadurch entstandene Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Lehrkräften positiv an.

„Der Streik hat uns erschüttert. Er hat uns total erschüttert. Es sah so aus, als ob er uns aufgeweckt hätte, und ich würde sagen, dass er uns sogar vereinigt hat. Während des Streiks fühlten wir uns als ein Ganzes, als ein Team. Wir begriffen, dass wir zusammenhalten müssen, wenn wir um etwas kämpfen, anstatt dass sich jeder etwas anderes denkt. Uns ist klar geworden, dass wir, wenn wir vereinigt sind, auch wirklich stark sind. [...] Es ist uns klar geworden, dass wir wirklich eine Macht sind, allerdings nur, wenn wir uns alle versammeln und entscheiden, etwas gemeinsam zu tun.“ (VI/102-106)

12.2.5 Befolgen von Vorgaben / Nutzen von Freiräumen – Umsetzung der Reformen

Um die Reformen umsetzen zu können, müssen sich die Lehrkräfte zunächst mit ihnen auseinandersetzen, wodurch sich die Frage stellt, wie Veränderungen an die Lehrkräfte herangetragen und in der Schule „verarbeitet“ werden. Damit rückt der Aspekt der Kommunikation in den Vordergrund; zum einen betrifft das den Kommunikationsfluss vom Ministerium und der regionalen Bildungsbehörde zur Schule und zum anderen den innerhalb der Schule.

Zur Verbreitung der Informationen werden nach Aussagen der Lehrkräfte vom Ministerium zwei Kanäle benutzt. Erstens ist das die Webseite des Ministeriums, zweitens informiert die entsprechende Bildungsbehörde die Schulen durch Briefe. Lediglich eine Lehrkraft antwortete auf die Frage, wie sie von den Änderungen im Bildungssystem erfahren würde, dass die Medien ihre Hauptinformationsquelle darstellen.

„Was für eine Frage stellen Sie jetzt! Ein intelligenter Mensch, der mit der Zeitung, dem Fernsehen, dem Internet, den Neuigkeiten einschläft, die uns regelmäßig umgeben, ist informiert.“ (X/102)

Eine Lehrkraft (XII) bedauert in diesem Zusammenhang den im Gegensatz zur früheren Praxis fehlenden persönlichen Kontakt zwischen der Bildungsbehörde und der Schule. Der Vorteil der früheren Praxis lag aus Sicht der Lehrkraft vor allem darin, dass Fragen direkt beantwortet werden konnten. Grundsätzlich sehen die Lehrkräfte es als ihre Aufgabe an, sich über die Reformen zu informieren. Fast allen ist bekannt, dass die Änderungen, die ihre Arbeit betreffen, auf der Webseite des Ministeriums veröffentlicht werden. Lediglich eine Lehrkraft (VI) berichtet davon, dass die Änderungen im Lehrerzimmer aufgehängt werden. Das wird durch die Aussage der Schulleiterin unterstrichen, die es für selbstverständlich hält, dass Lehrplanänderungen von den Lehrkräften auf der Webseite des Ministeriums „entdeckt“ werden.

„Die Kollegen fragen mich etwas, und ich sage: ‚Das ist auf der Webseite schon veröffentlicht. Schau mal den Lehrplan an und entscheide selbst!‘ Wenn jemand das nicht kann, tut es mir leid, aber es gibt niemanden, der diesen Service leistet.“ (V/119)

Demnach lässt sich der Kommunikationsstrom als bilateral bezeichnen, das heißt es besteht ein direkter, wenn auch einseitiger, Kommunikationsweg zwischen dem Ministerium und der Lehrkraft. Daran schließt sich nun die Frage an, ob die Lehrkraft die Informationen direkt in den Unterricht einfließen lässt oder ob auf Schulebene eine Interpretations- oder Diskussionssebene zwischengeschaltet ist.

Diesbezüglich kristallisieren sich unterschiedliche Praktiken zwischen den einzelnen Schulen heraus. Die Mehrheit der Lehrkräfte berichtet davon, dass zwar grundsätzlich viel im Lehrerkollegium diskutiert wird, dass dies aber vorrangig fachbezogene Themen und Probleme betrifft.

„Neben dem Lehrerrat gibt es die Fachgruppen. Das ist nichts Besonderes. Die Probleme in unserem Bereich haben mit den Schülern, Lehrbüchern, dem Lehrmaterial, dem Verhalten, der Motivation der Schüler zu tun.“ (VIII/69)

Aus den Aussagen der Lehrkräfte kann geschlussfolgert werden, dass im Kollegium, so zum Beispiel im Lehrerrat zwar die alltäglichen Probleme diskutiert werden, aber nicht die Reformen als solches. Dafür bedienen sich die Lehrkräfte anscheinend ausschließlich der Internetforen oder aber des informellen Austauschs. Vor diesem Hintergrund stellt sich allerdings die Frage, wie die bereits angesprochene Meinungsäußerung gegenüber dem Ministerium zustande kommt. Basierend auf einzelnen Aussagen ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um eine vorrangig private Meinungsäußerung der Lehrkräfte handelt, weniger um eine kollektive.

Mit Blick auf den Kommunikationsverlauf und die Wahrnehmung der Lehrkräfte, dass ihre Meinung zum System nicht von Bedeutung sei, stellt sich natürlich die Frage, inwiefern sie dann die vorgegebenen Reformen befolgen oder aber sich eigene Freiräume schaffen und selbst Veränderungen wahrnehmen.

Zunächst lassen sich ganz unterschiedliche Formen des Umgangs mit den Reformen hervorheben:

Umsetzung trotz Zweifel

„Was als fertige Entscheidung kommt, bemühen wir uns, bestens zu erfüllen, sogar wenn wir Zweifel an der Effektivität dieser Entscheidung haben. Denn die Neuerungen werden nie so leicht angenommen. Aber wir geben uns Mühe, wenn wir eine Entscheidung zu erfüllen haben, sie tadellos zu erfüllen.“ (XV/97)

Umsetzung ohne Nachdenken

„Wir sind an unserem Gymnasium bestrebt, schnell zu reagieren. Manchmal bleibt keine Zeit, um nachzudenken.“ (XVI/73)

Lehrprozess wichtiger als Neuerungen

„Ich bin in den konkreten Lehrprozess so sehr vertieft, dass ich das Gefühl habe, die Reformen werden zu sehr ausgeschmückt. Ich werde über sie informiert, und ich erfülle sie auch. Das Wichtigste ist der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler und nicht irgendwelche Regeln oder Neuerungen, die unbedingt eingeführt werden sollen.“ (XIII/52)

„Also, die Information haben wir, aber wir müssen das nicht unbedingt und gleich erfüllen. Das gefällt mir auch an meinem Beruf, dass er mir die Freiheit und das Recht gibt, selbst einzuschätzen.“ (XIII/54)

Überprüfen der Veränderungen vor der Umsetzung

„Meistens läuft es so, dass wir diese Veränderungen überprüfen – wie lautet die Vorschrift, was für ein neues Gesetz ist erschienen, was steht im Bildungsgesetz geschrieben und wie sollte es sein?“ (XIV/66)

Darüber hinaus lassen die Aussagen erkennen, dass die Lehrkräfte in zwei Bereichen eigenes Engagement entwickeln. Ein Bereich bezieht sich auf den Umgang mit dem Lehrplan, der andere auf die zahlreichen Aktivitäten, die darüber hinaus unternommen werden, um Veränderungen herbeizuführen. Wie sich zeigt, erfolgt dieses Engagement durchaus vor dem Hintergrund der Wahrnehmung von Defiziten bei den Reformen. Das würde bedeuten, dass die Lehrkräfte, basierend auf ihrer Einschätzung des Systems, der Reformen und des eigenen Handlungsspielraumes, Maßnahmen einleiten und damit aktiv die Berufsbildung beeinflussen.

Abweichend von der bisherigen Darstellung der Ergebnisse soll in diesem Abschnitt versucht werden, einen Gesamtüberblick über die diesbezüglichen Äußerungen der Lehrkräfte¹¹¹ – soweit vorhanden – zu geben.

Nr.	Lehrplan/Unterrichtsmethode	Projekte/Maßnahmen
I	„Die Ausbildung für jeden Beruf wird nach Lehrplänen durchgeführt. Dieser Lehrplan wird einmal für den Beruf angefertigt, und egal welche Reformen laufen, dieser Lehrplan wird berücksichtigt.“ (I/71)	--
II	„Auch wenn wir einen bestimmten Lehrplan haben, werden wir im Großen und Ganzen die Anforderungen der Firma schon berücksichtigen.“ (II/43) „Vielleicht schon, vorausgesetzt, dass man das Beste darin sieht und das Beste heraus-	„Im Rahmen eines Projektes organisieren wir im Moment das Schulpraktikum außerhalb der Schule, und zwar in einem Betrieb.“ (II/39)

¹¹¹ Aufgrund der unterschiedlichen Fragebogenkonstruktion werden nur die Aussagen der Lehrkräfte berücksichtigt, die in der zweiten Phase (November 2008) interviewt wurden.

zieht, was man für ihre Vervollkommnung für notwendig hält.“ (II/83)

- | | |
|---|--|
| <p>III „Das heißt, dass wir in der Ära des Kommunismus leben. Das heißt: Auch wenn wir mit etwas nicht zufrieden sind, machen wir das einfach, weil es so ist. Ich traue mich über diese Normen hinauszugehen, und einige schauen mich schärfer an, was mich ja nicht interessiert. Leider verstehe ich meine Kollegen auch, wenn sie nichts unternehmen.“ (III/49)</p> | <p>„Unsere Schulsalons werden völlig renoviert [...]“. (III/4)</p> <p>„Im Moment machen wir ein Projekt, mit dem wir die Qualifikation unserer Schüler erhöhen. Es ist ein europäisches Projekt.“ (III/18)</p> <p>„Wir haben eine Versammlung zu dem Thema, wie unser Praktikum durchgeführt werden muss, damit es knapper, klarer, maximal adäquat ist. Dazu müssen aber noch viele Treffen organisiert werden.“ (III/41)</p> |
| <p>IV „Wir haben mit ihr [die stellvertretende Direktorin, <i>die Autorin</i>] den Lehrplan gemacht und alles aufgenommen, damit wir ab dem nächsten Jahr auch dies anfangen.“ (IV/63)</p> <p>„Wir haben einfach Änderungen gemacht. Wir haben hier Unterrichtsstunden vorgesehen und haben es durchgeführt. Es hat geklappt, ohne dass der Lehrplan gründlich geändert wurde.“ (IV/69)</p> | <p>„Es [das Praktikum, <i>die Autorin</i>] ist nicht organisiert. Die Kinder machen in der 11. Klasse Praktikum, und ich soll sie in Salons verteilen. Der Lehrer soll das machen. Das Problem wird mit der Hilfe von ehemaligen Schülern, Bekannten und Freundinnen gelöst.“ (IV/47)</p> |
| <p>V „Wir werden die Lektionen irgendwie unterrichten.“ (V/83)</p> <p>„Sie [die Lehrer, <i>die Autorin</i>] haben jegliche Freiheit.“ (V/101)</p> | <p>„Die drei Lehrer sind im Internet, und die Schüler können sich mit ihnen über Mathematik austauschen. Sie schicken Aufgaben und die Lösungen am Abend.“ (V/61)</p> |
| <p>VI „Wir sind schon Ausführer, weil wir nach Plänen und Programmen arbeiten. Wir sollen sie befolgen, aber jeder von uns versucht, den Schülern auf Basis des Lehrplans das Material auf die beste Art und Weise zu vermitteln. Außerdem ist der Endeffekt von der Arbeit wichtig.“ (VI/24)</p> <p>„Ich unterrichte Buchhaltung und schreibe an die Tafel, weil es so im Lehrplan vorgesehen ist.“ (VI/24)</p> | <p>„Jahrelang wird das Praktikum auf eine Art und Weise durchgeführt, die unserer Meinung nach nicht erfolgreich und effektiv ist. Deswegen haben wir jetzt einen Projektantrag für den Europäischen Strukturfonds geschrieben und haben ihn nach Sofia geschickt. Ob es bewilligt wird oder nicht, das weiß ich noch nicht. Es geht um das Schulpraktikum. Ziel ist es, dass die Schüler während des Praktikums stärker in den Betriebsablauf involviert werden, so dass sie sehen, wie alles in Wirklichkeit läuft.“ (VI/18)</p> |
| <p>VII „Ich denke, dass man uns zwingt, so zu handeln. Keiner lässt mir Freiheit.“ (VII/91)</p> <p>„Die Freiheit ist eigentlich eine persönliche Freiheit, aber wenn ich mit den gesellschaftlichen Rahmen so ansehe, in den ein Mensch eingebunden ist, denke ich nicht, dass ein Mensch viel Freiheit hat.“ (VII/131)</p> | <p>--</p> |
| <p>VIII „Es gibt eine Möglichkeit, den der Lehrinhalt zu 30 Prozent umzustrukturieren, zu 30 Prozent. Es ist aber nicht möglich, dass der Lehrplan geändert wird.“ (VIII/25)</p> | <p>„Die Schule und mehr noch die Lehrer, ich betone das: Sie machen das [Vermittlung des Praktikums, <i>die Autorin</i>]. Die Firmen haben keinen Anreiz, junge Arbeitskräfte zu suchen.“ (VIII/41)</p> |
| <p>IX „Ja, ich habe diese Freiheit. Ich unterrichte seit 20 Jahren, und zwar auf eine Art und</p> | <p>„Wir haben mit dem ‚Hermes‘-Verlag Kontakt</p> |

<p>Weise, die reformorientiert ist. Das heißt, dass ich ständig in einer Reform bin. [...] Ich selber entscheide, dass meine Reform im Unterricht richtig ist. [...] Ich kenne auch andere Lehrer, die auf dieselbe Art und Weise ihre eigenen Reformen im Bildungssystem durchführen, weil sie meinen, dass diese Reform im Moment der größten Reform am nächsten steht und keine Einschränkungen hat. Ja, wir haben keine Einschränkungen beim Unterrichten. Wir haben auch Erfolg dabei. Wer die Reform nutzt, hat Erfolg.“ (IX/80)</p>	<p>aufgenommen [...]“ (IX/29) „Wir machen alles mit der Hilfe der Schülere Hände [...]“ (IX/112)</p>
<p>X „Hier muss man hundertprozentig die Normen befolgen.“ (X/46) „Auch wenn wir es nicht wollen, müssen wir.“ (X/116)</p>	<p>„Hier gibt es eine Trainingsfirma, und ich unterrichte dort Wirtschaftsfächer. Vor zwei Jahren wurden ich und die Kollegin im Rahmen eines Projektes ausgebildet, und wir haben die Trainingsfirma gegründet.“ (X/14)</p>
<p>XI „Ja, er darf interpretieren! Er darf interpretieren! Es gibt keinen so strengen Rahmen. Das betrifft auch die Anzahl der Unterrichtsstunden [...]. Das Material kann ergänzt werden, einige Inhalte können ausgelassen werden. Keiner hat festgelegt, dass es genau dieses Lehrbuch und genau dieser Umfang des Materials sein müssen.“ (XI/79)</p>	<p>„Viele von den Kollegen gehen in die Wasserkraftwerke. Dort gibt es Erneuerungen, ich meine meinen Bereich, und wir geben die Informationen weiter. Die anderen macht sich viel Mühe, und der Kollege für Gastechik nimmt zum Beispiel an einem EU-Symposium in Brüssel teil. Das wurde aber nicht von der Schule organisiert.“ (XI/100)</p>
<p>XII „Wir versuchen es immer. Es ist unmöglich, es nicht zu versuchen, weil jeder etwas Neues will. Jeder Mensch will das. Erst dann, wenn er für sich selbst entscheidet, dass diese Reform sinnlos ist, dass sie einfach nichts erreichen wird [...], dann hört er auf, daran teilzunehmen, und dann nimmt er sie einfach als eine Verpflichtung an. Man soll das und das machen.“ (XII/96)</p>	<p>„Voriges Jahr gab es drei Projekte hier, an denen man gearbeitet hat. Zwei davon wurden realisiert. So sind sowohl die Lehrer als auch die Kinder damit zufrieden. [...] Ein Teil der Projektausstattung ist der Schule verblieben, was positiv ist.“ (XII/104)</p>

Abbildung 33: Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte

Die Aussagen verdeutlichen, dass die Lehrkräfte mit den von ihnen angesprochenen Mängeln an den Reformen und damit an dem Berufsbildungssystem auf unterschiedliche Weise umgehen. Insgesamt zehn der zwölf Lehrkräfte berichten über Aktivitäten an der Schule, die aus ihrer Sicht der Verbesserung der beruflichen Bildung dienen. Wie es scheint, werden die Vorgaben der Reformen, ob Lehrplan- oder systemische Veränderungen, befolgt, gleichzeitig wird versucht durch die Nutzung persönlicher Kontakte oder aber durch die Entwicklung von Projekten wahrgenommene Defizite im Berufsbildungssystem auszugleichen.

An dieser Stelle dürfen die Unterstützungsleistungen der Lehrkräfte bei der Vermittlung von Praktikumsstellen nicht unerwähnt bleiben. Persönliche Netzwerke werden zur Verfügung gestellt, um den Schülern bei der Suche nach Praktikumsstellen zu helfen.

„Nicht nur ich, sondern auch meine Kollegen nutzen persönliche Kontakte, um die Schüler in die Praxis zu bringen.“ (XII/50)

„Jetzt verlassen wir uns auf unsere persönlichen Kontakte. Ich sage es nochmals – ich habe persönliche Kontakte mit Versicherungsfirmen. Ich habe persönliche Kontakte mit Banken. Ich habe persönliche Kontakte mit den Firmenleitern und helfe Ihnen mit der Buchhaltung oder führe sie selbst. Aber das alles ist persönlich.“ (XIV/28)

12.3 Vertiefende Einzelfallinterpretation

In der vertiefenden Einzelfallinterpretation werden die Interviews von fünf ausgewählten Lehrkräften mit Blick auf die zu Beginn der Untersuchung getroffenen drei Annahmen ausgewertet. Gleichzeitig ermöglicht dies einen zusätzlichen Einblick in die individuellen Begründungsmuster der ausgewählten Lehrkräfte

A1: *Lehrkräfte beurteilen ihr Handeln nicht als reformresistent, sondern schreiben eigenes mangelndes Engagement Fehlern in den jeweiligen Reformen zu.*

A2: *Die Lehrkräfte wollen auf der Ebene der Entscheidung bereits aktiv beteiligt werden, nicht erst bzw. nur bei der Umsetzung und Ausgestaltung auf der Schulebene.*

A3: *Änderungen werden dann angenommen, wenn sie im Interesse des Schülers sind.*

Es wurden die folgenden vier Lehrkräfte ausgewählt:

Nr.	Unterrichtsfach	Geschlecht	Dienstjahre	Dienstort
I	Technisches Zeichnen (2)	w	6	Sofia
III	Frisör (3)	m	0,25	Sofia
V	Finanzierung	w	32	Veliko Tarnovo
VII	Wirtschaft (1)	w	30	Veliko Tarnovo
IX	Bauwesen (2)	w	20	Plovdiv

Die Annahmen sollen unter besonderer Berücksichtigung der Dienstjahre und des Dienstortes der Lehrkräfte geprüft werden. Vor diesem Hintergrund wird die Auswahl der Lehrkräfte für die vertiefende Einzelfallinterpretation wie folgt begründet: In der Begründung der Auswahl der Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 11.3) wurde die Vermutung geäußert, dass die Kriterien Dienstort, Dienstjahre und Unterrichtsfach einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Reformen haben. In den Interviews wird deutlich, dass der Dienstort von keiner Bedeutung für die Lehrkräfte ist. In den Wahrnehmungen werden keine regionalen Unterschiede bzw. Ungleichgewichte angesprochen und können daher nicht weiter untersucht werden. Aber auch die Annahmen zum Kriterium Unterrichtsfach bleiben weitestgehend unberücksichtigt. An

zahlreichen Stellen wird zwar die rudimentäre materielle und technische Ausstattung der Schulen bemängelt, dieses lässt sich aber weder auf das Unterrichtsfach zurückführen, noch wird die Annahme bestätigt, dass der Wandel im Wirtschaftsunterricht als besonders profund erlebt wurde. Zu begründen ließe sich dieses damit, dass diese inhaltlichen Veränderungen in den kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen noch eher durch die Lehrkräfte kompensiert werden können, als in den gewerblich-technischen Fächern. Die Hinweise sind aber nicht hinreichend, um eine vertiefende Fallinterpretation zu verfolgen. Näher zu untersuchen bleibt damit das Kriterium der Dienstjahre. Entsprechend wurden die fünf Lehrkräfte ausgewählt: Zwei der Lehrkräfte sind erst kurz im Schuldienst tätig und haben vorher in der Wirtschaft gearbeitet. Zwei weitere Lehrkräfte sind bereits vor Beginn des Transformationsprozesses als Lehrer tätig und eine weitere Lehrkraft ist mit Beginn des Transformationsprozesses in den Schuldienst eingetreten. Eine Betrachtung der emotionalen Grundhaltung unterstützt die Annahme unterschiedlicher Wahrnehmungen. Im Folgenden gilt es jedoch, die unterschiedlichen Begründungsmuster entlang der Kategorien Reformresistenz, Beteiligung an der Reformgestaltung und Umsetzen der Reformen zu identifizieren.

12.3.1 Lehrkraft Nr. I

12.3.1.1 Kurze Beschreibung der Person.

Obwohl es schon immer Wunsch der Interviewten war Lehrerin zu werden, ist sie erst seit sechs Jahren im Schuldienst. Sie ist 55 Jahre alt und eher zufällig in den Schuldienst eingetreten. Bei der Gelegenheit einen Lehrer zu vertreten, hat sie sich entschieden, den Kurs zur pädagogischen Befähigung anzuschließen, ist an der Schule geblieben und wie sie selbst sagt:

„Es gibt keinen anderen Weg und ich habe mich an die Schüler gewöhnt.“ (I/101)

Sie bereut die Tatsache nicht schon eher Lehrerin geworden zu sein, weil die Kinder damals motivierter waren. Jetzt hingegen ist man als Berufsschullehrer bemüht,

„[...] das Interesse der Kinder für den Beruf, nicht nur für das Fach, sondern auch für den Beruf zu wecken.“ (I/105)

Trotz der kurzen Dienstzeit bezieht sie klar Position zu den Reformen und den Personen, die sie entscheiden.

12.3.1.2 Begründungsmuster für das Engagement im Reformprozess

In ihrer kritischen Haltung gegenüber den Reformen und dem System zeichnet sich die Lehrerin vor allem dadurch aus, dass die Lehrkräfte als durchweg engagiert und weiterbildungsbereit dargestellt werden. Die Lehrkräfte werden dadurch von ihr nicht in den Begründungen für Probleme in der beruflichen Bildung berücksichtigt.

„Ich kenne Kollegen aus dem ganzen Land, die sich fortbilden wollen, aber einfach keine Zeit haben.“ (I/14)

„Viele Lehrer wollen ausgebildet werden und zwar sogar während der Ferienzeit.“ (I/20)

Mit Blick auf das System vor 1989 beschreibt sie in der heutigen Berufsbildung einen Verlust des Anspruches. Die Veränderungen in den Berufen bezeichnet sie dabei als „Unsinn“. Aus ihrer Sicht werden die prestigevollen Berufe gestrichen, obwohl es den Bedarf von den Firmen gibt, welche zu der Schule kommen und nach gutem Personal fragen.

„Man stellte hohe Ansprüche. Man war sehr anspruchsvoll. Damit man eine Vier bekommt, musste man so viel wissen, wie der Lehrer. Der Lehrer suchte schon die Fehler, damit der die Zensur herabsetzen konnte. Und jetzt können sie keine Drei mehr schreiben. Ich habe Schüler, die als Analphabeten kommen.“ (I/33)

„Im Moment lese ich ein Projekt über die Änderung der Berufe. Einige Berufe fallen aus, andere werden vereinigt. [...], aber das ist unserer Meinung nach der neuste Unsinn.“ (I/49)

„Die Manager dieser Firmen kommen und fragen nach Arbeitern und wir können ihnen keine anbieten, weil wir einfach keine haben.“ (I/61)

Aus ihrer Sicht sind die Lehrkräfte nicht gegen Reformen eingestellt, stehen ihnen aber durchaus sehr kritisch gegenüber. Begründet wird dies damit, dass die Lehrkräfte die Praktiker sind, während die Personen, die die Lehrpläne entwickeln, nur Theoretiker sind. Sie fordert in diesem Zusammenhang auch Erklärungen für die Veränderungen ein.

„Sie reagieren nicht scharf, aber betrachten kritisch, wie diese Verbesserungen, diese Änderungen, genutzt werden. Sie betrachten es aus einem anderen Gesichtspunkt, die betrachten diese Änderungen aus dem Gesichtspunkt der Anwendung. Man muss nicht nur sagen: ‚Wir machen Änderungen, wir machen dieses und jenes.‘, aber man muss auch sagen, warum man das macht.“ (I/39)

Die wahrgenommene Praxisferne unterstreicht ihr verstärktes Bemühen, das Interesse der Schüler zu fördern. Die Lehrkraft legt einen großen Wert darauf, dass sie es schafft bei den Schülern das Interesse für das Fach und den Beruf zu wecken. Diese ist aus ihrer Sicht wichtig, damit die Schüler zum Unterricht erscheinen und damit sie auch nach der Ausbildung in dem Beruf arbeiten.

12.3.1.3 Begründungsmuster für die Beteiligung am Entscheidungsprozess

Die Reformen bewertet sie negativ. Dieses begründet sie damit, dass Theorie und Praxis nicht mehr mit einander verbunden sind. Sie erklärt diesen Zustand damit, dass die Autoren der Lehrpläne nur Theoretiker sind.

„Gleichzeitig werden die Lehrpläne von Menschen gemacht, die nie gearbeitet haben.“ (I/4)

„Im Moment haben wir einen ähnlichen Betrieb, aber unsere Kenntnisse finden keine Anwendung. Die Theorie hat mit der Praxis nichts zu tun, wenn man das so sagen kann.“ (I/10)

Die Fehler im System werden von ihr nicht nur mit der Praxisferne der Autoren der Lehrpläne begründet, sondern darüber hinaus mit der fehlenden Verbindung zwischen den Beteiligten auf jeder Ebene. Benannt wird sowohl die fehlende Kommunikation zwischen den Schüler, Eltern und Lehrern, als auch die nicht funktionierende Kommunikation zwischen dem Ministerium und dem Arbeitgeber.

„Auch wenn es [der Schüler, *die Autorin*] eine schlechte Meinung über den Lehrer äußert, ist es wichtig, dass die Eltern sagen: ‚Gut, es gefällt dir nicht. Was genau gefällt dir nicht? Ich werde es dem Lehrer sagen. Etwas hat dir nicht gefallen.‘ Diese Beziehung zwischen den drei Elementen fehlt.“ (I/31)

„Es gibt keine Beziehung, es gibt keine Beziehung zwischen dem Arbeitgeber und dem Ministerium. Angeblich gibt es eine, aber sie funktioniert tatsächlich nicht.“ (I/67)

„Es muss einfach nur eine Beziehung geben und zwar eine aktive Beziehung. Erst trifft sich der Arbeitgeber mit den Institutionen, in diesem Fall das Ministerium unter vier Augen und dann treffen sie sich mit den anderen unter vier Augen. Alle zusammen müssen sich treffen. Man muss das besprechen, wer was braucht.“ (I/75)

Mit Blick auf das frühere System äußert sie in diesem Zusammenhang den Wunsch, dass die Arbeitgeber sagen, welche Berufe sie brauchen.

„Eventuell können sie auch sagen: ‚Wir wollen, wenn die Schüler kommen, dass sie das und das wissen, das und das können‘. Das hat man früher in den beruflichen Schulzentren gemacht.“ (I/77)

Die Praxiserfahrung der Lehrer wäre damit aus ihrer Sicht der wesentliche Vorteil bei der Beteiligung von Lehrkräften am Reformprozess, allerdings ist sogar die Meinungsäußerung sinnlos. Deutlich wird in den Aussagen das Gefühl der Ohnmacht gegenüber den politischen Entscheidungsträgern und den aus ihrer Sicht intransparenten Prozessen.

„Nein, man kann überhaupt nicht protestieren. Das ist eine Entscheidung von oben.“
(I/65)

„Das Ministerium hat Projektdokumente und dort steht geschrieben, dort habe ich es früher gelesen, dass wir anrufen sollen oder unsere Meinung an eine Adresse schicken können, was wieder eine solche ausweglose Situation ist. Wir sind in der Nähe des Ministeriums. Die Entfernung ist 15 Minuten zu Fuß. Ich werde meine Fragen und Vorschläge bringen, aber das Wichtige ist, dass es auf keinen Fall einen Sinn haben wird.“ (I/53)

12.3.1.4 Begründungsmuster für die Annahme von Änderungen

„Die Ausbildung für jeden Beruf wird nach Lehrplänen durchgeführt. Dieser Lehrplan wird einmal für den Beruf ausgefertigt und egal welche Reformen laufen, wird dieser Lehrplan berücksichtigt.“ (I/71)

Das Gefühl der Ohnmacht gegenüber den Veränderungen mag der Grund dafür sein, dass die Lehrkraft das System kritisiert, aber keinen Versuch unternimmt, Einfluss auszuüben. Sie setzt die Lehrpläne wunschgemäß um. Darüber hinaus ist nicht erkennbar, ob sie sich der geäußerten Probleme selbst annimmt. Wie bereits genannt, legt sie einen besonderen Wert in der Ausbildung darauf, dass Interesse der Schüler für Technik zu wecken.

Sie ist sich über die Möglichkeiten zur Einflussnahme bewusst, vertritt aber die Meinung, dass die Bemühungen sinnlos sind, da die Meinung der Lehrkräfte dort nicht gehört wird. Auch die Diskussionen in den Foren sind ihr bekannt, allerdings werden die dort besprochenen Punkte wiederum nur von den Lehrkräften selbst auch gelesen.

„Ich lese in den Foren im Internet. In den Foren bespricht man das, aber ich meine, dass wir selbst diese Foren lesen. Wir schreiben dort und wir lesen dort.“ (I/89)

In der Schule selbst gibt es nach ihrer Aussage keine Gremien, in denen man die Änderungen im System bespricht.

Die Änderungen werden demnach zwar von der Lehrkraft kritisch betrachtet, aber die Änderungen werden angenommen und eine offizielle Äußerung der Kritik am System unterbleibt.

12.3.2 Lehrkraft Nr. III

12.3.2.1 Kurze Beschreibung der Person

Der Lehrer ist 29 Jahre alt und zum Zeitpunkt des Interviews seit 15 Jahren im Friseurhandwerk und seit drei Monaten im Schuldienst beschäftigt. Er hat an derselben Schule seine Ausbildung absolviert, so dass er nun mit Kollegen zusammenarbeitet, die früher seine Leh-

rer waren. Als Frisör arbeitet er in seinem eigenen Salon. Für die Tätigkeit als Lehrer hat er sich aus folgendem Grund beworben:

„Ich gehe gerne mit Menschen um, und die einzige zweite Arbeit, die ich mir vorstellen kann, ist, Lehrer für Friseurhandwerk, weil ich mich so auch entwickeln kann.“
(III/69)

Er betont immer wieder, dass er den Job als Lehrer als gegenseitigen Prozess betrachtet, in dem auch er etwas lernen kann.

12.3.2.2 Begründungsmuster für das Engagement im Reformprozess

Der Lehrer unterscheidet sich von einigen der anderen Befragten durch eine sehr positive Grundeinstellung aus.

„Prinzipiell bin ich im Moment voller Hoffnung darüber, was mit unserer Berufsschule passieren wird.“ (III/6)

Es wird deutlich, dass der Lehrer jene Reformen, die in den neunziger Jahren unternommen wurden, negativ beurteilt, das heißt, im Vergleich zum Systemzustand davor, sieht er eine Verschlechterung.

„Meiner Meinung nach war das System früher, als ich Schüler war, viel besser. Ich habe meine Ausbildung im Jahr 1996 absolviert.“ (III/10)

Die momentanen Entwicklungen werden allerdings positiv bewertet. In dieser Einschätzung liegt jedoch ein Widerspruch. Das System, das zuerst angezweifelt wird, wird positiv dargestellt, wenn es um seine eigene Ausbildung geht. Eine andere Ursache in der negativen Begründung könnte allerdings auch in seinem Enthusiasmus liegen. Immer wieder betont er seine Bemühungen, etwas zu verändern.

„Wir bemühen uns, viel Neues zu machen, um damit unseren Schülern eine bessere Entfaltung im Leben zu ermöglichen und zwar durch den Beruf, den sie gewählt haben.“
(III/2)

„Ich zum Beispiel bin hier ein relativ neuer Lehrer in diesem Bereich und habe große Lust, viel zu verändern.“ (III/16)

Bei diesem Drang nach Veränderung scheint er jedoch seinem eigenen Fahrplan für das System zu folgen. Dabei sieht er sich als jemanden, der Tabus bricht.

„Im Moment habe ich auch Kollegen, die sich, seitdem ich hier bin, sehr bedroht fühlen. Ja, sie fühlen sich bedroht, weil sie wissen, auf welchem Niveau ich bin. Auf einmal kommt ein Mann, der seine Meinung über bestimmte Themen äußert, der einige verschiedene, neue Sachen sagt.“ (III/39)

Während er sich selbst als jemanden bezeichnet, der die Dinge anpackt und seine Meinung äußert, sieht er seine Kollegen sehr passiv. Dennoch, bei aller Kritik hat er Verständnis für deren Einstellung angesichts der schlechten Bezahlung. Die Bezahlung ist dabei aus seiner Sicht der Grund für die schlechte Qualität des Bildungssystems.

Die Kollegen haben keine Lust sich weiterzuentwickeln.

„Ich will bestimmt nicht von Prozenten oder Zahlen sprechen, obwohl sie mir klar sind. Leider haben sie keine Lust. Einige Kollegen sind in ihrer Entwicklung schon längst stehen geblieben.“ (III/25)

Die Kollegen finden sich mit den Umständen ab.

„Nein, es gibt keinen Widerstand. Jeder kommt und unterrichtet. Es gibt so was nicht. [...] Wenn mir etwas nicht gefallen hat, gehe ich und teile es der richtigen Person mit. [...] Wenn wir eine Versammlung haben, sitzt leider jeder da und stimmt ab. Man weiß genau, wer wofür abstimmen und was sagen wird. Das heißt, dass wir in der Ära des Kommunismus leben. Das heißt, auch wenn wir mit etwas nicht zufrieden sind, machen wir das einfach, weil es so ist. [...] Leider verstehe ich die Kollegen auch, wenn sie nicht unternehmen. Wenn man mit diesem Lehrerlohn rechnet, findet man sich mit einigen Dingen ab.“ (III/49)

Der geringe Lohn ist für die Passivität verantwortlich.

„Leider ist es so, dass jemand, der nicht mehr als diesen Lehrerlohn erwartet und jahrelang, sein Leben lang an ein- und demselben Arbeitsplatz arbeitet, sich der Passivität ergibt, und ich verstehe ihn.“ (III/37)

Das niedrige Niveau des Bildungssystems geht auf mangelndes Selbstbewusstsein der Lehrer zurück.

„Leider liegen die Ursachen für das niedrige Niveau auch des Bildungssystems, was kein Geheimnis ist, im mangelnden Selbstbewusstsein der Lehrer und auch darin, dass die Lehrer selbst dazu beigetragen haben. [...] Prinzipiell kann ein Mensch mit solchem Lohn kaum ein großes Selbstbewusstsein haben.“ (III/18)

In seiner Einschätzung des Lehrerberufes und seiner Kollegen distanziert er sich zu dem Beruf und bezieht sich auf seine Position als Friseur.

„Im Großen und Ganzen ist das das reale Thema in Bulgarien: tatsächlich ist das Wort Lehrer ein schmutziges Wort geworden, und leider sind wir alle – die Gesellschaft, die Eltern, die Lehrer – schuld daran. [...] In dieser kurzen Periode, in der ich mich mit dem Unterrichten beschäftige, habe ich begriffen, dass das Glied [der Schuldige, *die Autorin*] überall zu finden ist. Wenn man nicht darauf gestoßen ist, kann man das natürlich auch

nicht wissen. Leider ist unsere Gesellschaft – die Schüler, die Eltern, die Lehrer – nachlässig, und ich sage das ganz offen, weil ich mich nicht als Lehrer im echten Sinne des Wortes betrachte.“ (III/19)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Lehrkraft als höchst aktiv und innovativ darstellt. Als Referenzpunkt seines Handelns dient dabei das System, das aus seiner persönlichen Erfahrung als Schüler positiv beurteilt wurde. Die Kollegen hingegen werden von ihm bedauert. Damit begründet er sein Verständnis für ihre Passivität. Ihr Verhalten entschuldigt er dabei mit der schlechten Bezahlung, worin er gleichzeitig die Ursache für mangelndes Engagement sieht. Die Distanz zu seinen Kollegen unterstreicht er, indem er sich von dem Lehrerberuf distanziert.

12.3.2.3 Begründungsmuster für die Beteiligung am Entscheidungsprozess

Die Lehrkraft verweist darauf, dass sie das Bildungsministerium als Institution nicht kennt, vermutet aber, dass die Menschen, welche die Lehrpläne aufstellen, keine Spezialisten im entsprechenden Fach sind. Diesen Rückschluss zieht der Lehrer aus der Tatsache, dass jene Personen, die er als Profis einstuft, am Prozess nicht beteiligt wurden.

„Ich handle nach diesem Prinzip: Wenn ich in meiner praktischen Arbeit auf Probleme stoße, wende ich mich an den stellvertretenden Direktor und an den Direktor, und nachdem ich das gemacht habe, werden diese Probleme in 90 Prozent der Fälle mit der Zeit irgendwie gelöst. Das habe ich innerhalb von nur drei Monaten erreicht. Alle Lehrer sollten ihre Meinung dort äußern, wo es nötig ist: im Bildungsministerium. Ich kenne diese Institutionen nicht und bin weit von ihnen entfernt. Ich habe es ihnen [der Interviewerin, *die Autorin*] gesagt. Ich bin einfach ein Profi, der einen privaten Friseursalon hat und der in der Freizeit in der Schule ist, weil ich arbeiten will und meine, dass es keine Schande ist, wenn jemand zwei Arbeitsplätze hat. Vielleicht sind diese Menschen im Ministerium, die diese Lehrpläne aufstellen, keine Spezialisten.“ (III/49-50)

Die Beteiligung im Wandlungsprozess ist für diesen Lehrer ganz stark an die öffentliche Meinungsäußerung gebunden. Das System wird sich aus seiner Sicht nur ändern, wenn die Kollegen an entsprechender Stelle ihren Standpunkt vertreten. Allerdings seien zu wenige Kollegen dazu bereit. Auch an dieser Stelle wird wieder der Bezug zur Entlohnung hergestellt.

„Vielleicht sind diese Menschen in diesem System, die Kollegen, die Widerstand leisten, nur wenige einzelne Personen. Dieser rebellische Geist hat sie zum privaten Sektor gebracht, wo sie mehr Geld verdienen können.“ (III/50)

Er distanziert sich nicht nur von seinen Lehrerkollegen, indem er sich selbst als nicht der Lehrerschaft zugehörig beschreibt, sondern auch von Kollegen im Friseurberuf.

„Ich besuche ganz viele Friseursalons und beobachte, wie die Kollegen arbeiten. Leider konnte jeder Zweite bis vor ein paar Monaten einen Kredit für einen Friseursalon erhalten. Das waren solche Menschen, die arbeiten konnten, und solche, die nicht arbeiten konnten. [...] Das heißt, dass die Branche voll mit Nichtprofis ist, die glänzende Ateliers aufgemacht haben und arbeiten. Das Niveau ist furchtbar niedrig. Man legt Akzente auf den Luxus, darauf, dass man dem Kunden Whiskey, Nüsse und was sonst noch anbietet, und zwar nur, damit man dessen Geld wegschleppen kann. Der Minderwertigkeitskomplex des Bulgaren erlaubt es gerade solchen Pseudoprofis, nicht nur in unserem Beruf ganz gutes Geld zu verdienen.“ (III/53)

Er stellt somit nicht nur die Professionalität der Personen aus dem Ministerium in Frage, sondern auch eines großen Teils der praktizierenden Friseure. In beiden Fällen sieht er Handlungsbedarf und beteiligt sich aktiv daran, diese Missstände zu beseitigen.

Pseudoprofis aus der Praxis

„Deswegen will ich nach den Reformen in unserer Schule, nach dieser Renovierung, dass wir Kurse für Menschen aus dem Arbeitsamt, für Arbeitslose machen. Wenn wir diese materielle Basis erweitern, werden wir viele Möglichkeiten haben, etwas zu zeigen, und diesen unkontrollierten Zufluss von Friseuren und Kosmetikern, von nichtqualifiziertem Personal eingrenzen.“ (III/55)

Theorielastige Lehrpläne in der Berufsschule

„Im Moment arbeiten wir an einem Projekt: Unsere Schulsalons werden völlig renoviert, und ich denke, dass dies die Entwicklung der jungen Generation beflügeln wird, weil das ein sehr wichtiger Punkt ist. Es ist nicht genug, dass die materielle Basis vorhanden ist. Im Moment verfügen wir über viele Räume, und ich meine, dass diese Renovierung, die wir begonnen haben und die noch andauert im Moment, zu einer um 50 Prozent höheren Produktivität führt.“ (III/4)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Lehrkraft selbst als hochgradig professionell einstuft und vor diesem Hintergrund die Lehrplangestaltung im Ministerium und die Qualität der Arbeit von Kollegen aus der Praxis in Frage stellt. Er äußert nicht direkt den Wunsch, am Entscheidungsprozess beteiligt zu sein, stattdessen wird er aktiv und beteiligt sich an Projekten bzw. initiiert Projekte, die sich den angesprochenen Problemen annehmen.

12.3.2.4 Begründungsmuster für die Annahme von Änderungen

Die Tatsache, dass die Lehrkraft erst seit kurzem im Schuldienst tätig ist, mag der Grund dafür sein, dass sie sich während des gesamten Interviews nicht auf die Reformen bezieht. Aus den dargestellten Äußerungen ist bekannt, dass er Änderungen gegenüber sehr offen ist und dass er die Vorschläge aus dem Ministerium kritisch betrachtet. Es wird aber nicht deut-

lich, inwiefern und ob er die neuen Vorlagen in die Praxis umsetzt. Im Interesse der Schüler ist sein wesentliches Anliegen die Erhöhung des praktischen Anteils der Ausbildung und die Erziehung der Schüler. Dabei nutzt er beide Aspekte für die Kritik an den Schülern.

„Schließlich ist das eine Berufsschule. Wenn man etwas anderes erfahren will, dann gibt es verschiedene Kurse oder das Internet dafür. Das, was wir ihnen als Spezialisten in diesem Beruf geben können, ist den Akzent stärker auf die Praxis zu legen. Ich unterrichtete in der 9., 10., 11. und 12. Klasse, und in allen Klassen gibt es nur ganz wenig Praktikumsstunden. Die Kinder sind praktisch schwach. Die Zeit reicht nicht aus, weil sie beim ersten Mal krank sind, beim nächsten Mal nicht kommen. Beim vierten Mal habe ich eine andere Verpflichtung, die mit der Schule verbunden ist. Ich kann meine Aufmerksamkeit nicht hundertprozentig auf sie richten, und die Zeit vergeht. Ich habe Klassen, in denen wir uns im Moment im Stoff verzögern, und das ist so, weil die zusätzlichen Praxisstunden fehlen.“ (III/12)

„Die Kollegen, die ganze Gesellschaft, vor allem aber die Eltern und die Schüler bespuken die Reformen. Die Schüler dürfen nicht vergessen, dass sie nur Schüler sind. Die Ansprüche der Schüler sind oft zu hoch. Es muss den Schülern schließlich bewusst sein, dass sie letzten Endes nur Schüler ist. Das heißt, wenn man ihnen eine Aufgabe stellt, müssen sie diese ausführen, unabhängig davon, ob das verrückt ist oder nicht.“ (III/29)

Interessant ist an dieser Stelle, dass er die Schüler hinsichtlich ihrer Anforderungen an das Berufsbildungssystem in die Schranken verweist. Aus seiner Sicht sind die Schüler „Kinder der Demokratie“, die außer Kontrolle geraten sind.

„Demokratie war in Bulgarien ein Wort, das für die totale und unbegrenzte Freiheit und die Straffreiheit stand. Es gibt im Moment ganz große Lücken in ihrer Erziehung.“ (III/31)

Die Wünsche und Anforderungen der Schüler tut er in seiner Begründung damit ab, dass er die Schüler als verwöhnt bezeichnet. Er entscheidet, basierend auf seinen eigenen Erfahrungen, was für die Schüler und ihre berufliche Entfaltung gut ist.

12.3.3 Lehrkraft Nr. V

12.3.3.1 Beschreibung der Person

Die befragte Lehrkraft ist Direktorin der Schule und bereits seit 32 Jahren dort tätig. Sie hat sich direkt zu Beginn ihrer universitären Ausbildung für die pädagogische Befähigung zur Lehrkraft angemeldet, weil sie sich nie hätte vorstellen können, in einer Bank zu arbeiten. In ihrer jetzigen Position ist ihr Stundendeputat sehr gering. Ihre Anforderungen an die Schüler und an die Lehrkräfte sind hoch, dennoch hat sie Verständnis für die privaten Situationen und ist bestrebt unterstützend zu wirken.

„Ein Teil unserer Kinder arbeitet. Es ist sehr verschieden. Es ist schwierig eine Verallgemeinerung zu machen. Die Kinder sind sehr verschieden. Sie haben keine vollständigen Familien. Mit „unvollständig“ meine ich, dass die Eltern im Ausland sind, das ein Familienmitglied im Ausland ist. [...] Diesen Schülern fehlt die Kontrolle, fehlen die Sachen. Geld wird gewährt, das etwas anders kompensiert. Auf diese Weise kompensieren die Eltern etwas.“ (V/11)

Sie spricht mehrfach davon, dass sie die Schule, so wie sie früher war bewahren möchte. Die Schule ist aus ihrer Sicht der Träger der Werte.

„Die Werte sind nicht bei den Lehrern, sondern in der Schule. Ich meine diese neunzigjährige Schule. Sie trägt und bewahrt Traditionen und Werte, ein Ausbildungsmodell, ein Modell der Beziehung zu den Schülern, viele Modelle.“ (V/93)

„Ich will die Schule, die ich vor 30 Jahren betreten habe, als eine Wertsache des Teams bewahren.“ (V/95)

12.3.3.2 Begründungsmuster für das Engagement im Reformprozess

Obwohl sie die Reformen der letzten zwanzig Jahre als eine ständige Änderung der Berufsliste beurteilt, steht sie diesen nicht grundsätzlich negativ gegenüber. Es ist aus ihrer Sicht gut, dass die Berufe aktualisiert werden, aber aus Sicht der Lehrkräfte ist eine stetige Veränderung der Lehrpläne nicht gut.

„Die jetzigen Reformen in den letzten zwanzig Jahren bestehen in einer ständigen Änderung der Berufsliste, was zu neuen Lehrplänen, neuen Lehrbüchern, neuen Fächern führt. Die Lehrer für diese Fächer haben etwas Neues jedes Jahr. Das Lehrbuch ist noch nicht geschrieben und sie müssen das schon unterrichten. [...] Die Lehrer suchen die Lehrinhalte. Es gibt keine Lehrbücher. Dazu kommt noch der akademische Stil [der Lehrbücher, *die Autorin*]. Kein Praktikum. Kein Praktikum. Die Lehrpläne sind sogar alt.“ (V/15)

Veränderungen sind aus ihrer Sicht dann positiv, wenn sie vorausschauend erfolgen und damit die Möglichkeit bieten, sich auf etwas vorbereiten zu können und gleichzeitig Sicherheit bieten. Diese Unsicherheit aufgrund der stetigen Änderungen bezeichnet die Lehrerin als das Furchtbarste von allen Reformen.

„Es muss einen Lehrplan, bestimmte Abschlussprüfungen geben, die nicht verändert werden. Das muss wie ein Gesetz sein. [...] Die Lehrer müssen wissen, was sie ihnen schließlich beibringen, wenn sie die Schüler dieses beruflichen Jahrganges ausbilden. Was für ein Format hat die Prüfung? Das ist das Furchtbarste von allen Reformen. Wir werden die Lektionen irgendwie unterrichten.“ (V/83)

Sie unterbreitet in diesem Zusammenhang den Vorschlag, dass ein Lehrplan mindestens fünf Jahre gültig sein sollte.

In ihrer Position als Direktorin der Schule sieht sich die Lehrerin besonderen Anforderungen ausgesetzt. Die Frage, ob Lehrer ein wesentlicher Teil des Bildungssystems sind, beantwortet sie wie folgt:

„Meine Antwort ist die Folgende: Sagen Sie mal, was Sie heute Abend hören werden, wenn heute einem Kind in diesem Land etwas passiert ist? Wie klingen die Journalisten? Was sagt man: ‚Er ist Schüler.‘ Haben Sie das gehört: ‚Ferien, Sommer, Samstag und Sonntag‘? Ich höre ganz selektiv zu. Man sagt nicht: ‚Am Freitagabend, um 3 Uhr in der Nacht, wenn es ein Kind des Vaters X und der Mutter Y ist; im Sommer, ein Kind am Stausee. Warum?‘ sondern ‚Er ist Schüler.‘ Der Direktor ist daran schuld. Haben Sie außer dem Direktor und den Lehrern andere gesehen, die schuldig sind? Diese Schüler gehen nur zu einer Schule. Beachten Sie die Medien und Sie werden es begreifen. So wird das dargestellt. Ich höre selektiv zu, was passiert und wie man das darstellt. Immer wenn er Schüler ist, ist er aus einer Schule und nicht aus einer Familie. Er hat auch Eltern. Haben sie nicht gesehen, wohin er gestern Abend gegangen ist? Ich meine Folgendes: Wenn man ein ganzes Leben lang mit dem Schuldgefühl leben will, muss man Direktor einer Schule sein. Man ist schuld vor den Eltern, dann vor den Schülern, den Lehrern, dem Inspektorat, dem Ministerium, der Hygieneinspektion, der Feuerwehrinspektion, der Arbeitsinspektion, der Regionalinspektion für Schutz und Kontrolle der Gesellschaftsgesundheit, der Bürgerschutzbehörde. Wer kontrolliert mich noch? Es fällt mir nicht ein. Ich kann von zehn Seiten attackiert werden. Zehn Einrichtungen können heute fragen: ‚Warum ist das passiert?‘.“
(V/59)

Es gibt aus Sicht der Lehrerin sowohl Lehrkräfte die für Reformen sind, als auch solche, die dagegen sind. Allerdings ist das zusätzliche Engagement der Lehrkräfte aus ihrer Sicht eher problematisch, denn sie bezeichnet jene Lehrer, die arbeiten, als die „Schlechten“.

„Die Schlechten sind diese, die arbeiten. Die eine Sache, die ich nur schwer begriffen habe, ist, dass man diese beschimpft, die arbeiten und diese lobt, die nicht arbeiten. [...] Wie kann ich jemanden beschimpfen, wenn ich keinen Kontakt habe und keinen Grund habe, mich mit ihnen zu zanken.“ (V/61)

Das Gefühl der Notwendigkeit zur Rechtfertigung gegenüber offiziellen Behörden scheint zur Folge zu haben, dass jegliche zusätzliche Initiative von Seiten der Lehrkräfte als Belastung wahrgenommen wird.

12.3.3.3 Begründungsmuster für die Beteiligung am Entscheidungsprozess

Die Interviewte selbst hat bereits aktiv an der Gestaltung von Lehrplänen teilgenommen. Und auch grundsätzlich sollten aus ihrer Sicht Lehrkräfte an den Reformen beteiligt werden, weil sie sie umsetzen müssen. Auf die Äußerungen der Lehrkräfte, dass diese sich nicht „gehört“ fühlen gibt sie folgende Antwort:

„Ja ja. Mögen sie fünf konstruktive Sachen sagen. Mögen sie jetzt kommen und sprechen. Wir werden sie gleich unterstützen. [...] Egal wohin man geht, wird man nicht abgelehnt. Man schreibt Klageschriften. Klageschriften werden am meisten geschrieben.“ (V/135)

Auf den Versammlungen erhalten die Lehrkräfte die Möglichkeit ihre Meinungen zu äußern. Was eine Meinungsäußerung vor dem Ministerium betrifft, verweist sie darauf, dass man seine Meinung nicht immer um jeden Preis verkünden muss, da dies durchaus negative Auswirkungen haben kann.

„Es gab solche Fälle im Ministerium [...] Später ruft mich der Experte an und sagt: ‚In der anderen Schule gibt es keine solche Reaktion. Warum machen das nur deine Lehrer?‘ [...] Am anderen Tag schreibt man gleich einen Brief: ‚Sie alle sollen so arbeiten, wie wir das heute entschieden haben, dass dies so passiert‘. Man äußert eine Meinung, einen Standpunkt, aber nicht um jeden Preis. Die dort oben haben andere Gründe.“ (V/139)

Auch an dieser Stelle wird wieder die eher vorsichtige Position gegenüber dem Ministerium sichtbar, welches die Zurückhaltung der Direktorin gegenüber dem Engagement der Lehrer begründet.

12.3.3.4 Begründungsmuster für die Annahme von Änderungen

Auch die Äußerungen zur Informationsbeschaffung der Lehrkräfte lassen nicht vermuten, dass Unterstützungsleistungen angeboten werden. Die Frage, ob die Lehrkräfte Zugang zu Informationen haben, wird mit einem Verweis auf die Webseite des Ministeriums beantwortet.

„Sie sagen etwas und ich sage: ‚Das ist in der Webseite schon veröffentlicht. Schau mal den Lehrplan an und entscheide‘. Wenn jemand das nicht kann. Es gibt keinen, der diesen Service leistet.“ (V/119)

Das Befolgen der administrativen Vorgaben ist aus Sicht der Lehrkraft aufgrund der Kontrollen notwendig. Die Mobilgruppen aus dem Ministerium und dem Inspektorat kommen in den Schulen vorbei. Fokus dieser Inspektionen sind nach Angaben der Lehrkraft allerdings die administrativen Prozesse, wie unter anderem die Anwesenheit der Schüler.

Die Lehrkräfte haben aus Sicht der Befragten jegliche Freiheit in den Unterrichtsstunden. Allerdings geht es ihrer Meinung nach nicht darum, die Erkenntnisse interpretieren zu können, sondern darum, dass es eine Disziplin gibt. Sie verweist immer wieder auf das Rollenmodell, welches Erwachsene den Kindern vorleben. Und in diesem Zusammenhang sieht sie die Lehrkräfte in einer besonderen Vorbildfunktion für die Schüler.

„Außer dem Professionalismus sind die Empathie und die Emotionen wichtig. Jetzt über die Werte. Einerseits muss der Lehrer soweit er kann Erfolg haben und der Klasse entsprechen. Damit wir die Werte, diese Generation nicht verlieren. [...] Wir haben sie isoliert und hier sind sie auch geschützt. Wir wollen, dass sie hier das sind, was wir uns vorstellen. Wir sind daran gewöhnt und wir wollen so sein und denken, dass es wertvoll ist.“ (V/98)

Das größte Problem in der Schule ist aus ihrer Sicht die Disziplin, welches sie von den Erwachsenen vorgelebt bekommen. Damit erklärt und rechtfertigt sie die Handlungen der Schüler.

12.3.4 Lehrkraft Nr. VII

12.3.4.1 Beschreibung der Person

Die Lehrerin ist bereits seit 30 Jahren an der Schule tätig und hat auch an dieser Schule ihre eigene Ausbildung absolviert. Für den Lehrerberuf hat sie sich entschieden, weil die Umstände so waren und sie Lust hatte mit den Kindern zu arbeiten. Sie betont, dass dies früher ein prestigevoller Beruf war, und dass dies heute nicht mehr so ist.

„Jeder Vater oder jede Mutter, jeder Schüler, der beispielweise mit einem BMW kommt, steht über dem Lehrer.“ (VII/47)

Aus ihrer Sicht kommen die neuen Lehrer mit anderen Motivationen an die Schule. Während die alten Lehrkräfte früher stark intrinsisch motiviert waren, durch den Wunsch, mit Kindern umzugehen und sie zu erwachsenen Menschen zu machen, dominiert heute der Gedanke der Marktwirtschaft, des Geldes.

12.3.4.2 Begründungsmuster für das Engagement im Reformprozess

Das Wort Reform klingt nach Meinung der Lehrerin nicht gut. Sie belegt es mit der Aussage:

„Nicht gut gemachte Arbeit. Die letzten zwei Minister.“ (VII/18)

Mit Blick auf ihre Zeit als Schülerin, vertritt sie die Ansicht, dass die Sachen besser geordnet waren. Das bestehende System verkörpert eine „Paukertendenz“ und die größere Freiheit wird von dem Bestreben begrenzt,

„dass man dicke Lehrbücher mit vielen Tatsachen schreibt, in denen aber der Sinn fehlt.“ (VII/151)

Sie selbst ist für das konservative bulgarische Modell, in welchem es um das Denken und das Mitteilen von Meinungen ging, obwohl sie auch betont, dass dieses nicht so viel erlaubt war. Als Probleme benennt sie die folgenden Punkte:

Lehrpläne

„Unsere Lehrpläne werden ständig geändert. Weder die Schüler noch wir stehen auf einem festen Boden. Vielleicht stehen wir jetzt auf dem Sand, auf dem Treibsand.“ (VII/20)

„Ein Mensch, der Schüler in der achten Klasse ist, beginnt er mit einem bestimmten Lehrplan. Bildhaft dargestellt heißt das, dass es einen geschlossenen Vertrag zwischen ihm und uns gibt. Wenn dieser Vertrag von nur der einen Partei verändert wird, ist das einfach nicht richtig.“ (VII/30)

Praktika

„Unser Praktikum der zwölften Klasse war zwei Wochen am Ende des Schuljahres. Jetzt ist es zwei Stunden jeden Montag, was sowohl für die Schüler, als auch für die Betriebe nicht gut ist.“ (VII/22)

13. Klasse

„Die dreizehnte Klasse funktioniert bei uns nicht [...]. 90 Prozent, sogar mehr als 90 Prozent unserer Schüler gehen studieren und natürlich ist es sinnlos, dass sie in die dreizehnte Klasse gehen. Es hat einfach keinen Sinn. Warum müssen sie das machen?“ (VII/34)

Lehrbücher

„Die Lehrbücher [...] sind unheimlich schlecht geschrieben. Außerdem gibt es Fehler und zwar in Bezug auf die Begriffe. Furchtbar, fruchtbar. Ich denke, dass die Autoren der Lehrbücher das intellektuelle Potenzial der Schüler unterschätzen. Das ist überhaupt nicht gut.“ (VII/64)

„Es erweist sich, dass sie [die Lehrbücher, die Autorin] den Schülern wenig geben können. [...] Die Schüler, die wirklich denken können, die Schüler, die eine Verbindung mit der Realität haben, kommen besser damit zurecht, als diese, die die Lehrbücher geschrieben haben und Geld dafür bekommen haben.“ (VIII/66)

Die angesprochene Problematik der dreizehnten Klasse wird von der Lehrkraft allerdings nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Aus ihrer Sicht ist es für jene Ausbildungsberufe geeignet, deren Schüler nicht anschließend in ein Studium wechseln und damit in der dreizehnten

Klasse bleiben. Für die Schule, an der sie tätig ist, wurde es allerdings als Nachteil ausgelegt, dass man keine dreizehnte Klasse bilden konnte.

„Das Positive wird in etwas Negatives transformiert und deswegen sagt man uns, dass wir verpflichtet sind, die Schüler bis zur dreizehnten Klasse aufzuhalten.“ (VII/38)

Die Einstellung der Lehrkräfte zu den Reformen, hängt aus Sicht der Lehrerin vom Charakter der Reformen ab.

„Wenn sie positiv für die Bildung ist, dann ist alles in Ordnung.“ (VII/30)

Die eigene weitere Anpassung ihrer Qualifikationen an die sich verändernden Anforderungen lehnt sie allerdings ab, mit der Begründung, dass sie keinen Vorteil bringen und dass sie Geld kosten.

„Die meisten Weiterbildungskurse müssen bezahlt werden. Ich habe sozusagen keine Lust.“ (VII/52)

„Ich habe keine Motivation, weil ich den ersten Qualifikationsgrad habe, aber ich sehe, wie die Situation ist. Sie bringen keine wesentlichen Vorteile.“

12.3.4.3 Begründungsmuster für die Beteiligung am Entscheidungsprozess

Eine Beteiligung der Lehrkräfte wird grundsätzlich als sinnvoll erachtet, mit der Begründung, dass Lehrer die Schüler besser kennen und somit das Lehrmaterial besser strukturieren können. Sie ist allerdings davon überzeugt, dass die Beteiligung nur dann auch von Nutzen ist, wenn auch die Meinung der kritischen Lehrer herangezogen wird.

„Das ist schon wichtig, aber es hängt davon ab, welche die Lehrer sind, ob sie freiheitsliebend [gemeint ist kritisch, *die Autorin*] oder „einverstanden“ [gemeint ist brav, *die Autorin*] sind. Es hängt davon ab, wer daran teilnimmt. Außerdem glaube ich nicht, dass eine freiheitsliebendere Meinung gehört wird. So meine ich angesichts der Tatsache, wer uns regiert.“ (VII/76)

Die Lehrerinteressen sollten aus ihrer Sicht von Direktoren und stellvertretenden Direktoren erfolgen, aber diese stehen aus ihrer Sicht nicht für deren Interessen ein.

„Sie sind eigentlich unsere Vertreter und müssten unsere Interessen vertreten, aber sie richten sich eher nach dem Inspektorat und dem Ministerium.“ (VII/113)

Zur Untermauerung ihrer Meinung, dass die Meinung der Lehrkräfte nicht berücksichtigt wird, verweist sie auch auf den Streik.

„Diese von oben, aus dem Ministerium und aus dem Finanzministerium, haben auf die Lehrer überhaupt nicht geachtet, weil ‚Wer sind die denn?‘ [...] Das heißt: Es gibt nicht mehr zu besprechen. Es ist einfach sinnlos.“ (VII/117)

12.3.4.4 Begründungsmuster für die Annahme von Änderungen

Sie selbst bezeichnet sich als kreativ in der Umsetzung der Vorgaben. Zur Erstellung des Unterrichtsmaterials orientiert sie sich an Informationen aus dem Internet und der Nachrichtensendung. Die Lehrerin ist bestrebt, die Schüler anders zu fördern, indem sie sie nicht nur Pauken lässt, wie eingangs am System bemängelt.

„Sie sind zufrieden und damit einverstanden, über die Sachen im Leben zu sprechen und nicht das auswendig zu wiederholen, was geschrieben ist.“ (VII/74)

Die Mehrheit der Lehrkräfte implementiert aus ihrer Sicht allerdings die Reformen automatisch, ohne diese zu hinterfragen.

Die Informationen zu laufenden Reformen entnimmt sie der Webseite des Ministeriums, sowie dem offiziellen Schriftverkehr zwischen der Schule und den Inspektoraten. Darüber hinaus nutzt sie die Foren, um sich mit anderen Lehrkräften fachlich auszutauschen. Sie bestätigt, dass auch in den Fachkommissionen in der Schule die Veränderungen thematisiert werden, distanziert sich aber gleichzeitig davon.

„Wir besprechen solche Themen, aber es ist wichtiger, wie er mit den Sachen in der Unterrichtsstunde zurechtkommt.“(VII/121)

Vor dem Hintergrund der geübten Kritik am Zustand des Systems wird deutlich, dass sie neben dem Nutzen erweiterter Lehrmaterialien, wie das Internet, sich auch in dem Schulprojekt „Schulpraktikum“ beteiligt.

12.3.5 Lehrkraft Nr. IX

12.3.5.1 Beschreibung der Person

Die Lehrkraft unterrichtet bereits seit 20 Jahren Bauwesen. Damit hat sie genau zu Beginn des Transformationsprozesses 1989 ihre Arbeit an der Schule aufgenommen. Davor war sie rund zehn Jahre im Projektmanagement im Bau beschäftigt. Über die Gründe für den Wechsel an die Berufsschule äußert sich die Lehrkraft nicht. Sie war früher als stellvertretende Direktorin der Schule tätig. Zwei Aspekte werden im Laufe des Interviews immer wieder betont: zum einen die gewonnene Freiheit beim Unterrichten, das heißt die Möglichkeit zur individuellen Arbeit mit den Schülern; zum anderen eine fehlende Institution oder Person, an die sie sich mit fachlichen Fragen wenden kann.

12.3.4.2 Begründungsmuster für das Engagement im Reformprozess

„Wir wollen etwas Interessantes, etwas Besseres. Wir denken, dass es für uns einfacher und für die Schüler interessanter sein wird. Wir streben nach Erneuerungen, wir streben danach, wir geben nicht auf. Wir wollen auf keinen Fall zurück.“ (IX/49)

Die Lehrkraft bestätigt mehrfach, dass sie Reformen gegenüber aufgeschlossen und stark an Neuem interessiert ist. Für sie ist vor allem die seit 1989 gewonnene Freiheit im Unterricht von besonderer Bedeutung.

„Wir haben Freiheit beim Unterrichten erreicht. Das bedeutet individuelle Betreuung der Schüler, das hatten wir früher nicht.“ (IX/12)

Aus ihrer Sicht führt sie eigene Reformen durch, denn sie beurteilt die gegenwärtig laufenden Veränderungen im System als unzulänglich, also als nicht hinreichend, um das System wirklich zu reformieren.

„Ich unterrichte seit 20 Jahre und zwar auf eine Art und Weise, die reformorientiert ist. Das heißt, dass ich ständig in einer Reform bin. Ich sehe, dass das System auf einem sehr niedrigen Niveau ist und mich keiner unterstützt. Keiner zeigt mir etwas, beweist mir etwas und gibt mir etwas. Ich selber entscheide, dass meine Reform im Unterricht richtig ist. Ich habe dazu die Möglichkeit. Mehrmals besuchten Direktoren meine Stunde und sagten: ‚Sie haben eine sehr interessante Unterrichtsmethode. Wir trauen uns das nicht. Wir machen es wie gewöhnlich nach Comenius.‘ (IX/80)

„Ja, er [der Lehrplan, *die Autorin*] gibt mir die Möglichkeit für Interpretationen. Ich kann nicht sagen, ob es richtig ist, aber meiner Meinung nach kann ich das Interesse der Schüler für das, was ich vermittele, was ich unterrichte, auf andere Weise nicht wecken. Nur mit der Reform in der Unterrichtsstunde erreiche ich meine Ziele und habe Erfolg.“ (IX/82)

„Natürlich reicht mir die Reform, wie ich in der Unterrichtsstunde interpretiere, nicht aus. Ich will eine Reform, die eine wirkliche Reform im echten Sinne des Wortes ist. Damit meine ich eine Reform, die mir eine übergeordnete Einrichtung vorgibt, nachdem sie wirklich beurteilt hat, ob das wissenschaftlich begründet ist. Eine Reform also, die meine Unterrichtsmethode wirklich verdient hat. Es gibt aber keine solche Einrichtung.“ (IX/84)

An unterschiedlichen Stellen wird deutlich, warum sie die laufenden Reformen als nicht hinreichend bewertet und damit nicht ernst nimmt.

Neues muss überprüft werden

„Wir denken, dass die dort oben, die die Reformen ‚produzieren‘, sich darüber im Klaren sein sollten, dass sie alles irgendwo ausprobiert haben müssen. Früher, wenn wir etwas

Neues im Bildungssystem einführen, machten wir das in einer Klasse in der Form eines Experimentes.“ (IX/47)

Kein Zukunftsziel gesetzt

„Im Moment sind viele Reformen im Gang. Es kommt praktisch eine Reform nach der anderen, und eigentlich sind wir uns nicht darüber im Klaren, wonach wir streben. Es wird kein Zukunftsziel gesetzt. [...] Wir unterrichteten zehn Jahre [von 1989 bis 1999, *die Autorin*], und seitdem unterrichten wir noch einmal zehn Jahre. Der Unterschied liegt darin, dass wir jetzt, während der letzten zehn Jahre zu den Methoden der ersten Jahre zurückkommen, als ich auch schon unterrichtete. Es erweist sich, dass der Unterricht in diesen ersten zehn Jahren ‚richtiger‘ war, als der Unterricht in den letzten zehn Jahren.“ (IX/19)

Keine kompetenten Ansprechpartner (z. B. Vorgesetzter, Ministerium)

„Außerdem sind fast alle Direktoren der Schule keine Spezialisten im Bereich Bauwesen. [...] Er ist sich nicht darüber im Klaren, was das alle bedeutet. Er kann mir nicht helfen. [...] Ich selber habe das gemacht. Sie sehen, es geht wieder darum, dass ich niemanden habe, an den ich mich mit der Bitte um Hilfe wenden kann, der mich beim Unterrichten meiner Fächer unterstützen. Ich mache alles allein.“ (IX/21-27)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrkraft sich selbst als sehr reformorientiert einschätzt. Aus ganz unterschiedlichen Gründen begreift sie die Reformen des Berufsbildungssystems nicht als „wirkliche“ Reformen.

12.3.5.3 Begründungsmuster für die Beteiligung am Entscheidungsprozess

Einfluss auszuüben und die Meinung zu äußern ist aus Sicht der Lehrerin den Leitungspositionen vorbehalten.

„Ja, ja, nur nicht als Lehrer, sondern als stellvertretende Direktorin und als Lehrer sonst nirgendwo. Nur die Stimme des stellvertretenden Direktors kann gehört werden, weil er eine konkrete Frage in einer Konferenz stellen kann.“ (IX/97)

Für den einzelnen Lehrer ist nach Meinung der Befragten Nr. IX eine Einflussnahme mit viel zeitlichem und materiellem Aufwand verbunden (vgl. Zitat IX/67-72, Abschnitt 11.4.2). Dieses begründet unter anderem, dass die Lehrkraft an keiner Stelle den Wunsch nach einer aktiven Teilnahme am Gestaltungsprozess äußert. Sofern die Maßnahmen geprüft wurden und auf offiziellem Wege in die Schule gelangen, werden diese allerdings ausgeführt.

„Wichtig ist nur ein konkretes Dokument, wie die Staatszeitung, eine Entscheidung des Ministerrates oder etwas, worüber im Parlament abgestimmt wurde. Natürlich verfolgen wir das und berücksichtigen alles. Das ist sicher.“ (IX/95)

Dabei behält sie sich jedoch das Recht vor, die Vorlagen, sofern die darin übermittelten Entscheidungen unklar sind, zu hinterfragen oder auf eventuelle Fehler hinzuweisen. Sie unterzieht sie aber keiner grundsätzlichen Diskussion.

„Manchmal wird eine Reform verlangt und irgendeine Aufgabe gestellt, aber sie ist nicht ganz klar. Damit das Problem geklärt wird und um zu beweisen, dass das nicht richtig ist, wird das Ministerium befragt. Wir schreiben einen Brief, widerlegen das, was man uns vorgelegt hat, weil es unmöglich und nicht richtig ist und nicht geprüft wurde. Natürlich haben wir immer eine Antwort bekommen, die uns bestätigt hat, das heißt, dass die obere Einrichtung ihren Fehler zugegeben hat.“ (IX/102)

„Das, was mit den Staatsprüfungen verbunden ist, muss auf einem hohen Niveau bestimmt werden. Wir können es nicht ändern. Wir verlangen einfach einen Brief von dort. In Bezug auf die Reformen, beispielsweise die drei- bzw. vierjährige Ausbildung, müssen wir wissen, wie wir diese gleichstellen. Keiner gibt uns einen Ratschlag oder vermittelt Erfahrungen. Wir suchen das selbständig, weil es viele komplizierte Fälle gibt, über die wir uns irgendeine Meinung bilden müssen. Wenn wir eine allgemeine Anordnung für alles bekommen, kann es sein, dass sie nicht dem entspricht, was uns in der Realität erwartet. Wir überlegen, denken logisch und sagen, dass es hier einen Fehler gibt. Wir fragen und bekommen eine Antwort. So läuft das. Alles andere unterliegt keiner Diskussion.“ (IX/104)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkraft nicht den Wunsch äußert, am Reformprozess beteiligt zu werden. Sie betont stattdessen mehrfach, dass ihr eine vorgelagerte Institution oder Einrichtung fehlt, welche ihr sagt, was zu tun wäre.

12.3.5.4 Begründungsmuster für die Annahme von Änderungen

Wie bereits angeführt, sind Änderungen gewollt, wenn sie die Arbeit des Lehrers erleichtern und das Interesse der Schüler wecken. Daran richtet die Befragte auch ihre eigene Unterrichtsgestaltung aus, die nach ihren Aussagen reformorientiert ist. Genau dieses fehlende Interesse der Schüler, das sie zu Beginn des Interviews beklagt, greift sie an späterer Stelle im Interview auf und betont erneut ihr Unverständnis über die Verbindung von Berufsbildung und Mittelschulbildung.

„Ich bin total gegen die Mittelschulbildung in der beruflichen Bildung. Man muss eine Bestätigung geben, dass der Schüler einen vollständigen Kurs im allgemeinbildenden System beendet hat, aber er hat keine Mittelschulbildung erworben, sondern eine Berufsbildung, mit der er ein Fachmann ist.“ (IX/116)

„Dann wird es Fachleute in jedem Bereich, auch im Bauwesen geben. Dann können wir Qualitätsgebäude mit kompetenten Arbeitern bauen.“ (IX/118)

Diese Aussage erklärt auch, warum die Lehrkraft eine „wirkliche“ Reform einfordert. Sie sieht zwar die Ausgestaltung des Unterrichts in ihrem Wirkungsbereich, aber bestimmte, wichtige Entscheidungen müssen nach ihrer Aussage auf höherer Ebene getroffen werden.

Die vertiefende Einzelfallinterpretation verdeutlicht vor allem, dass der vermutete Unterschied zwischen den Lehrkräften aufgrund ihrer Dienstjahre nicht zum Tragen kommt. Auch wenn sich die Begründungen eindeutig unterscheiden, so ist dennoch davon auszugehen, dass dieser Unterschied nicht auf die Dauer der Lehrtätigkeit und auch nicht auf die regionale Zugehörigkeit zurückzuführen ist.

Anhand der Fälle wird sichtbar, dass die Lehrkräfte aus ihrer jeweiligen subjektiven Sicht Reformen ins Berufsbildungssystem tragen. Interessanterweise geschieht dies vor dem Hintergrund, dass der gegenwärtige Zustand des Berufsbildungssystems als desolat angesehen wird. Mit ihrem Verständnis von beruflicher Bildung nehmen sie Veränderungen im Rahmen des für sie Machbaren vor. Damit wird deutlich, dass den Lehrkräften nicht per se eine Reformresistenz unterstellt werden kann. Stattdessen unterziehen sie die Reformen einer Beurteilung und entscheiden, in welchem Maße sie diese umsetzen und annehmen. Ihre Handlungen bewegen sich dabei aber immer im Rahmen der Vorgaben.

Dabei werden sie nicht nur von dem Ziel angeleitet, die Interessen der Schüler zu vertreten, sondern sie sehen darüber hinaus auch ihr eigenes berufliches Selbstverständnis gefährdet. Die sinkende Bedeutung beruflicher Bildung hat zur Folge, dass die Lehrkräfte sich und ihre Tätigkeit in Frage gestellt sehen.

Der wesentliche Unterschied in den Ansichten der Lehrkräfte betrifft die Teilnahme am Entstehungsprozess der Reformen. Während z. B. Lehrkraft Nr. IX für sich selbst keine Beteiligung beanspruchte, da das Aufgabe anderer Personen sei; wäre Lehrkraft Nr. III an einer solchen Beteiligung interessiert, da aus ihrer Sicht die Kompetenz der Entscheidungsträger anzuzweifeln ist.

12.4 Begründete Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte

Das Konstrukt der begründeten Gestaltungsoptionen wurde eingangs definiert als wahrgenommenes Handeln der Lehrkräfte begründet mit ihrer subjektiven Welt- und Selbstsicht. Sie beschreiben selbstgenerierte Gestaltungsoptionen im Rahmen des Erwünschten und Machbaren, welche das Handeln der Lehrkräfte im beruflichen Alltag bestimmen. Die Gestaltungsoptionen werden durch das berufliche Selbstbild und der Erklärung sowie Antizipation der beruflichen und privaten Umwelt begründet. (vgl. Abschnitt 10.2)

In Kapitel 12 konnten sowohl mit der Interpretation des abstrahierten Interviewmaterials als auch mit der Einzelfallinterpretation hinreichende Begründungen für das Handeln der Lehrkräfte im Alltag vorgelegt werden. Wie sich zeigte, sind neben den strukturell-

organisatorischen Aspekten, wie zum Beispiel die stetige Änderung der Lehrpläne und Prüfungsanforderungen, auch die wahrgenommenen sozialen und beruflichen Anforderungen an den Lehrerberuf, wie zum Beispiel das sich ändernde Schülerklientel und das geringe Lehrer Gehalt, handlungsleitend. Die Auswertung der Kategorien zur Reformresistenz, Beteiligungswunsch am Reformprozess und Umsetzung der Reformen haben gezeigt, dass von Seiten der Lehrkräfte der Wunsch besteht, sich aktiv an den Reformen zu beteiligen. mehrere Gründe sprechen aus ihrer Sicht für eine Lehrerbeteiligung und trotz genannter Hinderungsgründe, werden selbstgeschaffene Freiräume genutzt.

Den selbstgenerierten Gestaltungsoptionen, welche die Lehrkräfte nutzen, um den schulischen Alltag zu meistern, steht die entsprechende Kritik am bestehenden Berufsbildungssystem gegenüber. Dabei ist ihnen natürlich bewusst, dass manche Aspekte, vor allem jene des ordnungspolitischen Rahmens, oder auch strukturelle Erfordernisse außerhalb ihres Wirkungsbereiches liegen. Bezogen auf das Gebiet, auf das sie ihrer Meinung nach direkten Einfluss haben, nehmen sie jedoch in vielfältiger Weise Gestaltungsaufgaben wahr. Es handelt sich dabei um die folgenden fünf identifizierten Bereiche: Lehrpläne, praktische Ausbildung, Schüler, Lehrmaterial und Weiterbildungsangebot.

12.4.1 Lehrpläne

Die wesentliche Kritik, die die Lehrkräfte zu den Lehrplänen äußern, betrifft die sich nahezu jährlich wiederholende Veränderung der Inhalte, die wiederum eine Anpassung der Unterrichtsvorbereitungen erforderlich macht, sowie die Tatsache, dass wichtige berufsbildende Inhalte zu Gunsten allgemeinbildender Inhalte gekürzt wurden.

Der zweite Punkt liegt nach Wahrnehmung der Lehrkräfte außerhalb ihres Wirkungsbereiches und wird daher oft als Ursache für die als desolat angesehene Situation des Berufsbildungssystems herangezogen. Nicht nur die mangelnde Motivation der Schüler, sondern auch die schlechte Qualität und die geringe Wertschätzung der Ausbildung sind nach Meinung der Befragten darauf zurückzuführen. Aus diesem Grund beschränken sich die Lehrkräfte in den meisten Fällen darauf, die Trennung von Mittelschulbildung und Berufsbildung als Vorschlag für die Systemgestaltung zu formulieren (vgl. z. B. Zitat IX/116 Abschnitt 12.2).

Darüber hinaus kritisieren einige Lehrkräfte die Lehrpläne dahingehend, dass sie veraltet seien und die neuesten Entwicklungen darin nicht berücksichtigt würden. In diesen Fällen wurden Änderungen an den Lehrplänen vorgenommen. Jene Lehrkräfte, die die Lehrpläne einer *Interpretation* und *Änderung* unterzogen haben, betonen gleichzeitig, dass dieses innerhalb des bestehenden Rahmens erfolgte (vgl. z. B. Zitat IV/69 Abschnitt 11.4.3).

Durchaus ergreifen die Lehrkräfte auch die Initiative, *neue Lehrpläne zu entwickeln* und reichen sie als Vorlage ein. (vgl. z. B. Zitat IV/63 Abschnitt 11.4.3).

Die Mehrheit der Lehrkräfte, so das Zwischenfazit, befolgt die Vorgaben des Ministeriums in der Form der Lehrpläne. Auch wenn die Kritik an den Lehrplänen und an ihrem Entstehungsprozess groß ist, so scheint sie dennoch nicht zu ihrer Missachtung zu führen. Den Freiraum, Änderungen im Sinne einer Anpassung vorzunehmen, nutzen die meisten Lehrkräfte. In einzelnen Fällen wurden dem Ministerium darüber hinaus sogar konkrete Vorschläge für Inhalte und Fächer übermittelt.

12.4.2 Praktische Ausbildung

Der praktische Teil der Ausbildung ist für viele Befragte das größte Problem. Besonderes Engagement zeigen die Lehrkräfte bei der Suche nach Praktikumsplätzen für die Jugendlichen. Zahlreiche Lehrer nutzen ihre informellen Netzwerke, um die Schüler in den Betrieben unterzubringen (vgl. z. B. Zitat VIII/41 Abschnitt 11.4.3).

An einigen Schulen ist man darüber hinaus jedoch bestrebt, sich des Problems der praktischen Ausbildung generell anzunehmen. Die Teilnahme an Projekten wird hier als eine mögliche Lösung gesehen (vgl. z. B. Zitat III/41 Abschnitt 11.4.3).

Der praktische Teil der Ausbildung wird zum größten Teil von den Lehrkräften organisiert. Sie nennen unterschiedliche Gründe für die Probleme, auf die die Schüler stoßen, wenn sie selbst nach einem Praktikum suchen. Die befragten Lehrkräfte betonen immer wieder die Bedeutung der praktischen Erfahrungen, die die berufliche von der allgemeinen Bildung unterscheidet. In den Aussagen wird deutlich, dass die praktische Erfahrung nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer selbst als Herausstellungsmerkmal angesehen wird.

12.4.3 Schüler

Ein Teil der befragten Lehrer thematisiert in den Interviews Probleme mit den Schülern. Nicht nur die mangelnde Motivation, sondern auch die fehlende Disziplin und der ausbleibende Respekt belasten die Lehrkräfte. Während einige von ihnen verständnisvoll reagieren, fühlen sich andere angegriffen, herausgefordert oder sogar beleidigt. Die Aussagen lassen darauf schließen, dass dies als ein Problem wahrgenommen wird, das nur bedingt von ihnen gelöst werden kann. Denn als Ursachen werden der Wandel familiärer Strukturen sowie die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung gesehen.

Die Lehrkräfte nehmen sich dieser Herausforderung an und wollen den Schülern wesentliche Werte vermitteln, die sie in ihrer familiären Erziehung nicht erhalten haben (vgl. z. B. Zitat II/33 Abschnitt 11.3).

Das Schülerverhalten hat sich nach Aussagen der Lehrkräfte aber auch dahingehend verändert, dass immer mehr Schüler bereits während der Ausbildung arbeiten oder aber noch vor

dem Abschluss „abgeworben“ werden. Interessant ist hierbei, dass sich die Lehrkräfte dadurch nicht bedroht fühlen, weil etwa ihre praktischen Erfahrungen und Kenntnisse in Frage gestellt werden könnten oder das Gehalt der Schüler fast doppelt so hoch ist wie ihr eigenes. Stattdessen lassen die Aussagen der Befragten darauf schließen, dass sie stolz darauf sind, wenn diese Schüler aus ihrer Schule in die Erwerbsfähigkeit wechseln.

„Wir haben schon Kinder, die sich entfaltet haben. Interessenten aus den Betrieben kommen hierher. Im vorigen Jahr im März zum Beispiel haben sie zwei Kinder für Monteur-tätigkeiten gesucht. Die ausgewählten Schüler hatten die Schule noch nicht beendet, und dort haben sie ihnen gute berufliche Möglichkeiten angeboten. [...] Die privaten Arbeitnehmer kommen jetzt und bieten den Schülern 700 Leva an, damit sie arbeiten gehen. Viele Kinder aus der 12. Klasse arbeiten am Wochenende, am Nachmittag. Ich unterrichte ‚Organisation der Arbeit‘ und frage sie aus. Die Kinder verdienen 500 bis 600 Leva netto pro Monat.“ (X/120)

In den Interviews wird deutlich, dass die Lehrkräfte aus ihrer Sicht zunehmend mehr „Erziehungsaufgaben“ wahrnehmen. Ihre Motive sind dabei sehr unterschiedlich:

- Kompensation von Mängeln im Berufsbildungssystem und Problemen verursacht durch die Reformen,
- Mitleid mit den familiären Umständen und
- Bedauern über die beruflichen Zukunftschancen.

12.4.4 Lehrmaterial

Viele Befragte beklagen sich darüber, dass die Lehrpläne ständig geändert werden, ohne entsprechendes neues Lehrmaterial zur Verfügung zu stellen, mit dem das veraltete ersetzt werden könnte. Die Lehrkräfte haben sich in ihrer Unterrichtsgestaltung darauf eingestellt und kopieren den Schülern entsprechende Passagen oder lassen sie während des Unterrichts viel mitschreiben. Andere hingegen arbeiten mit Material, welches sie frei zusammengestellt haben. Diese Situation wird durchaus als belastend wahrgenommen.

„Man muss mit den Veränderungen, mit den neuen Entwicklungen im Leben Schritt halten. Jeder muss das in seinem Bereich leisten, zum Beispiel im Bereich des Bauwesens, der Energetik, der neuen Materialien. Die Lehr- und Handbücher müssen dann neuer sein. Die Lehrbücher sind veraltet. Unser Lehrbuch ist einfach sehr alt. Es gibt neue Lehrbücher für unser Fach, für das Elektrofach.“ (XI/35)

Die materielle Ausstattung im Allgemeinen und die Situation mit den Lehrbüchern im Speziellen erfordert von den Lehrkräften zusätzliches Engagement in der Vorbereitung des Unterrichts. Sie nehmen sich dieser Aufgabe insofern an, als dass sie entsprechende Lehrmateri-

alien zusammenstellen und den Unterricht möglichst unabhängig von modernen Technologien wie z. B. einem Beamer gestalten.

12.4.5 Weiterbildungsangebot

Die Lehrkräfte beurteilen die formalen Bildungsangebote als unzureichend. Sowohl die Qualifikationsstufen als auch andere angebotene Kurse werden in den meisten Fällen nicht als hinreichend betrachtet. Ein Teil der Lehrkräfte gab an, dass sie in ihren Kursen nichts Neues lernten und sie daher als Zeitverschwendung betrachteten. Gleichzeitig besteht ein hohes Interesse an Weiterbildung, so dass die Lehrkräfte selbst aktiv werden.

„Grade in diesem Bereich [Elektrotechnik, *die Autorin*] muss es eine moderne Ausbildung geben. Damit es aber eine moderne Ausbildung gibt, muss der Lehrer die modernen Mittel kennen und nutzen und beherrschen. [...] Man darf nicht nur auf die selbständige Vorbereitung und die Selbstausbildung des Lehrers setzen, sondern es müssen auch Mittel für die Weiterbildung und Umschulung der Lehrer vorgesehen werden.“ (XI/35)

Interessanterweise geben die meisten Lehrkräfte an, sich in ihrer Freizeit im Bereich der Sprachen und IT weiterzubilden. Nur wenige Befragte sprachen von einer auf das Fach bezogenen Weiterbildung.

Zur Erfüllung ihres Wunsches nach Weiterbildung warten die Lehrkräfte nicht auf formale Angebote, sondern werden selbst aktiv, indem sie an Kursen oder Selbstlernkurse teilnehmen. Fachliche Informationsdefizite werden nach Aussagen der Lehrkräfte durch die Recherche im Internet, die Teilnahme an Konferenzen und Studienbesuche bei Firmen ausgeglichen.

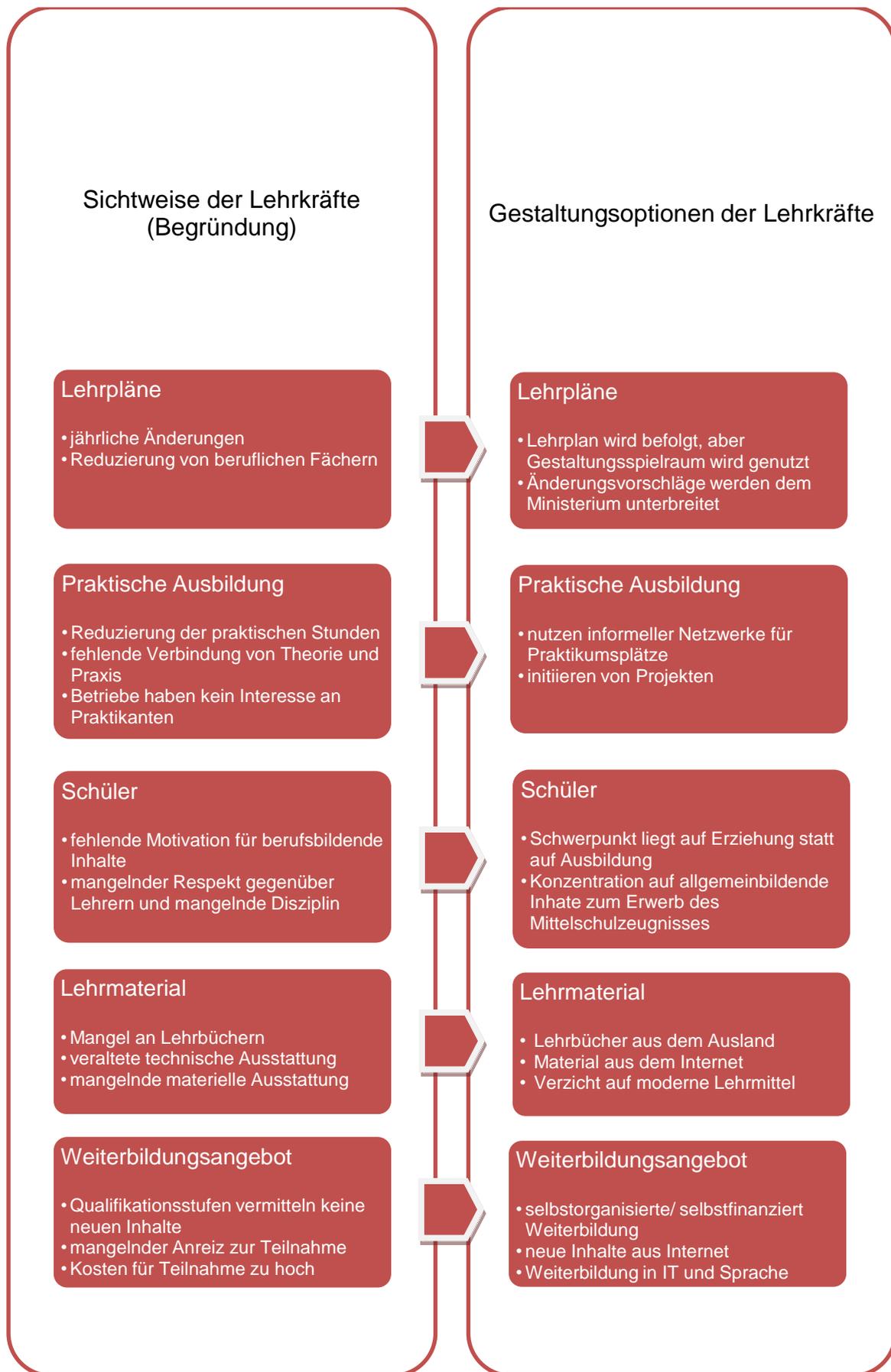


Abbildung 34: Begründete Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte

TEIL 5

13 Zusammenfassung der wichtigsten Befunde

Die Untersuchung folgt der Prämisse, dass die Lehrkräfte die zentralen Akteure bei der Umsetzung von Bildungsreformen sind. Es wird impliziert, dass das konkrete Erleben des Umbruchs und die daraus resultierende Bereitschaft zu und der Wunsch nach einer Beteiligung

am Reformprozess nicht nur vom beruflichen, sondern auch vom privaten Hintergrund der Lehrkräfte bestimmt werden. Erst die Berücksichtigung der beruflichen und privaten Umwelt erklärt das Handeln der Lehrkräfte im Reformprozess hinreichend.

In einem ersten Schritt wurde die Rolle der Lehrerschaft in Reformprozessen theoretisch aufgearbeitet. Dies erfolgte unter Bezugnahme auf theoretische Erkenntnisse und empirische Befunde von Studien zu ostdeutschen Pädagogen im Transformationsprozess, der Schulentwicklungsforschung und der Implementationsforschung. Der Forschungsstand wurde zu vier Schlussfolgerungen (vgl. Kapitel 5.4) verdichtet, die die eingangs dargestellten Prämissen unterlegen und als theoretische Hinführung zu den forschungsleitenden Fragen dienen, wie bulgarische Lehrkräfte ihr Handeln im Prozess der Berufsbildungsreform wahrnehmen und was ihr Handeln beeinflusst.

Aus den Schlussfolgerungen erhebt sich der Anspruch, nicht nur den Wandel des Berufsbildungssystems darzustellen, sondern auch die Rahmenbedingungen, unter denen sich der Transformationsprozess als gesellschaftlicher Wandel für die Lehrkräfte vollzogen hat. Begonnen wurde mit der Erarbeitung der Rahmenbedingungen. Dazu erfolgte zunächst die definitorische Abgrenzung von Reform und Innovation. Dem schließen sich die Erarbeitung genereller Besonderheiten von Bildungsreformen in Transformationsländern und die Differenzierung von Auswirkungen aus Transformation und Europäisierung an. Anschließend galt es den Wandel des Berufsbildungssystems in der Form einer verkürzten Chronik vorzustellen, um abschließend einen Einblick in die berufliche Sozialisation von Lehrkräften in Bulgarien zu geben.

Die eigene Untersuchung definiert Reformen als Maßnahmen in großem Umfang oder schneller zeitlicher Abfolge, die Struktur und Inhalte des Berufsbildungssystems in einer originären Konstitution verändern. Mit der Komplexität, die den Reformen ohnehin immanent ist, sind in Transformationsländern besondere Bedingungen zu erkennen, die den Rahmen des gelebten beruflichen Alltags der Akteure gestalten. Es konnten sechs Merkmale als Besonderheiten von Reformprozessen in Transformationsländern (vgl. Kapitel 6) identifiziert werden:

- Hoher Zeitdruck und begrenzte finanzielle Mittel,
- Starke Einbindung ausländischer Berater,

„WITHOUT TEACHERS AND TRAINERS COMMITTED AND PREPARED TO PLAY AN ACTIVE ROLE IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING REFORM, SYSTEM-WIDE AND SYSTEM-DEEP CHANGE REMAINS ILLUSIVE.“

(FAUDEL 2005, 39)

- Geringe Wertschätzung beruflicher Bildung,
- Dilemma der Gleichzeitigkeit und Strukturwandel,
- Entideologisierung, Persistenz sozialistischer Mentalitäten & Pfadabhängigkeit und
- Anpassung und Einbindung ins internationale Umfeld.

Dabei lässt sich der vollzogene Wandel nicht allein mit der Transformation erklären. Für den berufsbildungssystemischen Wandel in Bulgarien ist darüber hinaus der Europäisierungsprozess von Bedeutung (vgl. Kapitel 7). Wenngleich auch darauf verwiesen wird, dass keine strikte Trennung der beiden Prozesse erfolgen kann, so ist dennoch nicht von der Hand zu weisen, dass sie unterschiedliche Ziele, im Sinne von Endzuständen, verfolgen. Dabei handelt es sich nicht um zeitlich eingrenzbare, inhaltlich definierbare und geregelte Phänomene. Sie betreffen alle Ebenen des Systems, wobei nicht die Verbesserung des Gegebenen als Ziel definiert ist, sondern das System als Ganzes in Frage gestellt wird. Die Parallelität beider Prozesse ist insofern problematisch, als dass die Anpassung an europäische Entwicklungen die Stabilität der Institutionen und des ordnungspolitischen Rahmens des Berufsbildungssystems voraussetzt. In einer Chronik des berufsbildungssystemischen Wandels (vgl. Kapitel 8) wird die Multidimensionalität und Komplexität sichtbar.

Konfrontiert mit den sich daraus ergebenden Herausforderungen für das berufliche und private Umfeld, kommt den Lehrkräften die Aufgabe zu, den schulischen Alltag zu gestalten. Zur Erhebung des wahrgenommenen Handelns der Lehrkräfte im Reformprozess wurden insgesamt 17 Berufsschullehrer befragt. Das heuristische Potential der Subjektiven Theorien – ihre aktionsregulierende Funktion basierend auf Erfahrungen – wurde genutzt, um ein eigenes Konstrukt des Handelns der Lehrkräfte zu entwickeln – begründete Gestaltungsoptionen. Begründeten Gestaltungsoptionen, verstehen sich als wahrgenommenes Handeln der Lehrkräfte begründet mit ihrer subjektiven Welt- und Selbstsicht, die sich im Rahmen des Erwünschten und Machbaren bewegen und sich am beruflichen Selbstbild sowie den gesellschaftlichen und persönlichen Rollenerwartungen orientieren. Die Auswertung der Interviews mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring hat ergeben, dass die Lehrkräfte basierend auf der Kritik am Berufsbildungssystem fünf Gestaltungsoptionen wahrnehmen. Die Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte aus dem beruflichen Selbstbild resultieren, in dem die Interessen der Schüler nur einen Teil darstellen. Aus der Darstellung der Sicht auf die berufliche Umwelt und die Rollenerwartungen an den Lehrerberuf ergeben sich für die Lehrkräfte fünf Gestaltungsoptionen: Lehrpläne, praktische Ausbildung, Schüler, Lehrmaterial und Weiterbildungsangebot. Mit den Herausforderungen des beruflichen und privaten Alltags begründen die Lehrkräfte das eigene Handeln. In den einzelnen Kategorien konnten folgende Begründungen extrahiert werden.

Strukturelle und organisatorische Aspekte des Wandels beruflicher Bildung

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte erlebt den Reformprozess als Belastung. Diese lässt sich in vier Aspekte zusammenfassen, die die Struktur und Organisation des Wandels betreffen:

1. Stetige Änderungen der Lehrpläne und Prüfungsanforderungen,
2. Bedeutungsverlust berufsbildender Inhalte zu Gunsten allgemeinbildender Inhalte,
3. Attraktivitätsverlust beruflicher Bildung durch die Einführung der 13. Klasse und die Möglichkeit des Erwerbs der Mittelschulbildung sowie
4. Geringer Anteil an praktischer Ausbildung.

Wahrnehmung sozialer und beruflicher Anforderungen an der Lehrerberuf

Die genannten strukturellen und organisatorischen Aspekte stellen die Lehrkräfte nicht nur vor berufliche, sondern auch vor soziale Anforderungen, die die Ausübung der Tätigkeit erschweren. Als berufliche Herausforderungen sehen sich die Lehrkräfte dem Mangel an Lehrbüchern, der schlechten materiellen Ausstattung sowie einer sich verändernden Schülerschaft gegenüber. Die steigenden sozialen Herausforderungen ergeben sich neben einer geringen Entlohnung aus dem gesellschaftlichen Desinteresse gegenüber dem Lehrerberuf und dem mangelnden Respekt der Schüler. Für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte resultiert daraus eine Verschiebung in der Wahrnehmung der Lehrerrolle, bei der ein Schwerpunkt auf die Erziehung der Schüler gelegt wird.

Motivation und Lernbereitschaft – Reformresistenz

Die Lehrkräfte weisen eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung auf, wobei sie sich informeller Angebote bedienen. Es zeigt sich dabei, dass nicht die Entwicklung beruflichen Fachwissens im Vordergrund steht, sondern Sprach- und IT-Kenntnisse.

Die Lehrkräfte bezeichnen ihr eigenes Verhalten nicht als reformresistent. Die Aussagen deuten allerdings daraufhin, dass diese Auffassung zwei Einschränkungen unterliegt:

- Zurückhaltung bei Neuerungen, da sie die Routine verändern und die Überzeugung von Bestehendem in Frage stellen sowie
- resistentes Verhalten, wenn die Reform als negativ beurteilt wird.

Die Befunde der Untersuchung stützen damit im Wesentlichen die in Abschnitt 11.4 getroffene Annahme A1, nach der *Lehrkräfte ihr Handeln nicht als reformresistent beurteilen, sondern eigenes mangelndes Engagement Fehlern in den jeweiligen Reformen zuschreiben*. Dies kann wie folgt präzisiert werden: Zwar beurteilen die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten grundsätzlich nicht als reformresistent, allerdings verweisen sie auf einige ihrer Kollegen, welche aus ihrer Sicht mangelndes Engagement bei der Beteiligung zeigen. Es wird ferner

bestätigt, dass die Umsetzung der Reformen einen Prozess der individuellen Bewertung durchläuft.

Veränderungen von der Schulebene aus zu initiieren, ist aus Sicht einiger Lehrkräfte Direktoren und ihren Stellvertretern vorbehalten. Die Möglichkeit zur Nutzung eines eigenen Handlungsspielraumes wird nicht gesehen und mit Begründung auf die Hierarchie wird die Verantwortung zur aktiven Gestaltung weggeschoben.

Wunsch nach Einflussnahme – Beteiligung an der Reformgestaltung

Die Mehrheit der Lehrkräfte wünscht eine Beteiligung am Entscheidungsprozess der Reformen. Die Ergebnisse untermauern damit die in Abschnitt 11.4 herangezogene Annahme A2: *Die Lehrkräfte wollen auf der Ebene der Entscheidung bereits aktiv beteiligt werden, nicht erst bzw. nur bei der Umsetzung und Ausgestaltung auf der Schulebene.* Dies begründet sich damit, dass die fachlichen und praktischen Kompetenzen der Entscheidungsträger in Frage gestellt werden. Der Vorteil der Beteiligung von Lehrkräften an der Entwicklung von Reformen ergibt sich durch

- eine bessere Abstimmung von Berufsausbildung und Arbeitsmarkt,
- einen moralischen Vorteil (ownership),
- einen Ausgleich für den mangelnden Praxisbezug der beteiligten Akteure im Ministerium sowie
- eine Stärkung des Selbstbewusstseins.

Die Mehrheit der Lehrkräfte hat versucht, durch Meinungsäußerung auf die Reformen Einfluss zu nehmen.

Befolgung von Vorgaben/Nutzen von Freiräumen – Umsetzung der Reformen

Unterschiedliche Arten des Umgangs mit den Neuerungen lassen sich benennen:

- Umsetzung trotz Zweifel,
- Umsetzen ohne Nachzudenken,
- Lernprozess wird für wichtiger erachtet als Neuerungen und
- Überprüfen der Neuerungen vor der Umsetzung.

Vor dem Hintergrund der konkret benannten Mängel der Reformen und des Berufsbildungssystems orientieren sich die Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte an dem Anspruch, den sie an sich selbst und an ihre Tätigkeit als Lehrer haben. Die pointierten Aussagen stützen damit die in Abschnitt 11.4 getroffene Annahme A3 nur teilweise, wonach *Änderungen dann angenommen werden, wenn sie im Interesse des Schülers sind.* Die Ergebnisse lassen vielmehr die Schlussfolgerung zu, dass die Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte aus dem beruflichen Selbstbild resultieren, in dem die Interessen der Schüler nur einen Teil darstellen.

14 Diskussion der Befunde und Empfehlungen

14.1 Die Lehrkräfte

Die Befunde der Untersuchung lassen zunächst die übergeordnete Schlussfolgerung zu, dass sich die befragten Lehrkräfte mit dem Zustand des Berufsbildungssystems auseinandersetzen und die Reformen kritisch begutachten. Diese Bewertungen beziehen sich dabei auf jene Aspekte, die ihre Arbeit als Lehrer konkret betreffen, weniger auf den sie umgebenden ordnungspolitischen und institutionellen Rahmen. Sie haben dabei konkrete Vorstellungen davon, wie die Berufsausbildung inhaltlich, strukturell und organisatorisch besser gestaltet werden müsste. In ihrer Beurteilung der Situation beruflicher Bildung stimmen die befragten Lehrkräfte im Wesentlichen überein. Der Bedeutungsverlust berufsbildender Anteile zu Gunsten allgemeinbildender Inhalte, die sinkenden praktischen Ausbildungsanteile sowie sich stetig ändernde Lehrpläne und Prüfungsanforderungen haben aus Sicht der Befragten den Attraktivitätsverlust beruflicher Bildung herbeigeführt. Genauso kritisch bewerten die Lehrkräfte ihre eigene Situation im Sinne der gesellschaftlichen Anerkennung und beruflichen Wertschätzung. Sie fühlen sich alleingelassen und in ihrer Meinung nicht ernst genommen. Immer wieder wird auf das geringe Gehalt verwiesen, welches zahlreiche Lehrkräfte zwingt, einer zweiten Beschäftigung nachzugehen. Die Versuche der Meinungsäußerungen über das Internet, in Form von Briefen und jüngst auch durch einen Streik blieben in ihrer eigenen Wahrnehmung jedoch erfolglos.

Aufgrund der desolaten Bedingungen benutzen die Lehrkräfte Gestaltungsoptionen, um die sie umgebende Realität ihren Vorstellungen von beruflicher Bildung näherzubringen. Diese Gestaltungsoptionen lassen sich als pädagogische Freiräume deklarieren, denn sie spielen sich immer im Rahmen des Machbaren und Erlaubten ab. Diese Gestaltungsoptionen scheinen darüber hinaus einen weiteren Zweck zu erfüllen. Sie tragen und bewahren das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte: Berufsschullehrer sind Praktiker. Mit diesem Selbstverständnis erbitten sie eine Unterscheidung von den Lehrkräften der allgemeinbildenden Fächer. Begründet wird dieses damit, dass die allgemeinbildenden Fächer nicht so häufig Änderungen unterzogen sind wie die berufsbildenden Fächer. Gleichzeitig beanspruchen sie den Status von Experten und Praktikern, wenn es um die Ausgestaltung der Lehrpläne geht. Mit der Begründung, dass sie als Lehrkräfte die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und der Schüler besser einschätzen können, grenzen sie sich von den Experten der Bildungsbehörden und des Bildungsministeriums ab.

Der aktive Gestaltungsanteil der Lehrkräfte kann gleichzeitig als Chance und Risiko gewertet werden. Als Chance begriffen, sind die Lehrkräfte als Künstler der Mangelwirtschaft zu verstehen, denn sie füllen die Lücken, die im Reformprozess aus den unterschiedlichsten Gründen keine Berücksichtigung finden. Als Risiko bewertet, verstärkt der Gestaltungsanspruch

der Lehrerschaft nur den Effekt der Disparität innerhalb des Berufsbildungssystems aufgrund seines zum Teil improvisatorischen Charakters.

Die Diskussion der Befunde erfolgt entlang der vier Schlussfolgerungen, welche aus den Befunden und Erkenntnissen der drei Forschungsgebiete – Forschung zum Wandel des Schulsystems in Ostdeutschland, Schulentwicklungsforschung und Implementationsforschung – abgeleitet wurden (vgl. Kapitel 5). Es sei erneut darauf verwiesen, dass aufgrund der Fallzahl der Interviews keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können, sondern sich die folgende Diskussion auf die untersuchten Fälle bezieht.

Schlussfolgerung 1

Der Wandel der beruflichen Umwelt ist ein hochgradig individuelles Erlebnis, das stark durch den biographischen Hintergrund geprägt ist. Es wird auf die Eigenlogik für die individuelle Bewertung dieser Prozesse verwiesen.

In den Aussagen zur Bewertung der Reformen lassen sich keine Hinweise verorten, welche die Bedeutung der Biographie unterstützen. Die in den vertiefenden Fallanalysen betrachteten Lehrkräfte bestätigen zum Beispiel auch nicht die Vermutung, dass Unterschiede aufgrund der Dienstjahre zum Tragen kommen. Die Bewertung der Reformen erfolgt von einem beruflichen und einem privaten Standpunkt aus. Aussagen zum Ersten werden zwar unter Berücksichtigung alter und bestehender Systemstrukturen und Ausbildungsinhalte getätigt, dennoch scheinen sie keinen Bezug mehr zu ehemaligen politischen Machtstrukturen und persönlichen Verflechtungen zu haben. Dieses wird bestätigt durch die Einschätzung der Personen aus den Ministerien. Die Befunde belegen, dass zwar die Kompetenz der entsprechenden Entscheidungsträger angezweifelt wird, aber der biographische Hintergrund, im Sinne von Parteizugehörigkeit, keine Rolle spielt.

Das individuelle Erleben des Wandels der beruflichen Umwelt wird aber auch von einem privaten Standpunkt aus geführt. In diesem Fall ist es der gesellschaftliche Status der Lehrkräfte, welcher das individuelle Erleben geprägt hat. Der gesunkene Respekt von Seiten der Schüler, die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung, aber auch die finanzielle Notwendigkeit zur Aufnahme einer zweiten Tätigkeit neben dem Lehrerberuf haben den Wandel des beruflichen Umfeldes negativ emotional geprägt. Der letzte Aspekt wird von Lehrkräften mit kurzer und langer Dienstzeit angemerkt, so dass nicht die Besitzstandswahrung, mit Bezug zum biographischen Hintergrund, zur Erklärung herangezogen werden kann. Zum Beispiel orientiert man sich in der Bewertung der eigenen finanziellen Situation an den Gehältern in der Wirtschaft.

Schlussfolgerung 2

Die berufliche Identitätsfindung entfaltet sich vor dem biographischen Hintergrund bzw. dem Erlebten. Sie orientiert sich an den unterschiedlichen Handlungsanforderungen der unter-

schiedlichen gesellschaftlichen Systemebenen – gesellschaftliche Ebene, Ebene des Berufsbildungssystems, Ebene der Berufsrolle des Lehrers und Ebene des Unterrichts.

Die Aussagen der Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die berufliche Identitätsfindung stark von der persönlichen Sicht auf die Reformen angetrieben wird. Der Verlust berufsbildender Inhalte und die wahrgenommene zunehmend geringer werdende Bedeutung von Berufsbildung verursachen eine Verschiebung in der Ausführung der Lehrerrolle. Die berufliche Identität sehen die Lehrkräfte eindeutig in der Vermittlung praktischer Inhalte. Aber die entstandenen Veränderungen, wie zum Beispiel das Schülerklientel, die geringe gesellschaftliche Bedeutung beruflicher Bildung und die Zunahme allgemeinbildender Inhalte, haben zur Folge, dass dieses durchaus „kurzfristig“ aufgegeben wird. Dieses äußert sich zum einen durch das Wahrnehmen von Erziehungsaufgaben, zum anderen durch eine Unterstützung der Schüler bei den Bestrebungen zum Erwerb des Mittelschulzeugnisses.

Trotz dieser Tendenzen zeigt sich grundsätzlich der Wunsch, die berufliche Identität als Berufsschullehrer aufrechtzuerhalten. Der konstante Wunsch zum Ausbau berufsbildender Inhalte und zur Förderung von praktischen Anteilen deutet an, dass die sich ändernden Handlungsanforderungen auf den unterschiedlichen Systemebenen nur in geringem Maße Auswirkungen auf die berufliche Identität haben.

Schlussfolgerung 3

Die Implementierung von Reformen durch die Lehrkräfte ist nur bedingt von außen steuerbar, so durch die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen. Darüber hinaus liegt die erfolgreiche Implementation in der Macht der Lehrkräfte und ihren Vorbehalten bzw. ihrem Einverständnis.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die besondere Bedeutung der Rahmenbedingungen für den Erfolg von Reformen. Zu den wesentlichen genannten Bedingungen zählen aktuelle Lehrbücher und eine adäquate technische Ausstattung. Darüber hinaus hat die Untersuchung aber auch ergeben, dass die Art und Weise, unter denen Reformen eingeführt werden, eine fördernde oder hindernde Wirkung haben können. So wurde vor allem der stetige Wechsel der Lehrpläne und Prüfungsanforderungen als erschwerende Rahmenbedingungen wahrgenommen. Die angesprochene Unsicherheit, mit der sich die Lehrer konfrontiert fühlen, verstärkt die wahrgenommene Belastung. Ferner zählen zu den Rahmenbedingungen nicht nur die direkt zur Ausübung der Lehrtätigkeit erforderlichen Aspekte, sondern auch die finanzielle Situation der Lehrkräfte, die in den meisten Fällen eine zweite Beschäftigung erfordert. Die Konsequenz liegt vor allem darin, dass weniger Zeit für die Lehrtätigkeit verbleibt.

Wie die Ergebnisse zeigen, werden die Reformen bei ihrer Implementierung, einem Bewertungsprozess unterzogen. Resultierend aus diesem Prozess machen die Lehrkräfte von Ge-

staltungsoptionen Gebrauch, die aus ihrer Sicht zur Verbesserung des Systems beitragen. Dieses lässt zunächst schlussfolgern, dass die Lehrkräfte die Reformen in ihren beruflichen Alltag implementieren, sie aber mögliche Freiräume nutzen. Aber auch flankierende Maßnahmen werden bei eventuellen Vorbehalten gegenüber den Reformen durchgeführt, so zum Beispiel die Beschaffung eigener Lehrbücher oder das Initiieren von Projekten zur Förderung der praktischen Anteile in der Ausbildung.

Die vorliegende Untersuchung hat die Bedeutung günstiger Rahmenbedingungen bestätigt, verweist aber auch darauf, dass sich diese nicht nur durch materielle Aspekte ergeben, sondern darüber hinaus auch die Reformpolitik und die sozio-ökonomischen Bedingungen eine wesentliche Rolle spielen.

Schlussfolgerung 4

Der Wandel wird nicht grundlegend von allen Lehrkräften als Hürde empfunden, sondern durchaus auch als Chance. Lehrkräfte zeigen die Bereitschaft und den Wunsch, am Reformprozess beteiligt zu werden.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Lehrkräfte den Wandel grundsätzlich befürworten, unter besonderer Berücksichtigung der Bewertung ihrer Qualität und der Rahmenbedingungen. Mehrere Vorteile einer Beteiligung der Lehrkräfte werden genannt. Für die befragten Lehrkräfte hat sich aber darüber hinaus ergeben, dass die Mehrheit nicht nur versucht hat, den Prozess durch Meinungsäußerung zu beeinflussen, sondern bereits aktiv bei der Entwicklung der Reformen beteiligt werden möchten. Die mangelnde wahrgenommene Beteiligung beziehungsweise Berücksichtigung der Meinungsäußerungen von Lehrkräften hat Konsequenzen auf die Beurteilung der Qualität der Reformen und den Reformprozess als solches. Diese Beobachtung stimmt mit den handlungstheoretischen Erklärungsansätzen zur ostdeutschen Transformationsgesellschaft von Hinrichs und Priller (2001, 13) überein: „Ein Transformationsergebnis wird von den Betroffenen offenbar nur dann als erfolgreich empfunden, wenn ihnen Gelegenheit gegeben wird, die Abschaffung, Veränderung oder Neugestaltung von Strukturen, in denen sie sich bewegen, durch ihr eigenes Handeln zu beeinflussen.“

Die Bedeutung der Lehrerbeteiligung bei den Reformen wird damit nicht nur bestätigt, die Ergebnisse verdeutlichen darüber hinaus, dass die Lehrkräfte über konkrete Vorschläge für das Berufsbildungssystem verfügen und auch erwarten, dass ihre Meinungen als Experten gehört werden. Die wahrgenommenen Gestaltungsoptionen werden mit den strukturell-organisatorischen Aspekten des Wandels sowie den daraus resultierenden sozialen und beruflichen Anforderungen begründet.

14.2 Die Bildungspolitik

Die Eigeninitiative der Lehrkräfte kann jedoch nicht die umfangreichen Versäumnisse der Politik überdecken. Diese lassen sich auf allen drei Systemebenen – Makro-, Meso- und Mikroebene (vgl. Abschnitt 6.2) – verorten. Wie bereits die Befunde aus Kapitel 7 und 8 zeigten, konzentrieren sich zahlreiche Bemühungen auf der Makroebene wie zum Beispiel die Entwicklung des ordnungspolitischen Rahmens. Die Ebene der Einzelschule und der Lehrkräfte steht seltener im Mittelpunkt der politischen Bemühungen.

1. Makroebene – Ebene der Ordnungspolitik und Bildungssystemstruktur

Die Bemühungen zur Erneuerung der Lehrpläne sind grundsätzlich in Frage zu stellen, da eine erfolgreiche Implementierung flankiert werden müsste von einer adäquaten Weiterbildung der Lehrkräfte, besonders in den neuen Technologien und Techniken, und entsprechenden Sachinvestitionen in die technische Ausstattung der Schulen sowie in Lehrmaterial. Die Kritik der Lehrkräfte, die sich auf die strukturellen und organisatorischen Aspekte des Reformprozesses bezieht, bestätigt damit die Befunde anderer Länderstudien (z. B. ETF 2006b). Die Entwicklung der einzelnen Elemente ist inkohärent und entbehrt vor allem einer langfristigen Vision bzw. Strategie für die berufliche Erstausbildung.

Dieser Effekt wird noch verstärkt, betrachtet man die Befunde zur Kommunikationspolitik. Es erfolgt ein scheinbar demokratischer Abstimmungsprozess, in welchem die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich zu den neuen Lehrplänen im Internet zu äußern. Die Erhebung ergab, dass eine mögliche Berücksichtigung der Meinungen wahrgenommen wird. Die Intransparenz des Prozesses lässt angesichts der Äußerungen der Lehrkräfte darauf schließen, dass die Demotivation und Skepsis auf Seiten der Lehrkräfte steigt.

Die Lehrkräfte äußern darüber hinaus den Wunsch nach Teilnahme an dem Prozess der Erstellung von Lehrplänen und kritisieren gleichzeitig die daran Beteiligten, indem sie ihnen Praxisferne und Theorielastigkeit vorwerfen. Interessant ist an dieser Stelle jedoch, dass Lehrkräfte den Prozess zur Erstellung der Lehrpläne als Experten begleitet haben. In den genannten Fällen wird deutlich, dass die Transparenz der politischen Entscheidungs-, Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse nicht hinreichend gegeben ist.

Große Kritik äußern die Lehrkräfte auch in Bezug auf die strukturellen Änderungen. Veränderung der Schultypen, Verringerung der Dauer der Berufsausbildung und Erwerb des Mittelschulzeugnisses in der Berufsausbildung sind die am häufigsten angesprochenen Aspekte. Damit verbunden sind der sinkende Anteil der praktischen Ausbildung und der wachsende Anteil allgemeinbildender Inhalte.

2. Mesoebene – Ebene der Institution

Die Befunde der Befragung verdeutlichen, dass man in den Schulen bemüht ist, durch Veränderungen in den Lehrplänen den sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Die Ausgestaltung und Umsetzung erfolgt allerdings unter unzulänglichen Rahmenbedingungen, die die Lehrkräfte als reformfeindlich ansehen. Das manifestiert sich vor allem in der Ausstattung der Schulen mit adäquaten Technologien, Lehrbüchern, technischem Lehrmaterial (z. B. Beamer, Computer, Drucker) und anderem Lehrmaterial (z. B. Papier).

Die begrenzten finanziellen Mittel und die Förderung einzelner Schulen im Rahmen von Projekten (Projektschulen) hat dazu geführt, dass zwischen den Schulen große Disparitäten in Ausstattung und Zustand der Schulgebäude bestehen. Im Rahmen der Untersuchung wurde dieser Punkt allerdings durch keine Lehrkraft angesprochen. Der vermutete Unterschied zwischen der Hauptstadt Sofia und den ländlichen Regionen wurde nicht bestätigt.

3. Mikroebene – Ebene des Personals

Neben der materiellen Ausstattung der Schulen ist eine qualifikatorische Anpassung der Lehrkräfte an die neuen Inhalte der Lehrpläne erforderlich. Alles deutet darauf hin, dass man dieses Defizit bei der Gestaltung der Inhalte der Lehrpläne unberücksichtigt lässt. Die Befunde haben ergeben, dass die befragten Lehrkräfte den bestehenden Informationsbedarf entweder durch Informationen aus dem Internet oder durch eine Tätigkeit im privaten Sektor decken. Das Weiterbildungsengagement der befragten Lehrkräfte beschränkt sich allerdings fast ausschließlich auf IT- und Sprachkenntnisse. Nur in geringem Maße wurde ein berufsspezifischer Qualifikationsbedarf geäußert. Das wahrgenommene Qualifizierungsangebot beschränkt sich im Wesentlichen auf die Qualifikationsstufen, das allerdings kaum in Anspruch genommen wird. Da es sich hierbei um eine Aufstiegsqualifikation handelt, ist die damit verbundene höhere Entlohnung zu gering, um als Anreiz zu wirken.

Aus der Untersuchung wird ferner deutlich, dass die Lehrkräfte darüber hinaus Erziehung als ihre Aufgabe verstehen. Ohne Zweifel sind erzieherische Elemente jedem pädagogischen Auftrag inhärent, dennoch sind sie nicht die originäre Aufgabe der Lehrkräfte in Berufsschulen. Eine Berücksichtigung des sich ändernden Schülerverhaltens und den sich daraus verändernden Ansprüchen an die Tätigkeit des Lehrers ist in den politischen Dokumenten nicht zu erkennen.

Die Aussagen der Lehrkräfte zur gesellschaftlichen Wahrnehmung ihres Berufsstandes bestätigen die Befunde der Untersuchung des Human Resource Development Centers (2001), der zufolge vor allem jene Absolventen des Hochschulsystems in den Lehrdienst

eintreten, deren Chancen auf dem freien Arbeitsmarkt gering erscheinen. Es lassen sich auf Seiten der Politik keine Bemühungen erkennen, mit denen das Image der Lehrkräfte unterstützt und gestärkt würde. Der Streik wäre für die politischen Entscheidungsträger eine gute Möglichkeit gewesen, die Arbeit der Lehrkräfte entsprechend zu würdigen.

Aus der Diskussion der Ergebnisse lassen sich abschließende Schlussfolgerungen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogische Forschung und die Reformpraxis ableiten.

„Without theory it is hard to talk about practice and without practice, theory has no meaning.“

(Moll 1990)

14.3 Die Berufs- und Wirtschaftspädagogische Forschung

Mit Hilfe des heuristischen Potentials des Forschungsansatzes der Subjektiven Theorien konnte sowohl das wahrgenommene Handeln der Lehrkräfte als auch die zugrundeliegende subjektive Welt- und Selbstsicht expliziert werden. Auch wenn die Befunde der Untersuchung nicht repräsentativ sind, verdeutlichen die Ergebnisse dennoch, dass Reformprozesse von den Lehrkräften sowohl vor einem beruflichen als auch einem privaten Hintergrund bewertet werden. Für das politische Vorhaben, ein System zu reformieren, erscheint es zweckmäßig, die darin handelnden Personen zu berücksichtigen. Dieses wird in zahlreichen Theorieansätzen gefordert und auch entsprechend empirisch belegt (so für Transformationsprozesse von Zlatkin-Troitschanskaia 2005).

Die vorliegende Arbeit plädiert dafür, dass reformbegünstigende Rahmenbedingungen nicht nur im beruflichen, sondern auch im privaten Umfeld zu suchen sind, wobei diese Problematik für Transformations- und Entwicklungsländer eine viel größere Bedeutung einnimmt als für westliche Gesellschaften. Die geringe Bezahlung der Lehrkräfte und die geringe gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung des Berufsstandes haben ganz konkrete Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte und damit auf die Umsetzung von Reformen.

Es kann nicht mehr ausreichen, basierend auf Erfahrungen und dem Expertenaustausch, Schlussfolgerungen für die Politikgestaltung abzuleiten. Dabei geht es weniger um die Frage, „what is implementable and what works for whom, where, when and why?“ (Honig 2006, 2), als vielmehr darum, unter welchen Rahmenbedingungen Reformbemühungen einer strategisch ausgerichteten, langfristig angelegten Politik möglich sind.

Zwar gilt: “change is a process, not a product, and, as such, variation in implementation is the rule“ (ETF 2008, 46), dennoch ist davon auszugehen, dass auch dieser Prozess durch Rahmenbedingungen formbar ist. Bisher gibt es jedoch kaum international vergleichende Untersuchungen, welche repräsentative empirische Befunde liefern, auf die zurückgegriffen

werden kann. Die politischen Entscheidungen in Entwicklungs- und Transformationsländern zu Veränderungen im Berufsbildungssystem werden allzu oft mit Blick auf nationale Erfolgsmodelle anderer Länder getroffen. Unberücksichtigt bleiben dabei jedoch die nationalen Gegebenheiten und Besonderheiten, welche einzelne Modelle zum Erfolg führen. Die Übertragbarkeit von Ansätzen und Maßnahmen war bislang kaum im Fokus der Forschung. Über die Gründe für das Fehlen einer umfangreichen, systematischen Forschung könnte hier nur spekuliert werden.

Die in Kapitel 5 aus der Forschungsliteratur abgeleiteten vier Schlussfolgerungen sind angesichts der vorliegenden Befunde um die folgenden Aussagen zu ergänzen:

Schlussfolgerung 1:

Der Wandel des beruflichen Umfeldes kann nicht losgelöst von dem des privaten Umfeldes betrachtet werden. Die Tatsache, dass alle gesellschaftlichen Subsysteme von einem Wandel betroffen waren, steht in einem Widerspruch zur Forderung nach der Schaffung begünstigender Rahmenbedingungen (z. B. das Gehalt).

Schlussfolgerung 2:

Ausschlaggebend für die berufliche Identitätsfindung ist im Wesentlichen die gesamtgesellschaftliche Ebene. Dieses zeigt sich in dem Wunsch der Lehrkräfte nach extrinsisch motivierenden Faktoren, wie berufliche Anerkennung und Gehalt. Gleichzeitig aber befinden sich die gesellschaftlichen Subsysteme, welche als Referenzrahmen dienen, in einem Prozess der Konstituierung mit unsicherem Ausgang.

14.4 Die Praxis

Aus den Schlussfolgerungen für die Forschung ergeben sich gleichermaßen jene für die Praxis. Vor dem Hintergrund der Analyse des Berufsbildungssystems, des Reformprozesses und der Befunde der Untersuchung ist die Effektivität der berufsbildungssystemischen Reformen in Bulgarien in Frage zu stellen.

1. Strategische Ausrichtung und flankierende Maßnahmen

Zugespitzt formuliert ist eine systemische Begrenzung der Reformen auf die Makro- und die Mesoebene zu konstatieren. Mit der Ausgrenzung der Mikroebene werden die Lehrkräfte instrumentalisiert, denn die subjektiven Deutungsmuster und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Gestaltungsoptionen der Akteure auf der Mikroebene bleiben unberücksichtigt.

Für die Praxis bedeutet dies: Die Reformen bedürfen einer strategischen Einbettung und Flankierung durch entsprechende Rahmenbedingungen. Vor dem Hintergrund

der Befunde plädiert die Arbeit in erster Linie für die Verknüpfung von institutionellen und soziokulturellen Rahmenbedingungen.

2. Nutzen vorhandener Ressourcen

Statt die Forderung auszusprechen, die finanziellen, technischen und personellen Ressourcen aufzustocken, um neue Programme aufzusetzen oder neue Strukturen zu fördern, plädiert diese Untersuchung dafür, vorhandene Ressourcen anders nutzbar zu machen. Die Mikroebene ist in den Reformprozess aktiv einzubeziehen, durch ihr Wissen um die Grenzen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von Reformbestrebungen.

Für die Praxis bedeutet dies: Es gilt, die Gestaltungsoptionen der Lehrkräfte nutzbar zu machen und ihr Engagement zur Weiterbildung durch das Schaffen von adäquaten Anreizen zu unterstützen.

3. Transparenz und Kommunikation

Die Befunde haben gezeigt, dass die Wahrnehmungen der Lehrkräfte unter anderem auf mangelnder Transparenz der Reformprozesse bzw. auf der fehlenden Kommunikation ablaufender Entscheidungsprozesse zwischen Makro- und Mikroebene basieren. Beteiligungsdefizite und Intransparenz der Prozesse gefährden dabei im Wesentlichen den Erfolg auf der Mikroebene.

Für die Praxis bedeutet dies: Transparenz der Prozesse und Kommunikation von Entscheidungen gelten allein als ineffiziente Implementationsmethoden. Dennoch sind sie unabdingbar für den Erfolg von Reformen. Bestehende Kommunikationsplattformen, so die Onlinecommunity der Lehrkräfte, können genutzt werden, um die notwendigen Informationen zugänglich zu machen.

15 Literaturverzeichnis

- Ackermann, Heike/Rosenbusch, Heinz S. (1995). Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.). Bilanz qualitativer Forschung. Band 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Deutscher Studienverlag. Weinheim. 135-168.
- Agentur für Privatisierung (2005). Informationen zum Privatisierungsprozess in Bulgarien. Präsentation vom 11. November 2005. (*nur auf Bulgarisch*). Download unter: WWW.PRIV.GOVERNMENT.BG (Stand: März 2008).
- Altrichter, Herbert/Salzgeber, Stefan (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovationen. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.). Mikropolitik der Schulentwicklung: förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Studienverlag. Innsbruck u.a. 96-169.
- Altrichter, Herbert/Salzgeber, Stefan (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In: Altrichter, Herbert/Elliot, John (etd.). Images of educational change. Open University Press. Buckingham. u.a. 99-110.
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/ Wissinger, Jochen (Hrsg.). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 55-104.
- Anweiler, Oskar (1992). Aspekte des Wandels im Bildungs- und Erziehungssystem ehemals sozialistischer Staaten im östlichen Europa und Probleme der Forschung. In: Anweiler, Oskar (Hrsg.). Systemwandel im Bildungs- und Erziehungssystem in Mittel- und Osteuropa. Berliner Wissenschaftsverlag. Berlin. 9-15.
- Apostolowa-Stresemann, Adeleida (1999). Das Berufsbildungswesen in Bulgarien vor dem Hintergrund des dualen Systems in Deutschland. Vorschläge zur Reform. Nomos. Baden-Baden.
- Aregger, Kurt (1976). Innovationen in sozialen Systemen. 1. Einführung in die Innovationstheorie der Organisation. UTB. Stuttgart.
- Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/Reh, Sabine (2000). Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitsmotivation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. Bergmann + Helbig. Hamburg.

- Ball, Stephen (1998). Big policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. In: Comparative Education. 34. 2. Routledge. 119-130. Download unter:
[HTTP://PDFSERVE.INFORMAWORLD.COM/744547_777306414_713656529.PDF](http://PDFSERVE.INFORMAWORLD.COM/744547_777306414_713656529.PDF) (Stand: Mai 2008).
- Bandoly, Werner (1997). Das bulgarische Bildungswesen zwischen Umbruch und demokratischer Neugestaltung. Böhlau. Köln
- Bandoly, Werner (1996). Curricula in der Schule: Bulgarien. Böhlau. Köln.
- Bandoly, Werner/Lauterbach, Uwe (1996). Bulgarien. In: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Nomos. Baden-Baden.
- Bauer, Karl-Oswald/Bussigel, Margaret (1978). Schulentwicklung als Wiederherstellung eines gestörten Gleichgewichts. In: Bauer, Karl-Oswald/Rolff, Hans-G. (Hrsg.). Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Beltz. Weinheim. 154-174.
- Bauer, Karl-Oswald/Rolff, Hans-G. (1978). Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, Karl-Oswald/Rolff, Hans-G. (Hrsg.). Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Beltz. Weinheim. 219-266.
- Bauer, Waldemar (2006). Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Eine empirische Studie zur Lehrerarbeit im Berufsfeld Elektrotechnik. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Bektchieva, Jana (2004). Die europäische Bildungspolitik nach Maastricht. LIT. Münster.
- Beichelt, Timm (2004). Die europäische Union nach der Osterweiterung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Bernart, Yvonne/Krapp, Stefanie (1998). Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. (Forschung, Statistik & Methoden, Band 2). Verlag empirische Pädagogik. Landau.
- Beyer, Jürgen (2006). Pfadabhängigkeit. Über institutionelle Kontinuität, anfällige Stabilität und fundamentalen Wandel. Campus. Frankfurt am Main.
- Beyme, Klaus von (1994). Systemwechsel in Osteuropa. Suhrkamp Taschenbuch. Frankfurt am Main.
- Brežná, Irena (1996). Falsche Mythen. Reportagen aus Mittel- und Osteuropa nach der Wende. eFeF Verlag. Bern.

- Bronfenbrenner, Urie (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.
- Buer, Jürgen van (1996). Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern. Skizzen zu einem laufenden Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik“. Antrittsvorlesung. 1. Februar 1993. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Buer, Jürgen van/Wahse, J. u.a. (1999). Berufsbildungsbericht 1999. Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin.
- Bühl, Walter L. (2001). Zur Komplexität von Systemtransformationen. In: Hopfmann, Arndt/Wolf, Michael (Hrsg.). Transformationstheorie: Stand, Defizite, Perspektiven. LIT. Münster. 53-92.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2006). Die Förderpolitik der Europäischen Union (EU). Strategieprojekt des BMZ. Download unter : [HTTP://WWW.BMZ.DE/DE/PUBLIKATIONEN/REIHEN/STRATEGIEPAPIERE/KONZEPT144.PDF](http://www.bmz.de/de/publikationen/reihen/strategiepapiere/konzepte144.pdf). (Stand: Juni 2007).
- Carle, Ursula (2000). Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Schneider. Hohengehren.
- Cedefop (2007). Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. Luxemburg.
- Centre for Social Practices (1996). Bulgaria in Transition: Three viewpoints. Transition Papers 3. Sofia.
- Centre for the Study of Democracy (2006). Crime Trends in Bulgaria 2000-2005. Sofia.
- Centre for the Study of Democracy (2007). Organized Crime in Bulgaria: Markets and Trends. Sofia.
- Chavdarova, Tanja (1996). Informelle Netzwerkhilfe und Strategien der wirtschaftlichen Aktivitäten in Bulgarien. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.). Lebensverhältnisse in Osteuropa. Prekäre Entwicklungen und neue Konturen. Campus. Frankfurt am Main. 237-246.
- Chavdarova, Tanya (2003). Transactions versus Work: The Informal Economies in Bulgaria in the 1990s. In: Belev, Boyan (edt.). The Informal Economy in the EU Accession Countries. Size, Scope, Trends and Challenges to the Process of EU Enlargement. Centre for the Study of Democracy. Sofia. 213-224.

- Coburn, Cynthia E./Stein, Mary Kay (2006). Communities of Practice Theory and the Role of Teacher Professional Community in Policy Implementation. In: Honig, Meredith I. (ed.), *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity*. State University of New York Press. Albany. 25-46.
- Dann, Hanns-Dieter/Krause, Frank (1988). Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? In: *Psychologische Beiträge*. 30. 269-291.
- Dann, Hanns-Dieter (1989a). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2. 247-254.
- Dann, Hanns-Dieter (1989b). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 36. 81-90.
- Dann, Hanns-Dieter (1990). Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice. In: Semin, Gün R./Gergen, Kenneth, J. (ed.). *Everyday understanding. Social and Scientific Implications*. Sage Publications. London u.a. 227-244.
- Dimitrova, Elka (2005). Beschäftigungspolitik und aktive Arbeitsmaßnahmen. Strategie und Pläne zur Beschäftigung. Präsentation. (*nur auf Bulgarisch*).
- Dimitrova, Elka (2007). Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. 41. 34-50.
- Döbert, Hans (o.J.). Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit neuen Bildungszielen – Zur Transformation der Lehrerrolle in den ostdeutschen Bundesländern. Download unter: [HTTP://WWW.DIPF.DE/PUBLIKATIONEN/VOLLTEXTE/50DOEBERT_VOLLTEXT.PDF](http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/50DOEBERT_VOLLTEXT.PDF) (Stand: Juli 2007).
- Döbert, Hans (1996). Ostdeutsche Lehrer zwischen Identitätskrise und neuem Rollenverständnis. In: Bandau, Susanne/Lewowicki, Tadeusz/Mieszalski, Stefan/Szymanski, Mirosław (Hrsg.). *Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch*. Böhlau. Köln. 176-292.
- Elster, Jon (1990). The Necessity and Impossibility of Simultaneous Economic and Political Reform. In: Ploszajski, Piotr (ed.). *Philosophy of Social Choice*. IFiS Publishers. Warsaw. 309-316.

- Esslinger, Ilona (2002). Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassung von Lehrerinnen und Lehrern. Klinkhardt. Bad Heilbronn.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2006). Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schultheoretischen Diskurs. Verlag IKS Garamond. Jena.
- European Training Foundation (2003). Thirteen Years of Cooperation and Reforms in Vocational Education and Training in the Acceding and Candidate Countries. What are the Lessons to be Learned from the Perspective of the Lisbon Objectives? Torino.
- European Training Foundation (2005). ETF Yearbook 2005 Teachers and Trainers. Professionals and Stakeholders in the Reform of Vocational Education and Training. Torino.
- European Training Foundation (2006a). Curriculum Reform and actual practice: the case of Bulgaria. ETF Peer Review. Torino.
- European Training Foundation (2006b). The Reform of Vocational Curricula. Outcomes of the 2005 ETF Peer Reviews in Bulgaria, Bosnia and Herzegovina, The Former Yugoslav Republic of Macedonia, and Serbia. Torino.
- European Training Foundation (2006c). Financing Vocational Education and Training in the New Member States and Candidate Countries. Recent Trends and Challenges. Torino.
- European Training Foundation (2007). Financing Vocational Education and Training: priorities and Mechanisms in South Eastern Europe. Peer Learning 2006. Torino.
- European Training Foundation (2008). The Challenge of Policy Implementation: A Comparative Analysis of Vocational School Reforms in Albania, Kosovo and Turkey. Peer Learning 2007. Torino.
- Eurydice (2007). The Education System in Bulgaria 2006/07. Eurybase. Brüssel.
- Eurydice (2010a). Structure of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. Bulgaria 2009/10. Eurybase. Brüssel.
- Eurydice (2010b). National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms. Bulgaria 2010. Eurybase. Brüssel.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004). Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

- Fahle, Klaus/Thiele, Peter (2003). Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: BWP Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis. 32. 4. 9-12.
- Faudel, Henrik (2005). Teachers and Trainers in vocational education and training reform in the new and future member states. In: European Training Foundation. ETF Yearbook 2005. Teachers and Trainers. Professionals and Stakeholders in the reform of vocational education and training. Turin. 39-46.
- Fend, Helmut (1981). Theorie der Schule. 2. Auflage. Urban & Schwarzenberg. München.
- Fend, Helmut (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Schulqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Franzen, Wolfgang/Haarland, Hans Peter/Niessen, Hans-Joachim (2005). Osteuropa zwischen Euphorie, Enttäuschung und Realität. Daten zur Systemtransformation 1990-2003 für eine nachhaltige Entwicklung. Campus. Frankfurt.
- Freidus, Helen/Grose, Claudia (1998). Implementing Curriculum Change: lessons from the field. Paper presented at the Annual meeting American Educational Research Association. April 1998. San Diego California. Download unter: [HTTP://WWW.ERIC.ED.GOV](http://www.eric.ed.gov) (Stand: April 2006).
- Fullan, Michael (1993). Why Teachers must become Change Agents. In: Educational Leadership. 50. 6. Download unter: [HTTP://WWW.MICHAELFULLAN.CA/ARTICLES_98-99/03_93.PDF](http://www.michaelfullan.ca/articles_98-99/03_93.pdf) (Stand: Mai 2007).
- Fullan, Michael (1996). Professional Culture and Educational Change. In: School Psychology Review. 25. 4. 496-500.
- Fullan, Michael (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Klett-Cotta. Stuttgart.
- Ganev, Georgi (1998). Corruption and Economic Development in Bulgaria. In: Transparency International Bulgaria (edt.). Corruption in Contemporary Bulgaria: Policy Paper. Sofia. Download unter: [HTTP://WWW.TRANSPARENCY-BG.ORG/PUBLICATIONS_FILES/PUBLICATION_13_7.PDF](http://www.transparency-bg.org/publications_files/publication_13_7.pdf) (Stand: Februar 2008).
- Ganova, Penka (2007). Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. 41. 24-33.

- Gastager, Angela (2003). Paradigmenvielfalt aus Sicht der Unterrichtenden. Subjektive Theorien über Handeln in ‚traditionellen‘ und ‚konstruktivistischen‘ Lehr-Lern-Situationen. Pabst Science Publisher. Lengerich.
- Gebert, Diether/von Rosenstiel, Lutz (2002). Organisationspsychologie. Person und Organisation. Kohlhammer. Stuttgart.
- Geiselman, Christian/Theessen, Johann (2005). Erwachsenenbildungspolitik und Bildungspolitik in Bulgarien – Grundlagen, Entwicklungen, Perspektiven. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung Nr. 48. Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. Bonn.
- Georg, Walter (2006). Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.). Handbuch der Berufsbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 509-530.
- George, Archie A./Hall, Gene E./Stiegelbauer, Suzanne M. (2006). Measuring Implementation in Schools: The stages of concern questionnaire. Southwest Educational Development Laboratory. Austin.
- Georgieva, Nikolina/Mihalkova, Stanka/Beneva, Svoboda (2006). Verbindung der Lehrer zum Weiterbildungssystem in Bulgarien. In: Verwaltung der mittleren Bildung. 1-2. 92-99. *(nur auf Bulgarisch)*
- Goodin, Robert (1996). Institutional Design. In: Goodin, Robert (edt.). The Theory of institutional design. Cambridge University Press. New York.
- Gotcheva, Boryana (2007). The Poverty Mapping Exercise in Bulgaria. In: Bedi, Tara/Coucouel, Aline/Simler, Kenneth (edt.). More than a Pretty Picture. Using Poverty Maps to Design Better Policies and Interventions. Worldbank. Washington. Download unter:
[HTTP://SITERESOURCES.WORLDBANK.ORG/INTPGI/RESOURCES/342674-1092157888460/493860-1192739384563/10412-05_P090-124.PDF](http://siteresources.worldbank.org/INTPGI/RESOURCES/342674-1092157888460/493860-1192739384563/10412-05_P090-124.PDF)
 (Stand: Februar 2008).
- Grancelli, Bruno (1995). Who should learn what?. In: Bruno Grancelli (edt.). Social Change & Modernisation – Lessons learned from Eastern Europe. Walter de Gruyter. Berlin. 3-42.
- Grancelli, Bruno (1998). Organisationaler Wandel. Für einen neuen Ost-West-Vergleich. In: Müller, Klaus (Hrsg.). Postsozialistische Krisen. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. Leske + Budrich. Opladen. 88-102.

- Groeben, Norbert (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheit einer verstehend-erklärenden Psychologie. Francke Verlag. Tübingen.
- Groeben, Norbert (1990). Subjective Theories and the Explanation of Human Action. In: Semin, Gün R./Gergen, Kenneth J. (edt.). Everyday understanding. Social and Scientific Implications. Sage Publications. London u.a. 19-44.
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Francke Verlag. Tübingen.
- Heinrich, Martin (2007). Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Hendrich, Wolfgang/Niemeyer, Beatrix (2005). Von der Bildungsgesellschaft durch die Lernlandschaft in die Wissensgesellschaft. In: Niemeyer, Beatrix (Hrsg.). Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 9-18.
- Hill, Heather C. (2003). Understanding Implementation: Street-level Bureaucrats Resources for Reform. In: Journal of Public Administration Research and Theory. 13. 3. 265-282.
- Hinrichs, Wilhelm/Priller, Eckhard (2001). Handlungsblockaden in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft – Eine Einführung. In: Hinrichs, Wilhelm/Priller, Eckhard (Hrsg.). Handeln im Wandel. Akteurskonstellationen in der Transformation. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Abteilung: Sozialstruktur und Sozialberichterstattung. Ed. Sigma. Berlin. 9-28.
- Honig, Meredith I. (2006). Complexity and Policy Implementation. Challenges and Opportunities for the Field. In: Honig, Meredith I. (edt.). New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity. State University of New York Press. New York. 1-24.
- Hopmann, Arndt/Wolf, Michael (2001). Was heißt und zu welchem Ende betreibt man Transformationsforschung?. In: Hopmann, Arndt/Wolf, Michael (Hrsg.). Transformationstheorie: Stand, Defizite, Perspektiven. LIT. Münster. 11-51.
- Hoppe, Melanie (2004). Berufliche Bildung und Beschäftigungssystem in Bulgarien – Eine empirische Analyse der Auswirkungen qualitativ-struktureller Arbeitsmarktprobleme auf die Verwertungsperspektiven beruflicher Bildung aus der Sicht von Jugendlichen. Diplomarbeit. Unveröffentlichtes Dokument.

- Hord, Shirley M./Rutherford, William L./Huling, Leslie/Hall, Gene E. (2006). Taking Charge of Change. Southwest Educational Development Laboratory. Austin.
- House, Ernest R. (2000). Economic Change, educational policy formation and the role of the state. In: Altrichter, Herbert/Elliott, John (ed.) Images of educational change. Open University Press. Buckingham. 13-19.
- Hoyer, Hans-Dieter (1996). Lehrer im Transformationsprozess – Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme. Juventa. München.
- Hübner, Peter (1994). Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. (Ein Vorbericht). Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung für die GEW Berlin.
- Human Resource Development Centre (2001). Lehrer und Ausbilder im Berufsbildungssystem in Bulgarien. Download unter: [HTTP://BNO.HRDC.BG/PUBLICATIONS](http://BNO.HRDC.BG/PUBLICATIONS) (Stand: Juni 2006).
- Human Resource Development Centre (2006). Bulgaria. Resource Dossier. Download unter: [HTTP://WWW.ETF.EUROPA.EU/WEB.NSF/0B48B8B071A6E703C12570C1002FA98D/2ED554D0BE1398A8C125724B0039E19F/\\$FILE/BG%20DOSSIER2006.PDF](http://WWW.ETF.EUROPA.EU/WEB.NSF/0B48B8B071A6E703C12570C1002FA98D/2ED554D0BE1398A8C125724B0039E19F/$FILE/BG%20DOSSIER2006.PDF) (Stand: Juli 2007).
- Human Resource Development Centre (2008). National ReferNet report on progress in the policy priority areas for Vocational Education and Training – Bulgaria. Download unter: [HTTP://REFERNET.HRDC.BG/EN/PUBLICATIONS/RESEARCH.HTML](http://REFERNET.HRDC.BG/EN/PUBLICATIONS/RESEARCH.HTML) (Stand: Januar 2011).
- Hupchick, Dennis (2002). The Balkans. From Constantinople to Communism. Palgrave Macmillan. New York.
- Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern (2006). Südosteuropa auf einen Blick: ein Standortvergleich. WWW.MUENCHEN.IHK.DE (Stand: Mai 2007).
- Inglehart, Ronald (1998). Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Campus Verlag. Frankfurt am Main.
- Jütte, Wolfgang (2005). Europa als Referenzhorizont für Modernisierungsbestrebungen in der Weiterbildung – Das Beispiel Spanien. In: Niemeyer, Beatrix (Hrsg.). Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 154-170.

- Kalinova, Evgenia/Baeva, Iskra (2002). *Bulgarische Übergänge 1939-2002. Paradigma. Sofia. (nur auf Bulgarisch)*
- Keck, Rudolf, W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (unter Mitarbeit von Bernd Feige) (1994). *Wörterbuch Schulpädagogik: Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis.* Klinkhardt. Bad Heilbronn.
- Kerz-Rühling, Ingrid/Plänkers, Tomas/Fischer, René (2000). *Kontinuität und Wandel. Zur psychischen Verarbeitung der politischen Wende von 1989. Eine empirisch-psychoanalytische Studie an Lehrern in Tschechien und Ostdeutschland.* In: Kerz-Rühling, Ingrid/Plänkers, Tomas (Hrsg.). *Sozialistische Diktatur und psychologische Folgen. Psychoanalytisch-psychologische Untersuchungen in Ostdeutschland und Tschechien.* Ed. Diskont. Tübingen. (Psychoanalytische Beiträge aus dem Sigmund-Freud-Institut; Bd. 4). 37-90.
- Klafki, Wolfgang (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung um politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien.* Beltz. Weinheim.
- Klauser, Fritz (1998). *Identitätsdynamik von Wirtschaftslehrerinnen und Wirtschaftslehrern in den neuen Bundesländern: eine Studie zur beruflichen Sozialisation im gesellschaftlichen Umbruchprozess.* Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Koch, Thomas/Mattern, Jochen/Schröter, Ursula/Woderich, Rudolf (1994). *Ostdeutsche Lehrer (Promotoren) in Transformationsprozessen des Bildungswesens. Eine Fallstudie zu Auswirkungen und zur subjektiven Verarbeitung des Wandels in ausgewählten Regionen.* Berliner Institut für sozialwissenschaftliche Studien (BISS) e.V. Berlin. Download unter: [HTTP://WWW.BISS-ONLINE.DE/PROJEKTE/PROJ1999U.HTM](http://www.biss-online.de/projekte/proj1999u.htm) (Stand: Juni 2006).
- Köhler, Gabriele (1997). *Die Sicht der Lehrer auf die Veränderungen im Schulwesen.* In: Zedler, Peter/Weißhaupt, Horst (Hrsg.). *Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern.* Deutscher Studienverlag. Weinheim. 115-146
- König, Eckard (1995). *Qualitative Forschung Subjektiver Theorien.* In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.). *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden.* Deutscher Studienverlag. Weinheim. 11-30.
- König, Eckard (2002). *Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien.* In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.) *Qualitative Forschung.* Beltz. Weinheim u.a. 2. Auflage. 55-70.
- Kollmorgen, Raj (1996a). *Theoretische Aspekte postsozialistischer Transformationsprozesse.* Download unter: [HTTP://WWW.RAJ-KOLLMORGEN.DE](http://www.raj-kollmorgen.de) (Stand: Juli 2006).

- Kollmorgen, Raj (1996b). Schöne Aussichten? Eine Kritik integrativer Transformationstheorien. In: Kollmorgen, Raj/Reißig, Rolf/Weiß, Johannes (Hrsg.). Sozialer Wandel und Akteure in Ostdeutschland. Empirische Befunde und theoretische Ansätze. Leske + Budrich. Opladen. 281-332.
- Krüger, Heinz-Hermann (2000). Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. 3. 323-342.
- Kurtàn, Sàndor (1999). Gewerkschaften und Tripartismus im ostmitteleuropäischen Systemwechsel. In: Merkel, Wolfgang/Sandschneider, Eberhard (Hrsg.). Systemwechsel 4. Die Rolle von Verbänden im Transformationsprozess. Leske und Budrich. Opladen. 115-136.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 15-45.
- Kwiatkowski, Stefan M. (1996). Neue Rahmenbedingungen für das Berufsschulwesen. In: Bandau, Susanne/Lewowicki, Tadeusz/Mieszalski, Stefan/Szymanski, Miraslaw S. (Hrsg.). Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch: Ergebnisse eines deutsch-polnischen Symposiums. Böhlau. Köln. 237-246.
- Lee, Kyu-Young (1994). Zivilgesellschaft als Ansatzpunkt für den Umbruch der sozialstaatlichen Systeme in Osteuropa. Am Beispiel Polen. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Lissmann, Urban (1997). Inhaltsanalyse von Texten (Forschung, Statistik & Methoden, Band 2). Verlag Empirische Pädagogik. Landau.
- Mayer, Karl Ulrich (2006). After the fall of the Wall - Living through the post-socialists transformation in East-Germany. In: Diewald, Martin/Goedicke, Anne/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.). After the fall of the wall. Life courses in the transformation of East Germany. Stanford University Press. Stanford. 1-28.
- Mayring, Phillip (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2. Auflage. Psychologie Verlag Union. Weinheim.
- Mayring, Phillip (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Beltz. Weinheim.

- McLaughlin, Milbrey W. (2006). Implementation Research in Education. Lessons Learned, Lingering Questions and New Opportunities. In: Honig, Meredith I. (edt.). *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity*. State University of New York Press. New York. 209-228.
- Meister, Gudrun/ Wenzel, Hartmut (2001). Biographien von Lehrerinnen und Lehrern nach 1989. In: Häder, Sonja/Ritzi, Christian/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). *Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*. Schneider. Hohengehren. 149-170.
- Meister, Gudrun (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Milbach, Birgit (2004). Die Motivation innovativen Handelns in Schulentwicklungsprozessen und ihre pädagogisch-psychologischen Konsequenzen. In: Arnold, Rolf/Griese, Christian (Hrsg.). *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen*. Schneider Verlag. Hohengehren. 105-118.
- Miles, Matthew B. (1964). Educational Innovation: the nature of the problem. In: Miles, Matthew B. (edt.). *Innovation in Education*. Teachers College Press. Teachers College, Columbia University. New York. 1-46.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (1997). Verordnung für einheitliche staatliche Anforderungen zum Erwerb der beruflichen Qualifikation „Lehrer“. Sofia. (*nur auf Bulgarisch*) Download unter:
[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/LEFT_MENU/DOCUMENTS/PROCESS/NRDB_97_PR_KVAL_UCHITEL.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_97_pr_kval_uchitel.pdf) (Stand: April 2008).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2003a). Rahmenprogramm A – für die berufliche Weiterbildung zur Erlangung der ersten Stufe der beruflichen Qualifikation. Sofia. (*nur auf Bulgarisch*) Download unter:
[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/OPENCMS/LEFT_MENU/PROFESSIONALE EDUCATION/FrameworkPrograms/](http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/professionale_education/frameworkprograms/) (Stand: Februar 2008).
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2003b). Rahmenprogramm B – für die berufliche Bildung zur Erlangung der zweiten Stufe der beruflichen Qualifikation. Sofia. (*nur auf Bulgarisch*) Download unter:
[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/OPENCMS/LEFT_MENU/PROFESSIONALE EDUCATION/FrameworkPrograms/](http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/professionale_education/frameworkprograms/) (Stand: Februar 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2003c). Rahmenprogramm D – für die berufliche Bildung zur Erlangung einer Qualifikation als Teil eines Berufes. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/OPENCMS/LEFT_MENU/PROFESSIONALE DUCATION/FrameworkPrograms/](http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/professionale_education/frameworkprograms/) (Stand: Februar 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2003d). Rahmenprogramm E – für die berufliche Weiterbildung zur Aktualisierung oder Erweiterung beruflicher Qualifikationen, sowie zur Erlangung der ersten, zweiten und dritten Stufe der beruflichen Qualifikation. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/OPENCMS/LEFT_MENU/PROFESSIONALE DUCATION/FrameworkPrograms/](http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/professionale_education/frameworkprograms/) (Stand: Februar 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2003e). Rahmenprogramm G – für die berufliche Weiterbildung zum Erwerb von beruflichen Qualifikationen auf der vierten Stufe. Sofia *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/OPENCMS/LEFT_MENU/PROFESSIONALE DUCATION/FrameworkPrograms/](http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/professionale_education/frameworkprograms/) (Stand: Februar 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2003f). Rahmenprogramm V – für die berufliche Bildung zum Erwerb beruflicher Qualifikationen auf der zweiten und dritten Stufe. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/OPENCMS/LEFT_MENU/PROFESSIONALE DUCATION/FrameworkPrograms/](http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/professionale_education/frameworkprograms/) (Stand: Februar 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2003g). Verordnung für einheitliche staatliche Anforderungen an die Hochschulausbildung in den Qualifikationsstufen „Bakalavar“, „Magister“ und „Spezialist“. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/LEFT_MENU/DOCUMENTS/PROCESS/NRDB_02_OBR_KVAL_STEPENI.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_02_obr_kval_stepeni.pdf) (Stand: September 2009).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2005). Nationale Strategie für die berufliche Weiterbildung im Zeitraum 2005 – 2010. Sofia.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2006a). Nationales Programm zu Entwicklung der Schulbildung, der vorschulischen Erziehung und der Ausbildung (2006 – 2015). Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/DOCUMENTS/PROGRAMA_OBRAZOVANIE.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/programa_obrazovanie.pdf) (Stand: April 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2006b). Bericht über die Ausführung des Nationalen Programms zur Entwicklung der Schulbildung, der vorschulischen Erziehung und der Ausbildung (2006-2015) für das Schuljahr 2005/2006 und für Maßnahmen, welche im Schuljahr 2006/2007 anstehen. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/DOCUMENTS/DOKLAD_NS-2006.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/doklad_ns-2006.pdf) (Stand: April 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2006c). Nationales Bildungsgesetz. Sofia. Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/LEFT_MENU/DOCUMENTS/LAW/ZKN_PROSVETA.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_prosveta.pdf) (Stand: Dezember 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2007a). Bericht über die Ausführung des Nationalen Programms zur Entwicklung der Schulbildung, der vorschulischen Erziehung und der Ausbildung für das Schuljahr 2006/2007. Anstehende Handlungen für das Schuljahr 2007/2008. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/DOCUMENTS/DOKLAD_NS-2007.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/doklad_ns-2007.pdf) (Stand: April 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft (2007b). Modell zur Karriereentwicklung von Lehrern. Neue Akzente. Präsentation. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/DOCUMENTS/07-06-06_KARIERNO_RAZVITIE_UCHITELI.PPT](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/07-06-06_karierno_razvitie_uchiteli.ppt) (Stand: April 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2007c). Liste der Berufe der Aus- und Weiterbildung. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/LEFT_MENU/PROFESSIONALEUCATION/SPISAK_POO_2007.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/professionaleducation/spisak_poo_2007.pdf) (Stand: Oktober 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2008a). Verordnung Nr. 2 vom 18.02.2008 zum Entgelt des Personals im Bildungswesen. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)* Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/LEFT_MENU/DOCUMENTS/PROCESS/NRDB_2-08_RABOTNI_ZAPLATI.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_2-08_rabotni_zaplati.pdf) (Stand: April 2008).

Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien (2008b). Berufsbildungsgesetz. Download unter:

[HTTP://WWW.MINEDU.GOVERNMENT.BG/OPENCMS/EXPORT/SITES/MON/LEFT_MENU/DOCUMENTS/LAW/ZKN_PROF_OBUCENIEEU.PDF](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/law/zkn_prof_obucenieeu.pdf) (Stand: Dezember 2008).

Moll, L.C. (1990). Introduction to Vygotsky and Education: Instructional implications of sociohistorical psychology. Cambridge University Press. Cambridge.

- Nationales Statistikinstitut (1989). Die Lehrkräfte und ihre Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit. Sofia. *(nur in Bulgarisch)*.
- Nationales Statistikinstitut (1993). Bildungswandel in den Mittleren Schulen. Resultate einer soziologischen Untersuchung. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)*.
- Nationales Statistikinstitut (2005). Education in the Republic of Bulgaria 2005. Sofia.
- Nationales Statistikinstitut (2006a). Employment and Unemployment 4/2005. Sofia.
- Nationales Statistikinstitut (2006b). Vocational Training in Enterprises. Sofia.
- Nationales Statistikinstitut (2007). Education in the Republic of Bulgaria 2007. Sofia.
- Nöth, Wilhelm (1978). Bedingungen der Entwicklung einer Gesamtschulversuches. In: Bauer, Karl-Oswald/Rolff, Hans-G. (Hrsg.). Innovation und Schulentwicklung. Bildungsoziologische Analysen und Fallstudien. Beltz. Weinheim.
- Nohlen, Dieter/Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.) (2010). Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Band 2: N-Z. Verlag Beck. München.
- o. A. (2004). Arbeitsmotivation im Lehrerberuf. Sofia. *(nur auf Bulgarisch)*.
- OECD (2002). Thematic review of national policies for education – Bulgaria. Paris.
- OECD (2004). Reviews of National Policies for Education: Bulgaria. Paris.
- Offe, Claus (1996). Designing Institutions in East European Transitions”. In: Goodin, Robert E. (edt.). The Theory of Institutional Design. Cambridge University Press. New York. 1999-226.
- Phillips, David/Ochs, Kimberley (2003). Process of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. In: Comparative Education. 39. 4. 451-461.
- Popov, Nikolay (2004). Bulgarien. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/Kopp, Botho von/Mitter, Wolfgang (Hrsg.). Die Schulsysteme Europas. Schneider. Hohengehren.
- Porter, A.C. (1994). National Standards and School improvements in the 1990s: Issues and promise. American Journal of Education. 102. 421-449.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. München.

- Rauner, Felix (2004). Europäische Berufsbildung – Eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Download unter:
[HTTP://WWW.ITB.UNI-BREMEN.DE/DOWNLOADS/FORSCHUNG/RAUNERRDJB.PDF](http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/forschung/raunerrdjb.pdf)
 (Stand: Oktober 2006).
- Reichwein, Roland/Frech, Hartmut W. (1972). Lehrerbildung. Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. Anmerkung zu einem neuen Ziel der Lehrerausbildung und ihrer Reform. In: betrifft. Erziehung. 12. 19-32.
- Reh, Sabine (2003). Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Klinghardt. Bad Heilbrunn.
- Republic of Bulgaria (2005). Commission staff working document. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Results from the consultations at national level. Unveröffentlichtes Dokument.
- Republic of Bulgaria (2007). Results held from the consultation process for European Credit system in the field of vocational education and training. Unveröffentlichtes Dokument.
- Retter, Hein/Bishkov, Georgi/Saar, Aino/Szymanski, Miroslaw S. (1999). Lehrerbild und Berufsperspektiven in Ost und West aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. Eine vergleichende Studie. In: Hörner, Wolfgang/Steier-Jordan, Sonja/Szymanski, Miroslaw S. (Hrsg.). Transformation im Bildungswesen und europäische Perspektiven. Deutschland und Polen im Vergleich. Böhlau. Köln. 155-180.
- Riedel, Klaus/Griwatz, Martin/Leutert, Hans/Westphal, Jürgen (1994). Schule im Vereinigungsprozeß. Lang. Frankfurt.
- Riedel, Sabine (2003). Bulgarien zwischen Subsistenzwirtschaft und Weltmarkt. In: Osteuropa – Zeitschrift für die Gegenwartsfragen des Osten. 53. 1. 58-76.
- Roeder, Peter M. (1989). Innere und äußere Schulreform . In: Schwänke, Ulf (zusammengestellt von). Innere und äußere Schulreform: Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988. Hamburger Buchwerkstatt. Hamburg. 29-45.
- Rolff, Hans-Günther (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Beltz. Weinheim.
- Ruep, Margret (1999). Schule als lernende Organisation. Ein lebendiger Organismus. In: Ruep, Margret (Hrsg.). Innere Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. Auer. Donauwörth. 17-81.

- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Francke Verlag. Tübingen.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 27. Jhrg. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlernen. Gunter Narr Verlag. Tübingen. 12-32.
- Schein, Edgar H. (1995). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes towards a Model of Managed Learning. In: Systems Practice. 9. 1. 27 – 47. Download unter:
[HTTP://WWW.SPRINGERLINK.COM/CONTENT/L7175J43828R1572/FULLTEXT.PDF](http://www.springerlink.com/content/L7175J43828R1572/fulltext.pdf) (Stand: Dezember 2008).
- Schmid, Michael/Wehrich, Margit (2001). Die Wende und ihre Theorien – eine modellogische Kritik der soziologischen Transformationsforschung. In: Hopfmann, Arndt/Wolf, Michael (Hrsg.). Transformationstheorie – Stand, Defizite, Perspektiven. LIT. Münster. 147-200.
- Schubert, Hermann (1997). Die Wirtschaftskrise in Bulgarien. Ursachen, Auswege und Perspektiven. Download unter:
[HTTP://WWW.FIFOOST.ORG/BULGARIEN/WIRTSCHAFT/WIRTSCHAFT-97/WIRTSCHAFT-BIS-MAI-97.PHP](http://www.fifoost.org/bulgarien/wirtschaft/wirtschaft-97/wirtschaft-bis-mai-97.php) (Stand: Dezember 2008).
- Seifert, Wolfgang/Rose, Richard (1996). Subjektive Bewertung der Lebensverhältnisse in den osteuropäischen Transformationsstaaten und in Ostdeutschland. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.). Lebensverhältnisse in Osteuropa. Prekäre Entwicklungen und neue Konturen. Campus Verlag. Frankfurt am Main. 11-30.
- Seyr, Bernhard F. (2005). Handbuch der europäischen Berufsbildungspolitik. Einschließlich Evaluationsstudie über europäische Bildungsprogramme in Österreich. Lang. Frankfurt.
- Söll, Florian (2002). Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Beltz. Weinheim.
- Spillane, James P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. In: Journal of Curriculum studies. 31. 2. 143-175.
- Spillane, James P. (2002). Local Theories of teacher Change: The Pedagogy of district Policies and Programs. In: Teachers College Record. 104. 3. 377-420.

- Spillane, James P./Jennings, Nancy E. (1997). Aligned Instructional Policy and Ambitious Pedagogy: Exploring Instructional Reform from the Classroom Perspective. In: Teachers College Record. 98. 3. 449-481.
- Spillane, James P./Reiser, Brian J./Gomez, Louis M. (2006). Policy Implementation and Cognition: The role of Human, Social, and distributed cognition in framing policy implementation. In: Honig, Meredith J. (edt.). New directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity. State University of New York Press. New York. 47-64.
- Squarra, Dieter/Buer, Jürgen van (1994). Berufliche Zufriedenheit, berufliche Belastung und unterrichtliches Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Analysen zur Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Freiräume. In: Buer, Jürgen van/Squarra, Dieter/Badel, Steffi (Hrsg.). Kaufmännische Bildung in der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 3.2. 167-225.
- Stefanov, Ruslan (2007). Spread and Dynamics of Corruption in Bulgaria – The business sector (January 2007). Präsentation. Download unter: WWW.VITOSHA-RESEARCH.COM. (Stand: Februar 2008).
- Struck, Peter/Würtl, Ingo (1999). Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft. Hanser Verlag. München.
- Svašek, Maruška (2006). Introduction: Postsocialism and the politics of emotions. In: Svašek, Maruška (edt.). Postsocialism: Politics and Emotions in Central and Eastern Europe. Berghahn Books. 1-33.
- Sztompka, Piotr (1995). Cultural and civilizational Change: The core of Post-communist Transition. In: Grancelli, Bruno (edt.). Social Change & Modernization – Lessons learned from Eastern Europe. Walter de Gruyter. Berlin. 235-247.
- Tessaring, Manfred/Wannan, Jennifer (2004). Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Angebot für 2010. Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg.
- Thiele, Burkhard (2000). Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Chancen und Versäumnisse der EG-Bildungspolitik zur Entwicklung des Europas der Bürger. LIT. Münster.

- Tillmann, Klaus-Jürgen (1993). Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. In: Dudek, Peter/Tenorth, H.-Elmar (Hrsg.). Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Beltz. Weinheim. 29-36.
- Tivosheva, Vanya (2007). Mutual Exchange Meetings Istanbul 31. Oktober 07 – 2. November 07. Präsentation. Präsentation.
- Trillenber, Wilfried (1992). Einige Aspekte der Transformationspezifika Osteuropas. In: Fischer, Jürgen/Messer, Frank/Wohlmuth, Karl (Hrsg.). Die Transformation der osteuropäischen Länder in die Marktwirtschaft. LIT. Münster. 58-72.
- Troebst, Stefan (1992). Nationalismus vs. Demokratie: Der Fall Bulgarien. In: Mommsen, Margareta (Hrsg.). Nationalismus in Osteuropa. Gefährliche Wege in die Demokratie. Beck. München. 167-185.
- Verhoeven, Jef C. (2007). Vocational Education and Higher Education in a Globalized World – Convergent and Divergent European Drifts. In: Beck, Klaus/Achtenhagen, Frank (Hrsg.). Vocational Education and Training in a Globalized World. Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen. 29. 95-120.
- Vitosha Research (ed.) (2006). Corruption Trends and Anti-Corruption in Bulgaria 1998 – 2006. Sofia. Download unter: WWW.VITOSHA-RESEARCH.COM (Stand: Februar 2008).
- Wahl, Diethelm (2002). Veränderung Subjektiver Theorien durch Tele-Learning. In: Mutzeck, Wolfgang/Schlee, Jörg/Wahl, Diethelm (Hrsg.). Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Beltz-Verlag. Weinheim u.a. 10-21.
- Wallenborn, Manfred (2010). Vocational Education and Training and Human Capital Development: current practices and future options. In: European Journal of Education. 45. 2. 181-198.
- Weiß, Johannes (1996). Akteure und Agenten. Über Selbstbestimmung, Fremdbestimmung und Stellvertretung im Vereinigungsprozeß. In: Kollmorgen, Raj/Reißig, Rolf/Weiß, Johannes (Hrsg.). Sozialer Wandel und Akteure in Ostdeutschland. Leske+Budrich. Opladen. 103-116.
- Weißhaupt, Horst (1997). Die Bewertung des schulstrukturellen Wandels durch Lehrer und Eltern. In: Zedler, Peter/Weißhaupt, Horst (Hrsg.). Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Deutscher Studienverlag. Weinheim. 35-60.

- Wiesenthal, Helmut/Beyer, Jürgen/Wiegohs, Jan (2001). Introduction: Postcommunism as an Example of Successful Large-Scale Reform. In: Beyer, Jürgen/Wiegohs, Jan/Wiesenthal, Helmut (edt.). Successful Transitions. Political Factors of Socio-Economic Progress in Postsocialist Countries. Nomos. Baden-Baden. 7-22.
- Woderich, Rudolf (1996). Peripherienbildung und kulturelle Identität. In: Kollmorgen, Raj/Reißig, Rolf/Weiß, Johannes (Hrsg.). Sozialer Wandel und Akteure in Ostdeutschland. Leske+Budrich. Opladen. 81-99.
- Wössner, Jakobus (1986). Soziologie. Einführung und Grundlegung. Böhlau. Köln.
- Wohlmuth, Karl (1992). Zur Transformation von Plan- in Marktwirtschaften. In: Fischer, Jürgen/Messer, Frank/Wohlmuth, Karl (Hrsg.). Die Transformation der osteuropäischen Länder in die Marktwirtschaft. Lit Verlag. Münster. 35-57.
- Worldbank (2000). Project Appraisal Document. Download unter:
[HTTP://WWW.WDS.WORLDBANK.ORG/EXTERNAL/DEFAULT/WDSCONTENTSERVER/WDSP/B/2000/11/23/000094946_00081805440082/RENDERED/PDF/MULTI_PAGE.PDF](http://www.wds.worldbank.org/external/default/wdscontentserver/wdsp/b/2000/11/23/000094946_00081805440082/rendered/pdf/multi_page.pdf) (Stand: Mai 2008).
- Worldbank (2004). Implementation Completion Report. Download unter:
[HTTP://WWW.WDS.WORLDBANK.ORG/SERVLET/MAIN?MENU PK=64187510&PAGE PK=64193027&PIPK=64187937&THE SITE PK=523679&ENTITY ID=000090341_20040930094654](http://www.wds.worldbank.org/servlet/main?menupk=64187510&pagepk=64193027&pipk=64187937&thesitepk=523679&entityid=000090341_20040930094654) (Stand: Mai 2008).
- Wuttke, Eveline (2007). Vocational Education and higher Education in a Globalised World – How much Convergence Do We Want And How Much Can We Handle? In: Beck, Klaus/Achtenhagen, Frank (Hrsg.). Vocational Education and Training in a Globalized World. Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen. 29. 121-130.
- Zapf, Wolfgang (2001). Modernisierung – Dimensionen eines Begriffs. In: Hill, Hermann (Hrsg.). Modernisierung – Prozess oder Entwicklungsstrategie?. Campus. Frankfurt. 13-23.
- Zaslavsky, Victor (1995). Contemporary Russian Society and its Soviet legacy: The problem of state-dependent workers. In: Grancelli, Bruno (edt.). Social Change & Modernization. Lessons learned from Eastern Europe. Walter de Gruyter. Berlin. 45-62.
- Zeitlin, Jonathan (2005). The Open Method of Co-ordination in Question. In: Zeitlin, Jonathan/Pochet, Philippe (edt.) with Magnusson, Lars. The Open Method of Co-

ordination in Action. The European Employment and Social Inclusion Strategies. Lang. Frankfurt u.a. 19-33.

Ziegler, Birgit (2006). „Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 102. 4. 525-551.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2005). Dynamik und Stabilität in Berufsbildungssystemen – Eine theoretische und empirische Untersuchung von Transformationsprozessen am Beispiel Bulgariens und Litauens. Peter Lang. Frankfurt am Main.

Zöllner, Arnulf (2008). Von der Schulentwicklung zum Qualitätsmanagement – Stationen einer Bildungspolitischen Innovation. In: Faßhauer, Uwe/Münk, Dieter/Paul-Kohlhoff, Angela (Hrsg.). Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Franz Steier Verlag. Stuttgart. 141-158.

Anhang 1: Chronologie der PHARE-Projekte (Bereich der Berufsbildung)¹¹²

1995	<p><i>PHARE-Projekt 93.14-01</i></p> <p>„Financial Management of Secondary Education“</p> <p><u>Projektende:</u> 1996</p>
	<p><i>PHARE-Projekt 93.14-02</i></p> <p>“Post-Secondary Vocational Education”</p> <p><u>Projektende:</u> 1996</p>
	<p><i>PHARE-Projekt 93.14-03</i></p> <p>“Creating Infrastructure for the Programme Management Unit”</p> <p><u>Projektende:</u> 1996</p>
1996	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-01</i></p> <p>“Enhancement of Vocational Education and Training”</p> <p><u>Projektziel:</u> Verbesserung der Qualität in der beruflichen Bildung durch die Entwicklung und Einführung von Standards, Modularisierung und Verstärkung der Berufs- und Karriereberatung</p> <p><u>Projektende:</u> 1999</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-02</i></p> <p>“Teacher Career Support”</p> <p><u>Projektziel:</u> Unterstützung der Karriereentwicklung der Lehrkräfte</p> <p><u>Projektoutcome:</u> mehrere Zentren zur Karriereentwicklung von Lehrern wurden eröffnet</p> <p><u>Projektende:</u> 1998</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-03</i></p> <p>“Foreign Language Training for Vocational School Teachers”</p> <p><u>Projektziel:</u> Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse von Berufsschullehrern im entsprechenden Berufsfeld</p> <p><u>Projektoutcome:</u> mehrere Zentren für Fremdsprachen wurden eröffnet</p> <p><u>Projektende:</u> 1998</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-02</i></p> <p>“Financial Management in Secondary Education”</p> <p><u>Projektziel:</u> Unterstützung des Dezentralisierungsprozesses</p> <p><u>Projektende:</u> 1999</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-03</i></p> <p>„Science and technology Development and Management“</p> <p><u>Projektende:</u> 1998</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-04</i></p>

¹¹² Jüngst wurde ein Management Informationssystem eingerichtet, welches Informationen zu den PHARE Projekten ab dem Jahr 2001 zur Verfügung stellt: [HTTPS://PHARE-MIS.MINFIN.BG/INDEX.ASPX](https://phare-mis.minfin.bg/index.aspx) (Stand April 2011).

	<p>“School Dropouts” <u>Projektende:</u> 1997</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-05</i> Preliminary Survey “Establishing a National Evaluation and Accreditation Agency” <u>Projektende:</u> 1997</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-06</i> Preliminary Survey “Establishing a Network of Science Parks in Bulgaria” <u>Projektende:</u> 1997</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 95.06.01-07</i> “Creating Infrastructure for the Project Management Unit” <u>Projektende:</u> 1999</p>
1998	<p><i>PHARE-Projekt BG 96.06-01</i> “National Evaluation and Accreditation Agency” <u>Projektende:</u> 1999</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 96.05-02</i> “School for Everyone” <u>Projektende:</u> 1999</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 96.05-03</i> “Infrastructure for the Programme Management and Survey Unit” <u>Projektende:</u> 1999</p>
2001	<p><i>PHARE-Projekt BG 0004-03</i> “Vocational Training” <u>Projektziel:</u> Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit benachteiligter Gruppen auf dem Arbeitsmarkt in zwei bulgarischen Planregionen <u>Projektoutcome:</u> 7 Berufsschulen wurden renoviert und ausgestattet <u>Projektende:</u> 2002</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 0004-04</i> “Renovation of Vocational Training Institutions” <u>Projektziel:</u> Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit arbeitsloser Personen <u>Projektoutcome:</u> 7 Berufsschulen wurden renoviert und ausgestattet <u>Projektende:</u> 2002</p>
2002	<p><i>PHARE-Projekt BG 0102.05</i> „Labour Market Initiatives“ <u>Projektziel:</u> Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit, besonders von sozial benachteiligten Gruppen. <u>Projektoutcome:</u> 5 Berufsschulen wurden renoviert und ausgestattet; 100 Lehrer und Schuldirektoren wurden weitergebildet</p>
2005	<p><i>PHARE-Projekt BG 2003/004 – 937.05.03</i> „Vocational Qualification“ <u>Projektziel:</u> Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung durch die Verbesserung der</p>

2006	<p>Lehrpläne und Lehrmethoden, Einführung eines Untersuchungssystems, Identifikation und Monitoring des Trainingsbedarfs von Arbeitgebern und Arbeitnehmern</p> <p><u>Projektende:</u> 2006</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 2004/006 – 070.01.01</i></p> <p>„Development of a Network of Adult Training Centres“</p> <p><u>Projektziel:</u> Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte und Vorsorge vor sozialem Ausschluss</p> <p><u>Projektoutcome:</u> 7 Erwachsenenbildungszentren werden ausgestattet</p>
	<p><i>PHARE-Projekt BG 2004/016 – 711.11.01</i></p> <p>„Human Resource Development and Employment Promotion“</p> <p><u>Projektziel:</u> Unterstützung der Berufsschulen durch Modernisierung der Trainingsanlagen und Finanzierung von Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitslose und Beschäftigte</p>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Human Ressource Development Center 2006

Anhang 2: Chronologie der Reform der beruflichen Bildung in Bulgarien

	Makroebene			Mesoebene	Mikroebene
	Ordnungspolitischer Rahmen	Strategien und Programme	Fonds und Sonstiges	Aufbau von Institutionen	Projekte
1990	Erste Verordnung für den Bereich der Arbeitslosigkeit tritt in Kraft.		Ein Fond für Berufsbildung und Umschulungen wird eingerichtet (später bekannt unter „Vocational Training and Unemployment Fund“).	Das Arbeitsamt wird gegründet. Regionale Arbeitsämter werden eingerichtet.	
1991	<p>Erlass des Ministerrates Nr. 110: Aktive Arbeitsmarktpolitik wird lanciert.</p> <p>Das Arbeitsamt schließt die erste internationale Beschäftigungsvereinbarung.</p> <p>Die Nationalversammlung nimmt die neue Verfassung an, in welcher sich die Bürger dafür aussprechen, einen demokratischen Staat, Rechtsstaat und Sozialstaat zu schaffen. Die Verfassung legt ebenfalls das Recht auf Bildung für Jeden und die freie Entwicklung in der Bildung fest.</p> <p>Die Nationalversammlung nimmt das (Volks-)Bildungsgesetz an.</p>				

1992	Das Bildungsministerium veröffentlicht ein Weißbuch zur Bulgarischen Bildung und Wissenschaft.				Die ersten Qualifizierungs- und Motivationstrainings, finanziert durch den Fond, werden organisiert.
	Kapitel 11 des Arbeitsgesetzes wird ergänzt: Arbeitgeber können mit arbeitslosen Personen Verträge schließen, um diese zunächst mit einem Training zu versorgen und anschließend einer Beschäftigung.				
1993					
1994		Das erste Beschäftigungsförderungsprogramm wird gestartet.			
1995	Der Arbeitsminister beschließt die Verordnung Nr. 6, welche die Registrierung von Firmen und Organisationen reguliert, welche Qualifikations- und Motivationstrainings, finanziert über den Fond, anbieten.			Berufsinformationszentren werden in Arbeitsämtern eingerichtet.	PHARE-Projekt 93.14-01: „Financial Management in Secondary Education“. <u>Projektende</u> : 1996
	Die Nationalversammlung nimmt das Hochschulgesetz an: dieses ermöglicht die Synchronisierung des bulgarischen Hochschulsystems mit den Europäischen Entwicklungen bezüglich Zugang, Mobilität und Transparenz.			Die Nationale Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur wird als unabhängige Agentur gegründet, welche dem Ministerrat untersteht. Seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung nimmt die Agentur an allen Initiati-	PHARE-Projekt 93.14-02 „Post-Secondary Vocational Education“. <u>Projektende</u> : 1996 PHARE-Projekt 93.14-03 „Creating Infrastructure for the Programme Management Unit“ <u>Projektende</u> :

				ven zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums teil.	1996
1996					<p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-01 "Enhancement of Vocational Education and Training". Dieses Projekt markiert den Beginn der Reformen im Bereich der Berufsbildung und führte zur Erstellung des Berufsbildungsgesetzes. <u>Ziel:</u> Verbesserung der Qualität durch die Entwicklung und Einführung von Standards für 18 Pilotberufe, Einführung des modularen Trainings, Verbesserung der Berufsberatung <u>Projektende:</u> 1999</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-02 "Teacher Career Support". Zahlreiche Lehrer Karriereentwicklungszentren wurden eingerichtet. <u>Ziel:</u> Unterstützung der Karriereentwicklung von Berufsschullehrern. <u>Projektende:</u>1998</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-03 „Foreign Language Training for Vocational School Teachers“. Mehrere Sprachzentren wurden eingerichtet. <u>Ziel:</u> Sprachtraining für Berufsschullehrer in ihrem Berufsfeld. <u>Projektende:</u> 1998</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-02 „Financial Management in Secondary Education“. <u>Ziel:</u> Unter-</p>

					<p>stützung des Dezentralisierungsprozesses. <u>Projektende</u>: 1999</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-03 “Science and Technology Development and Management” <u>Projektende</u>: 1998</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-04 “School Dropouts”. Ziel: Sammeln statistischer Daten. <u>Projektende</u>: 1997</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-05 Survey „Establishing a National Evaluation and Accreditation Agency“. <u>Projektende</u>: 1997</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-06 Survey “Establishing a Network of Science Parks in Bulgaria”. <u>Projektende</u>: 1997</p> <p>PHARE-Projekt BG 95.06.01-07 “Creating Infrastructure for the Projects Management Unit”. <u>Projektende</u>: 1999</p>
1997	<p>Gesetz zum Schutz vor Arbeitslosigkeit und zur Beschäftigungsförderung tritt in Kraft. Es reguliert u. a. das berufliche Training für Arbeitslose, organisiert vom Arbeitsamt.</p>			<p>Ein Zentrum für Übungsfirmen in Berufsschulen wurde gegründet – als Abteilung beim Bildungsministerium. Das Zentrum ist verantwortlich für die Koordination und Methodologie der Übungsfirmen.</p>	

1998					PHARE-Projekt BG 96.06-01 "National Evaluation and Accreditation Agency". <u>Projektende</u> : 1999
					PHARE-Projekt BG 96.05-02 "School for Everyone". <u>Projektende</u> : 1999
					PHARE-Projekt BG 96.05-03 "Infrastructure for the Programme Management and Survey Unit". <u>Projektende</u> : 1999
1999	Die Nationalversammlung nimmt das Berufsbildungsgesetz an: das Gesetz reguliert alle Angelegenheiten für den Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung.				
	Die Nationalversammlung nimmt das Gesetz über die Bildungsstufen, Allgemeinbildungsminimum und Curriculum an.				
2000				Die Nationale Agentur für Berufsbildung wird gegründet (NAVET). Die Agentur wird von einem Vorsitzendem und einem Komitee geleitet. Das Komitee setzt sich zusammen nach dem Tripartei-Prinzip – Regierung, Arbeitgeber und Arbeitnehmer.	

2001	Die Nationalversammlung nimmt das Handwerksgesetz an: das Gesetz reguliert die Konditionen, nach denen die Berufsausbildung im gewerblich-technischen Bereich erfolgt.	Das Bildungsministerium verbessert die Liste der Berufe für die Berufsausbildung. Die Liste ist eine symmetrische Matrix von Beruf und Bezeichnung der Spezialisierung, klassifiziert nach Berufsfeldern, basierend auf ISCED 97.			PHARE-Projekt BG 0004-03 „Vocational Training“. Ziel: Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von unterprivilegierten Gruppen auf dem Arbeitsmarkt in zwei bulgarischen Planregionen durch verbesserten Zugang zu beruflichem Training. Sieben berufliche Schulen wurden renoviert und ausgestattet. <u>Projektende:</u> 2002
		Der Nationale Beschäftigungsaktionsplan wurde entwickelt – und wird jedes Jahr weiter entwickelt. Der Plan spezifiziert die Ziele und Prioritäten der aktiven Beschäftigungspolitik für das folgende Jahr, Zielgruppen, Maßnahmen und Programmen, finanzielle Parameter und die beteiligten Institutionen.			PHARE-Projekt BG 0004-04 „Renovation of Vocational Training Institutions“. Ziel: Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitslosen in zwei Bulgarischen Planregionen. Sieben berufliche Schulen wurden renoviert und ausgestattet. <u>Projektende:</u> 2002.
2002	Das Beschäftigungsförderungsgesetz tritt in Kraft. Das Gesetz legt u. a. fest, dass das Arbeitsamt als ausführende Agentur dem Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik unterstellt ist.	Das Bildungsministerium akzeptiert die sechs Nationalen Bildungsstandards für die Aneignung beruflicher Qualifikationen.	Aktive Arbeitsmarktpolitik wird aus dem Staatshaushalt finanziert; der Fond wird in einen Arbeitslosenfond umgewandelt, so dass nur noch Maßnahmen mit der Zielgruppe der Arbeitslosen daraus finanziert werden.	Der Nationale Tripartei Beschäftigungsförderungsrat wird gegründet.	PHARE-Projekt BG 0102.05 „Labour Market Initiatives“. Ziel: Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung der Arbeitskraft. Es wurden fünf berufliche Schulen renoviert und ausgestattet. Insgesamt 100 Lehrer und Direktoren von Berufsbildungsschulen wurden qualifiziert.
	Die Festlegung der Beschäftigungsprioritäten (Joint Assessment of Employment Priorities) in Bulgarien wird unterzeichnet.				

2003		Das Bildungsministerium akzeptiert 19 nationale Bildungsstandards für die An-eignung beruflicher Quali-fikationen.			Project BG 0202. 03 „Lifelong Learning and Vocational Education and Training“. Ziel: Angebot von beruflichem Training abgestimmt auf die Arbeitsmarktbedürfnisse. Insgesamt elf berufliche Schulen wurden renoviert und ausgestattet, so dass diese den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben unterstützen können und Lebenslanges Lernen als System implementieren können. Projektende: 2006
		Der Ministerrat nimmt die Beschäftigungsstrategie für 2004-2010 an.			
2004		Das Bildungsministerium akzeptiert 21 nationale Bildungsstandards für die An-eignung beruflicher Quali-fikationen.	Das Nationale Statistik-institut veröffentlicht erst-malig eine Lebenslanges Lernen Studie.	Das Nationale Pädagogi-sche Zentrum wird gegrün-det mit 28 regionalen Büros. Es organisiert und koordiniert die Implementierung der Politik des Bildungs-ministeriums, Unterstützung und Beratung von Studen-ten, Lehrern und Eltern hin-sichtlich der Lehrerqualifizie-rung, Drop-out Vorsorge, Berufsberatung.	Die Pilotphase für das Gemein-schaftsprojekt „Vocational Training and Social Realization for Young People Dropped Out of the Educa-tion System“ wird gestartet unter Zusammenarbeit von: Bildungs-ministerium, Arbeitsministerium, den regionalen Schulämtern, dem Ar-beitsamt und seinen regionalen Büros, den Bulgarisch-Deutschen Berufsbildungszentren in Pleven und Stara Zagora und den Berufs-schulen.
		Der Bildungsrat nimmt die Nationale Strategie für die Berufliche Weiterbildung 2005-2010 an.			Die Pilotphase für das Projekt „Du-al System Craft Training“ wird ge-startet. Das Projekt entwickelte vier Curricula für die Handwerker- ausbildung.
2005	Die Nationalversammlung nimmt Ergänzungen zum Berufsbil-dungsgesetz an, zur Anerken-nung von Qualifikationen für	Die Nationale Strategie für die Gleichberechtigung von behinderten Personen wird			PHARE-Projekt BG 2003/004 – 937.05.03 „Vocational Qualifica-tion“. Ziel: Verbesserung der Quali-tät beruflicher Bildung durch Ver-

	regulierte Berufe innerhalb der Europäischen Union.	aufgesetzt.			besserung der Lehrpläne und Lehrmethoden, Entwicklung und Einführung eines Untersuchungssystems, Identifikation und Monitoring der Qualifikationsbedürfnisse der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Erstellen einer Erwachsenenbildungsstrategie. <u>Projektende</u> : 2006
	Das Gesetz für behinderte Personen wird erlassen.	Die Nationalversammlung stimmt dem Programme „Scientific Potential Development“ zu. Das Programm wird vom Bildungsministerium geleitet und dient der Erreichung strategischer Prioritäten, verbunden mit der aktuellen Forschungslage.		Das Nationale Zentrum zur Kontrolle und Bewertung der Qualität in Bildung wird gegründet. Dieses Zentrum ist eine Abteilung des Bildungsministeriums und entwickelt ein Qualitätsmodell für Schulen und Einrichtungen der Höheren Bildung.	
		Das Bildungsministerium akzeptiert 18 nationale Bildungsstandards für die Aneignung beruflicher Qualifikationen.			
2006		Die Nationalversammlung nimmt das Nationale Programm zur Entwicklung der Schulbildung, der vorschulischen Erziehung und der Ausbildung (2006 – 2015) an. Die Strategie formuliert nationale Ziele für die Entwicklung der Schulbildung und vorschulischen Erziehung und benennt Maßnahmen zu deren Erreichung.		Das Nationale Schuldirektoren Weiterbildungsinstitut wird gegründet. Das Institut bildet Schuldirektoren hinsichtlich ihrer organisatorischen und finanziellen Kompetenzen weiter.	PHARE-Projekt BG 2004/006 – 070.01.01 „Development of a network of adult training centres“. Ziel: Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte und Vorbeugung von sozialer Ausgrenzung. Sieben Erwachsenenbildungseinrichtungen wurden ausgestattet.
		Das Program „Training and Jobs for Teachers“ hat begonnen. Ziel: Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit			PHARE-Projekt BG 2004/016 – 711.11.01 „Human Resource Development and Employment Promotion“. <u>Ziel</u> : Modernisierung von

		<p>arbeitsloser Lehrer und Jobvermittlung.</p>			<p>Berufsbildungsschulen und Finanzierung von Trainingskursen für Beschäftigte und Arbeitslose.</p>
		<p>Das Nationale Stipendienprogramm für Studenten wird implementiert (finanziert durch USAID). <u>Ziel</u>: Verbesserung der Verbindung von Hochschule und Wirtschaft, d. h. Verringerung der Unterschiede zwischen den Anforderungen der Arbeitgeber und dem vermittelten Wissen in den Universitäten.</p>			<p>SAPARD "Vocational training enhancement". <u>Ziel</u>: Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Herstellern von Agrarprodukten und jenen Beschäftigten im Agrar- und Forstbereich.</p>
		<p>Das Nationale Programm für die Beschäftigung und Berufliche Ausbildung von Personen mit chronischen Behinderungen wird als Teil des Nationalen Beschäftigungsplans 2006 aufgesetzt.</p>			<p>Projekt als Maßnahme innerhalb der Nationalen Beschäftigungsplans 2006. <u>Ziel</u>: Schulabbrecher werden mit Wissen und Fähigkeiten in einem bestimmten Beruf versorgt, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen.</p>
		<p>Das erste Nationale Reformprogramm 2007 – 2009 wird entworfen. <u>Ziel</u>: Implementierung der Lissabon Strategie</p>			

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Human Resource Development Centre 2006

(Auszug)

Anhang 3: Übersicht der Berufsbereiche

	Berufsbereiche	Berufliche Richtung	Bezeichnung der Berufe	Bezeichnung der Spezialisierungen
1	Kunst	5	30	82
2	Wirtschaft und Verwaltung	6	19	49
3	Physikalische Wissenschaft	1	2	3
4	Informatik	1	1	2
5	Technik	5	52	167
6	Produktion und Verarbeitung	4	33	85
7	Architektur und Bau	1	7	26
8	Land-, Forst- und Fischwirtschaft	4	19	38
9	Veterinärmedizin	1	2	2
10	Gesundheitsvorsorge	1	4	4
11	Sozialdienst	1	2	3
12	Personenbezogene Dienste	5	22	27
13	Transport	1	7	10
14	Umweltschutz	1	2	2
15	Gesellschaftliche Sicherheit und Personenschutz	1	2	5
	Summe	38	204	505

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Berufsliste

(Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien 2007c)

Anhang 4: Rahmenprogramme für die Ausbildungsberufe

Rahmenprogramme für die berufliche Bildung und Ausbildung (nach §§ 10 - 12 ZPOO)				
Nr.	Bildungsziel (laut Gesetz)	Eintritt als Schüler unter 16 Jahren	Eintritt ab 16 Jahren	Lehrplan wird be- stimmt von...
A	Basis-Berufsausbildung mit Stufe 1 der beruflichen Qualifikation	Dauer: 3 Jahre Voraussetzung: mindestens Klasse 6 absolviert	Dauer: 1 Jahr Voraussetzung: mindestens Klasse 6 absolviert	... den Staatlichen Bildungsanforderungen für Berufsbildung und Berufsausbildung
B	Basis-Berufsausbildung mit Stufe 2 der beruflichen Qualifikation	Dauer: 4 Jahre Voraussetzung: Grundbildung oder mindestens eine Klasse der Mittelbildung	Dauer: 1 Jahr Voraussetzung: mindestens eine Klasse der Mittelbildung absolviert oder Mittelbildung abgeschlossen.	
V	Berufsbildung mit Berufsausbildung der Stufe 2 oder 3	Dauer: 4 oder 5 Jahre Voraussetzung: Grundbildung Dauer: 6 Jahre: Voraussetzung: 7. Klasse absolviert. An Kunstschulen: Dauer: bis 4 Jahre Voraussetzung: Grundbildung, oder eine Klasse der Mittelbildung	Dauer: 4 oder 5 Jahre Voraussetzung: Grundbildung	
G	Berufsausbildung Stufe 4	(nicht vorgesehen)	Dauer: 2 Jahre Voraussetzung: Mittelbildung	
D	Basis-Berufsqualifikation für lediglich einen „Teil eines Berufs“	Dauer: bis 1 Jahr Voraussetzung: Grundbildung oder eine Klasse der Mittelbildung	Dauer wird von der Einrichtung festgelegt	... der jeweiligen Einrichtung Aber wenn eine Stufe der beruflichen Qualifikation erteilt werden soll, hat dies nach den Vorgaben der Standards zu erfolgen.
E	Weiterbildung für eine vorhandene Berufsqualifikation; aber auch Erwerb von Stufe 1, 2 oder 3 der Berufsqualifikation	(nicht vorgesehen)	Dauer wird von der Einrichtung festgelegt	

Die sechs Rahmenprogramme sind gemäß dem kyrillischen Alphabet mit den Buchstaben A, B, V, G, D, E benannt.

Quelle: Geiselman/Theessen 2005, 69

Anhang 5: Fragebogen

Hypothesen-ungerichtete Fragen

1. Wenn Sie zurückdenken: Welche Reformen fallen Ihnen ein? (Was verstehen Sie unter dem Begriff der Reformen?)
2. Welche Stichworte fallen Ihnen zu den Reformen ein? → spontane Gedanken, Emotionen oder auch Geschichten
3. Würden Sie der Aussage zustimmen, dass die Reformen der Berufsbildung in Bulgarien ein Experiment sind? (Hier die Antworten bitte konkretisieren)

Hypothesen-gerichtete Fragen

Innovationsresistenz

4. In der Presse liest man immer wieder, dass Lehrer, wenn es um Innovationen im Bildungssystem geht: nicht bereit sind zu lernen, mangelndes Bewusstsein für den Lehrprozess haben und in ihrem Verständnis von Lehren und Lernen festgefahren sind. Wie kommt es Ihrer Meinung nach zu dieser Aussage?
5. Welchen neuen Anforderungen (beruflich und privat) standen Sie gegenüber? Woran machen Sie das fest? (Vergleiche von früher und heute) (Kontakt mit Schüler, Lehrerkollegen, Betrieben?)
6. Würden Sie der Aussage zustimmen, dass Lehrkräfte keine funktionalen Bestandteile des Bildungssystems sind?
7. Verhalten sich Lehrer reformkonträr? Wenn ja/nein, woran machen sie dieses fest?
8. Würden Sie zustimmen, dass Lehrer eigene Ziele verfolgen und eigene Wertvorstellungen verwirklichen wollen?
Inwiefern werden organisationale Ziele verfolgt??

Beteiligung der Lehrkräfte an Reformen

9. Würden Sie zustimmen, dass es wichtig ist, Lehrer wie Sie, am Prozess der Reformen zu beteiligen? Wenn Ja, wie? Wenn nein, warum nicht? Wären sie gerne beteiligt?
10. Welchen Nutzen bringt eine Beteiligung der Lehrkräfte?
11. Was steht einer stärkeren Beteiligung der Lehrkräfte entgegen?

Umsetzung von Reformen durch die Lehrkräfte

12. Inwiefern gibt es bzw. nutzen Sie Gestaltungsspielräume? Könnte es sein, dass Lehrer die angestrebten Veränderungen im Bildungssystem gemäß ihren eigenen Vorstellungen anpassen?
13. Würden Sie zustimmen, dass Lehrer grundsätzlich eine bedeutende Rolle im Reformprozess zukommt? Wenn ja, welche? Gar keine? Unreflektiertes Umsetzen der Reformen? Gestal-

tung und ständige Adaption des Unterrichts an Neuerungen etc.?

14. Wo und wie informieren Sie sich über Reformen?

15. Haben sie je in irgendeiner Form Stellung zu Reformen genommen? Im Sinne von Meinungsäußerung? (Diskussion unter Kollegen, Beteiligung an außerschulischen Gremien)

16. Welche Gremien gibt es in den Schulen und welche Themen werden dort besprochen?

Personenbezogene Daten

- I. Wie alt sind sie?
- II. Welches Fach/Welche Fächer unterrichten sie?
- III. Seit wann sind sie im Schuldienst?
- IV. Welche Ausbildung haben sie?