

Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke –

**Eine wirtschaftspädagogische Modellierung
der für den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken
förderlichen Bedingungen in berufsbildenden Schulen**

**Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT
der
UNIVERSITÄT ZU KÖLN**

2004

vorgelegt

von

Dipl.- Hdl. CLAUDIA HAMM

aus

Mönchengladbach

Referent: Prof. Dr. M. TWARDY
Korreferent: Prof. Dr. D. BUSCHFELD
Tag der Promotion: 2. Juli 2004

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Präzisierung und Legitimation der Problemstellung und wissenschaftstheoretische Positionierung	1
1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse.....	1
1.1.1 Genese und Relevanz der Problemstellung.....	1
1.1.2 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragen.....	3
1.1.3 Adressatenkreis und Perspektive.....	4
1.2 Legitimation der Problemstellung.....	5
1.2.1 Binnenlegitimation.....	5
1.2.2 Außenlegitimation.....	7
1.3 Erläuterung grundlegender Begriffe.....	9
1.4 Wissenschaftstheoretische Standortbestimmung.....	10
1.4.1 Verständnis von Wirklichkeit.....	12
1.4.2 Menschen- und "Weltbild".....	14
1.4.3 Bedeutung von Normativität.....	16
1.4.4 Methoden, Instrumente, Verfahren zur Erkenntnisgewinnung.....	17
1.4.5 Zustandekommen und Relevanz von Handlungsvorschlägen.....	19
1.5 Aufbau der Arbeit.....	20
Kapitel 2: Regionale Berufsbildungsnetzwerke	22
2.1 Folgen des gesellschaftlichen Wandels.....	22
2.2 Begriffliche Abgrenzungen und Präzisierungen.....	25
2.3 Spezifizierungen des Konzeptes der Bildungsnetzwerke.....	30
2.3.1 Merkmale von Netzwerken und Anforderungen an Netzwerke.....	30
2.3.2 Potenziale von Bildungsnetzwerken.....	33
2.3.3 Systematisierungen und ganzheitliche Gestaltung von Bildungsnetzwerken.....	34
2.3.4 Mögliche Probleme.....	39
2.3.5 Fazit.....	41
2.4 Skizze des Diskussionsstandes.....	42
2.4.1 Diskussionsstand in den Bezugswissenschaften.....	42
2.4.2 Diskussionsstand in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	44
2.4.2.1 Klassische Diskussionslinie Lernortkooperation.....	45
2.4.2.2 Weitere Diskussionslinien.....	51
2.4.2.2.1 Zusammenarbeit aufgrund lernfeldstrukturierter Curricula.....	52
2.4.2.2.2 Neue Formen der Prüfungspraxis.....	58
2.4.2.2.3 Zusammenarbeit aufgrund neuer Strukturmodelle für Berufe.....	58
2.4.2.2.4 Regionale Bildungslandschaften und neue Partner.....	59
2.5 Bildungsstätten als Kompetenzzentren in Netzwerken.....	61
2.5.1 Begriffliche Abgrenzungen und Präzisierungen.....	61
2.5.2 Institutionen als Kompetenzzentren.....	63
2.5.3 Teile von Institutionen als Kompetenzzentren und institutionenübergreifende Kompetenzzentren.....	66

2.5.4 Fazit	67
2.6 Netzwerkmanagement und Gestaltungsfelder für berufsbildende Schulen.....	68
Kapitel 3: Zur Entwicklung berufsbildender Schulen.....	70
3.1 Begriffliche Abgrenzungen und Präzisierungen.....	70
3.2 Historische Eckpunkte der Schulentwicklung.....	75
3.3 Schulentwicklungskonzepte	79
3.3.1 Institutioneller Schulentwicklungsprozess (ISP).....	79
3.3.1.1 Grundlegung	79
3.3.1.2 Systemzusammenhang der Schulentwicklung.....	80
3.3.1.3 Der IS-Prozess	84
3.3.1.4 Beratung	89
3.3.1.5 Kritische Reflexion.....	90
3.3.2 Ansatz von LISOP.....	94
3.3.2.1 Grundlegung.....	94
3.3.2.2 Das magische Dreieck der Schulentwicklung.....	97
3.3.2.3 Pädagogische Professionalität.....	98
3.3.2.4 Programmplanung	99
3.3.2.5 Kritische Reflexion.....	103
3.3.3 Ansatz der teilautonomen Schule von DUBS	104
3.3.3.1 Grundlegung.....	104
3.3.3.2 Elemente einer Führungslehre und Führungskonzeption.....	105
3.3.3.3 New Public Management (NPM) im Schulwesen.....	110
3.3.3.4 Konzept der teilautonomen Schule.....	111
3.3.3.5 Kritische Reflexion.....	115
3.3.4 Weitere Ansätze.....	116
Kapitel 4: NeueS – Ein "Netzwerkorientiertes Entwicklungsmodell	
für berufsbildende Schulen"	120
4.1 NeueS	120
4.1.1 Konzeption.....	120
4.1.1.1 Netzwerkorientierung.....	120
4.1.1.2 Systemorientierung.....	122
4.1.1.3 (Selbst-)Organisationsorientierung.....	123
4.1.1.4 Prozessorientierung	123
4.1.1.5 Personen- und Persönlichkeitsorientierung.....	123
4.1.1.6 Wettbewerbsorientierung	124
4.1.2 Gesamtmodell.....	125
4.1.3 Grundzusammenhänge	127
4.2 NeueS: Die Komponenten.....	131
4.2.1 Personenorientierte Betrachtung: Die schulseitig Beteiligten.....	131
4.2.1.1 Einzelpersonen.....	132
4.2.1.1.1 Schulleitung.....	132
4.2.1.1.2 Lehrkräfte.....	139

4.2.1.1.3 Schüler.....	141
4.2.1.1.4 Weitere Angestellte.....	141
4.2.1.2 Personengruppen.....	141
4.2.1.2.1 Dauerhafte pädagogisch-didaktische Gremien.....	141
4.2.1.2.2 (Projekt-)Teams und Steuergruppen.....	142
4.2.1.2.3 Mitwirkungs-gremien.....	145
4.2.1.3 Fördervereine.....	145
4.2.2 Prozessorientierte Betrachtung.....	146
4.2.2.1 Primärprozesse	146
4.2.2.1.1 Netzwerkmanagement als Projektmanagement.....	146
4.2.2.1.2 Innovationsmanagement	158
4.2.2.1.3 Wissensmanagement	165
4.2.2.1.4 Qualitätsmanagement und Evaluation.....	171
4.2.2.2 Sekundärprozesse.....	174
4.2.2.2.1 Organisationsentwicklung.....	174
4.2.2.2.1.1 Organisationsstruktur	176
4.2.2.2.1.2 Schule als lernende Organisation.....	177
4.2.2.2.1.3 Controlling.....	179
4.2.2.2.1.4 Informations- und Kommunikationstechniken und Infrastruktur.....	180
4.2.2.2.1.5 Schulkultur	184
4.2.2.2.1.6 Öffentlichkeitsarbeit	189
4.2.2.2.1.7 Neue Leistungsbereiche.....	193
4.2.2.2.2 Unterrichtsentwicklung	196
4.2.2.2.2.1 Prinzipien.....	197
4.2.2.2.2.2 Curriculumentwicklung.....	200
4.2.2.2.2.3 Teamentwicklung	201
4.2.2.2.3 Beratung	202
4.2.2.2.4 Personalmanagement.....	206
4.2.2.2.4.1 Personalentwicklung.....	206
4.2.2.2.4.2 Fort- und Weiterbildung.....	208
4.2.3 Umfeldorientierte Betrachtung: Entwicklung der Rahmenbedingungen.....	211
4.2.3.1 (Teil-)Autonomie der Schule.....	211
4.2.3.2 Regionale politische Steuerung berufsbildender Schulen.....	214
4.2.4 Marktorientierte Betrachtung: Steuerung durch Marktprozesse und Netzwerkpartner.....	216
4.3 Resümee	219
Kapitel 5: Abschließende Reflexion und Ausblick.....	221

Anhänge

Anhang A: Modellversuchsrahmenprogramm KOLIBRI.....	223
Anhang B: Modellversuch ANUBA.....	225
B.I. Projektstruktur	225
B.II. Schwerpunkte.....	227
B.III. Das Curriculum der Fortbildung für Bildungsnetzwerke	229
B.IV. Ergebnisse der Abschlussevaluation in Kurzform.....	232
Anhang C: Beispiel für eine Stakeholdertabelle.....	235
Literaturverzeichnis	238

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit – Struktur	20
Abbildung 2: Aufbau der Arbeit – Inhalt mit Ausrichtung auf NeweS	21
Abbildung 3: Netzwerke zwischen Markt und Hierarchie.....	32
Abbildung 4: Fokale versus polyzentrische Steuerung.....	35
Abbildung 5: Ganzheitliche Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke	35
Abbildung 6: Instrumente des New Public Managements (NPM).....	37
Abbildung 7: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen.....	52
Abbildung 8: Implementationsebenen des Lernfeldkonzepts	53
Abbildung 9: Modelle für Kompetenzzentren.....	61
Abbildung 10: Institutionenübergreifendes triadisches und dyadisches Kompetenzzentrum..	66
Abbildung 11: Systemzusammenhang von Schulentwicklung	81
Abbildung 12: Phasenmodell nach LIPPITT/LIPPITT.....	84
Abbildung 13: Das ISP-Phasenschema von DALIN/ROLFF 1990	85
Abbildung 14: Das magische Dreieck der Schulentwicklung.....	97
Abbildung 15: Aktionsfelder für das magische Dreieck der Schulentwicklung.....	97
Abbildung 16: Das Koordinationsnetz des pädagogischen Feldes.....	100
Abbildung 17: Der gesellschaftliche Implikationszusammenhang.....	103
Abbildung 18: Führung einer Schule (systematischer Überblick).....	106
Abbildung 19: Gesamtkonzept der teilautonomen Schule	111
Abbildung 20: Ausgestaltung der (Teil-)autonomie.....	112
Abbildung 21: Modell für die Ausgestaltung eines Qualitätsmanagementkonzepts.....	114
Abbildung 22: Prozesse in Bildungsinstitutionen.....	117
Abbildung 23: Person und Bedingungen als Faktoren des Schulführungserfolgs	118
Abbildung 24: Das Concerns Based Adoption Model (CBAM).....	119
Abbildung 25: NeweS – Gesamtmodell.....	126
Abbildung 26: NeweS – Struktur	127
Abbildung 27: NeweS – Die schulseitig Beteiligten.....	131
Abbildung 28: Schulleitung in NeweS.....	134
Abbildung 29: Partizipativ-situativer Führungsstil	137
Abbildung 30: Die fünf Kräfte erfolgreicher Leadership	138
Abbildung 31: Komponenten des Unternehmenserfolgs	150
Abbildung 32: Stakeholdergruppen mit Strategien.....	151
Abbildung 33: Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus	157
Abbildung 34: Phasenmodell/Organisatorisches Änderungsgesetz nach LEWIN.....	160
Abbildung 35: Kraftfeldanalyse nach LEWIN.....	161
Abbildung 36: Der organisationale Lernzirkel.....	167
Abbildung 37: Mögliche Schwerpunkte von Wissensmanagement in Bildungsinstitutionen.....	169
Abbildung 38: Prozesse des Wissensmanagements	169
Abbildung 39: Phasen des Evaluationsprozesses.....	173

Abbildung 40: Ablauf einer Projektevaluation.....	173
Abbildung 41: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen.....	181
Abbildung 42: Modell der Schulkultur.....	186
Abbildung 43: Komponenten der Theorie Z für eine Schule.....	187
Abbildung 44: Modell zur Erklärung des Schulklimas	188
Abbildung 45: Zusammenhang zwischen Schulprogramm und unterrichtlicher Umsetzung.....	191
Abbildung 46: Formen der Lehrerfortbildung.....	208
Abbildung 47: Zusammensetzung des Schulbeirates.....	215
Abbildung 48: Übersicht über die Projektstruktur in ANUBA.....	225
Abbildung 49: Gestaltungsträger im ANUBA-Projekt	226
Abbildung 50: Strukturen in ANUBA.....	226
Abbildung 51: Schwerpunkte im Modellversuch ANUBA.....	227

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifizierung von Institutionen.....	28
Tabelle 2: Merkmale von Netzwerken.....	31
Tabelle 3: Fünf Dimensionen des Verständnisses von New Public Management (NPM).....	36
Tabelle 4: Gestaltungsbereiche im IOPT-Konzept.....	38
Tabelle 5: Perspektiven zur Lernfeldkonzeption.....	53
Tabelle 6: Aufgaben und Kompetenzen von Kammern.....	66
Tabelle 7: Mögliche Synergien durch institutionenübergreifende Kompetenzzentren.....	67
Tabelle 8: Wichtige Gestaltungsfelder für berufsbildende Schulen.....	69
Tabelle 9: Handlungsebenenmodell einer Schule	72
Tabelle 10: Unterlagen einer modernen Führungskonzeption.....	108
Tabelle 11: Die Aufgabenverteilung zwischen Schulbehörden und teilautonomen Schulen.....	113
Tabelle 12: NeueS – Bereiche, Segmente und Elemente	130
Tabelle 13: Aufgaben- und Entwicklungsbereiche der Schulleitung.....	135
Tabelle 14: Faktoren der Belastung von Lehrkräften.....	140
Tabelle 15: Erfolgsfaktoren für das Management regionaler Bildungsnetzwerke.....	148
Tabelle 16: Komponenten für den Aufbau eines Handlungsrahmens im Netzwerk.....	153
Tabelle 17: Bildungsnetzwerke: Funktionalitäten, Forschungs- und Entwicklungsstränge	156
Tabelle 18: Beispiel für den Ablauf eines Innovationsprozesses.....	164
Tabelle 19: Typen der Wissenskonzersion.....	168
Tabelle 20: Strategien für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken im Bildungsnetzwerk	182
Tabelle 21: Vergleich Schulprogramm – Schulprofil.....	191
Tabelle 22: Aufgaben und Formen von Beratung in NeueS	202
Tabelle 23: Modellversuche in KOLIBRI.....	224
Tabelle 24: Beispiel für eine Stakeholdertabelle.....	237

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AG BFN	ARBEITSGEMEINSCHAFT BERUFSBILDUNGSFORSCHUNGSNETZ
allg.	allgemeine
Anm.	Anmerkung
ANUBA	"Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen" (Modellversuch in KOLIBRI)
APO-BK	Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg
ASD	ARBEITSGEMEINSCHAFT DER SCHULLEITERVERBÄNDE DEUTSCHLANDS – VERBAND DEUTSCHER SCHULLEITUNGEN E. V.
Art.	Artikel (im Gesetz)
Aufl.	Auflage
bbi	berufsbildende (Schule)
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE
BEKO	Forschungsprojekt "Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren?"
BIBB	BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG
BLBS	BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN
BLK	BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG
BMBF	BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG
bwp@	Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online
bzw.	beziehungsweise
CBAM	Concerns Based Adoption Model
CH	CLAUDIA HAMM (in Zitaten)
CTGV	COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP am LEARNING TECHNOLOGY CENTER der VANDERBILT UNIVERSITY
DBR	DEUTSCHER BILDUNGSRAT
d. h.	das heißt
DIHK	DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG
DISG	Persönlichkeitsprofil mit den Komponenten: D = dominant, I = initiativ, S = stetig und G = gewissenhaft
e-	electronic
ed.	edition
ELKOnet	elektronisches Kompetenznetzwerk
ET AL.	und andere (bei Quellenangaben)
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
e. V.	eingetragener Verein
EVA	eigenverantwortliches Arbeiten (und Lernen der Schüler)
f.	folgende (Seite)
F & E	Forschung und Entwicklung

ff.	fortfolgende (Seiten)
FN	Fußnote
GEW	GEWERKSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
GOE	GESELLSCHAFT FÜR ORGANISATIONSENTWICKLUNG E. V.
GREMI	GROUPE DE RECHERCHE EUROPÉEN SUR LES MILIEUX INNOVATEURS
Hrsg.	Herausgeber
hrsg. v.	herausgegeben von
IAB	INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG
IDP	INSTITUTIONAL DEVELOPMENT PROGRAM
IdW	INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT, KÖLN
IHK	Industrie- und Handelskammer
IHK-GBA	IHK-GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR BUNDESEINHEITLICHE KAUFMÄNNISCHE ABSCHLUSS- UND ZWISCHENPRÜFUNGEN
IMTEC	INTERNATIONAL MOVEMENT TOWARDS EDUCATIONAL CHANGE
Inc.	incorporated
IOP	NPM-Konzept zur Verbindung der Gestaltungsbereiche: Innovationsmanagement, organisatorische Gestaltung und Personalmanagement
IOPT	NPM-Konzept zur Verbindung der Gestaltungsbereiche: Innovationsbedingungen, Organisationsbedingungen, Personalbedingungen und technische Bedingungen
IS-...	institutioneller Schulentwicklungs-...
ISF	INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG
ISP	INSTITUTIONELLES SCHULENTWICKLUNGSPROGRAMM, später: INSTITUTIONELLER SCHULENTWICKLUNGSPROZESS
IT	Informations- und Kommunikationstechnik
jr.	junior
KBW	KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG
KMK	Kultusministerkonferenz (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND)
KOLIBRI	"Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung" (BLK-Modellversuchsprogramm)
KOLORIT	KOOPERATION DER LERNORTE IM BEREICH NEUER INFORMATIONSTECHNOLOGIEN
LfS	LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (in Nordrhein-Westfalen)
LOVE-IT	"Lernortverbünde für IT- und Medienberufe" (IT-Ausbildungsplatzinitiative)
LSW	LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN (ehemals; heute: LfS)
MbO	Management by objectives
MSWF	MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN
MSWWF	MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (später MSWF)
MV	Modellversuch, Modellversuchs...
NELE	"Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen"

	in Lernfeldern" (Modellversuchsverbund)
NeweS	"Netzwerkorientiertes Entwicklungsmodell für berufsbildende Schulen"
NI	Niedersachsen
NLI	NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG UND BILDUNG (ehemals: NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG)
NPM	New Public Management
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
OE	Organisationsentwicklung
o. J.	ohne (Angabe des) Jahr(es)
o. O.	ohne (Angabe des) Ort(es)
o. V.	ohne (Angabe des) Verfasser(s)
PM	Personalmanagement
PP	Primärprozess (in NeweS)
PR	Publicrelations
PSE	pädagogische Schulentwicklung
RB	Rahmenbedingung (in NeweS)
RdErl.	Runderlass
resp.	respektive
S.	Seite
SELUBA	"Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung" (Modellversuch)
Sp.	Spalte
SP	Sekundärprozess (in NeweS)
SRI	STANFORD RESEARCH INSTITUTE (heute SRI INTERNATIONAL, INC.)
TQM	Total Quality Management
u.	und
u. a.	und andere/s; unter anderem
ÜAZ	überbetriebliches Ausbildungszentrum
ÜBS	überbetriebliche (Berufs-)Bildungsstätte(n)
UE	Unterrichtsentwicklung
UK	United Kingdom
URL	Uniform Resource Locator (Internetadresse)
US(A)	United States (of America)
vgl.	vergleiche
VLBS	VERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFSKOLLEGS IN NORDRHEIN-WESTFALEN E. V.
VLW	BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN WIRTSCHAFTS-SCHULEN E. V.
WISLOK	"Wissensforum als Instrument zur Verbesserung der Lernortkooperation" (Modellversuch in KOLIBRI)
www	WorldWideWeb
z. B.	zum Beispiel
ZDH	ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS

zit. n.

zitiert nach

In dieser Arbeit wird zwecks Erleichterung der Lesbarkeit versucht, die Verwendung von Abkürzungen zu vermeiden. Das Abkürzungsverzeichnis ist relativ umfangreich, da auch die in Zitaten, Abbildungen und Tabellen verwendeten Abkürzungen hier aufgeführt werden. Die Abkürzungen für die Namen der Modellversuche im Rahmenprogramm KOLIBRI in Tabelle 23 (Anhang A) sind in diesem Verzeichnis nur enthalten, soweit sie in dieser Arbeit an anderer Stelle noch erwähnt werden. Im Literaturverzeichnis werden bei Verfasserangaben die Vornamen abgekürzt.

Erläuterungen zur Zitierweise und zu den verwendeten Zeichen

- "..." Anführungszeichen kennzeichnen direkte Zitate: wörtlich wiedergegebene Äußerungen (direkte Rede) sowie wörtlich wiedergegebene Textstellen (Zitate aus Dokumenten). Die Rechtschreibung des Originals wird grundsätzlich übernommen, offensichtliche Fehler hingegen werden geändert. Sämtliche Schriftauszeichnungen der Quellen werden weggelassen. Weiterhin werden mit Anführungszeichen Worte oder Teile innerhalb eines Textes hervorgehoben, wenn zu ihrer Verwendung Stellung genommen wird oder diese Begriffe in der Folge präzisiert werden. Auch Begriffe, die besonders hervorgehoben werden (zum Beispiel Namen von Projekten oder Modellversuchen), werden in Anführungszeichen gesetzt.
- '...'
- Halbe Anführungszeichen kennzeichnen zum einen Zitate innerhalb eines direkten Zitates. Zum anderen umschließen sie außerhalb eines Zitates Worte, Wörter oder Wortgruppen in dreierlei Hinsicht: Alltagssprachliche Ausdrücke werden in halbe Anführungszeichen gesetzt. Ferner werden Wörter, Worte oder Wortgruppen umschlossen, die anders als in der gewohnten Weise verstanden werden sollen. Außerdem werden halbe Anführungszeichen für Ausdrücke eingesetzt, deren Verwendung im Satz unscharf erfolgt, eine Klärung – zumindest an dieser Textstelle – jedoch nicht vorgenommen wird.
- (...)
- Runde Klammern umschließen Einschübe, die vor allem der Ergänzung oder der Erläuterung dienen.
- [...]
- Eckige Klammern werden für Auslassungen innerhalb eines Zitates und für sich aus der Syntax ergebende Veränderungen des Kasus eines zitierten Wortes verwendet sowie für Einschübe in Zitaten, welche Kommentare oder die Ansicht der Verfasserin wiedergeben. Diese Einschübe sind dann zusätzlich mit dem Kürzel CH (Initialen von CLAUDIA HAMM) versehen.
- ..
- Zwei Punkte symbolisieren in direkten Zitaten die Auslassung eines Wortes.
- ...
- Drei Punkte bedeuten in direkten Zitaten die Auslassung mehrerer Wörter resp. Textpassagen.
- KAPITÄLCHEN
- Eigennamen von Personen und Institutionen sind in Kapitälchen gehalten.

Zur Gliederungsstruktur

Der Text ist in arabischen Ziffern gegliedert. Dabei bezeichnet eine einstufige Unterteilung (1) ein Kapitel, eine zweistufige (1.1) ein Unterkapitel, eine dreistufige (1.1.1) einen Abschnitt, eine vier- und mehrstufige einen Unterabschnitt (1.1.1.1 etc.). Die Anhänge sind der besseren Unterscheidbarkeit halber mit Buchstaben versehen.

Zum Sprachgebrauch

Die vorliegende Arbeit ist nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung verfasst. Direkte Zitate sind in ihrer Originalfassung belassen. Die einzige Ausnahme, bei der direkte Zitate hinsichtlich der angewandten Rechtschreibregeln verändert werden, betrifft Zitate aus in der Schweiz verfassten Dokumenten, da ansonsten nicht nur zwei ('alte' und 'neue' Rechtschreibung), sondern drei unterschiedliche Regelwerke – insbesondere hinsichtlich der Verwendung von "ß" und "ss" – zugrunde lägen, und dies als zu verwirrend empfunden wird.

Die deutsche Sprache erweist sich bei geschlechtsneutralen Formulierungen als außerordentlich widerspenstig. Um die Sprachästhetik und den Lesefluss zu wahren, wird weiterhin davon Abstand genommen, sowohl feminine als auch maskuline Bezeichnungen und Pronomen – sei es parallel oder alternierend – zu verwenden. In der vorliegenden Arbeit werden aus den genannten Gründen vorwiegend maskuline Formen verwendet, die grundsätzlich geschlechtsneutral zu verstehen sind. In allen Fällen sind weibliche Personen in gleichwertiger Bedeutung in die Betrachtung eingeschlossen. Mit 'Lehrern' sind also auch 'Lehrerinnen' gemeint, mit 'Schülern' entsprechend auch 'Schülerinnen' etc.

Es wird des Öfteren auf englischsprachige Literatur Bezug genommen. Längere Zitate resp. Textpassagen werden in der Regel sinngemäß übersetzt wiedergegeben. Kurze, prägnante Zitate werden zur Wahrung der Authentizität teilweise nicht übersetzt. Bei allem Bemühen, die deutsche Sprache zu verwenden, verbleiben Begriffe, für die es keine adäquate Übersetzung ins Deutsche (zum Beispiel 'Stakeholder') gibt. In diesen Fällen wird der englischsprachige Begriff gebraucht.

Kapitel 1:

Präzisierung und Legitimation der Problemstellung und wissenschaftstheoretische Positionierung

In diesem Kapitel wird zunächst die Problemstellung skizziert, präzisiert und legitimiert. Anschließend werden die beiden grundlegenden Begriffe "Bildungsnetzwerke" und "Schulentwicklung" nominaldefinitorenisch abgegrenzt. Es folgt eine wissenschaftstheoretische Positionierung. Abschließend werden in Form zweier Übersichten Aufbau und Inhalt der Arbeit veranschaulicht.

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

1.1.1 Genese und Relevanz der Problemstellung

Die Problemstellung der vorliegenden Arbeit resultiert aus der aktuellen Diskussion in der beruflichen Bildung. Der dynamische Wandel im Beschäftigungssystem und in der sozialen Struktur hat die berufliche Bildung unter Reformdruck kommen lassen. Es seien nur beispielhaft einige der in der beruflichen Bildung aktuellen Entwicklungsstränge und Diskussionspunkte aufgeführt (vgl. BLK 2001, S. 12, BREUER/SCHWEERS/TWARDY 2002, S. 1, EULER 2003c, S. 314, VLW 2001 u. WILBERS 2004, S. 24):

- Makroebene: Forderungen nach nationalen Standards, Reform der Lehrerbildung und Reform des Berufsbildungsgesetzes,
- Mesoebene: Vernetzung und Kooperation in der Berufsbildung insbesondere auf regionaler Ebene (zum Beispiel lernende Regionen als Leitbild moderner Regional- und Bildungsstrukturentwicklung oder regionale Berufsbildungsdialoge als Unterstützung regionaler Bildungspolitik und Sicherung einer bedarfsgerechten Qualifizierung), Schulentwicklung mit (Teil-)Autonomie (auch in der Tradition des New Public Managements) als Kernelement und Profilierung berufsbildender Schulen oder überbetrieblicher Bildungsstätten als Kompetenzzentren resp. Technologietransferzentren und
- Mikroebene: curriculare Neuerungen (zum Beispiel lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne oder neue Modelle für Berufsbilder), die neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Zusammenarbeit vor Ort eröffnen, methodische Fragen (zum Beispiel Ausdifferenzierung und sinnvolle Nutzungsmöglichkeiten des e-Learnings) und neue Formen von Prüfungen.

Aus- und Weiterbildung erhalten als Prozesse des lebensbegleitenden Lernens aufgrund steigender Qualifikationsanforderungen an die Erwerbstätigen eine neue Bedeutung.

Die vorliegende Arbeit, die insbesondere (jedoch nicht ausschließlich) auf die Mesoebene ausgerichtet ist, ist in enger Anlehnung an den Modellversuch ANUBA (vgl. Anhang B) im Rahmenprogramm KOLIBRI (vgl. Anhang A) entstanden (Entdeckungszusammenhang). Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken waren Hauptaugenmerke dieses Modellver-

suchs. Die Entwicklung der für den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken förderlichen Schulbedingungen wurde als Teilbereich in ANUBA thematisiert.

Die beiden Schwerpunkte "Entwicklung berufsbildender Schulen" und "Aufbau und Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken" als aktuelle Problemstellungen in Wissenschaft und Praxis der beruflichen Bildung werden ausgiebig thematisiert: Schulentwicklung ist ein Thema vor allem vor dem Hintergrund der Schulautonomie und organisatorischer Veränderungen in den Schulen. Es ist hier zu unterscheiden zwischen Schulen (in der Regel werden hierunter allgemein bildende Schulen verstanden) und berufsbildenden Schulen. Ein Großteil der gesichteten Dokumente bezieht sich auf allgemein bildende Schulen, was berufsbildende Schulen nicht zwangsläufig ausschließt, jedoch die Gefahr birgt, dass die speziellen Bedingungen für berufsbildende Schulen vernachlässigt werden. Die Debatte um die Entwicklungsmöglichkeiten speziell der berufsbildenden Schulen wird auch mit Blickrichtung regionaler Kompetenzzentren geführt.

"Netzwerke" sind mittlerweile zu einem Modewort avanciert und haben – zumindest im Sprachgebrauch – in fast allen Lebensbereichen Einzug gehalten. So lässt sich das Problem der Gestaltung von Berufsbildungsnetzwerken in vielfältigster Weise legitimieren und in einen übergreifenden Zusammenhang betten. Folglich kann eine umfassende Darstellung des Themas "Netzwerke" kaum geleistet werden. So verengt sich der Blickwinkel in dieser Arbeit rasch auf wirtschaftspädagogische Fragestellungen. Hier ist im Rahmen der klassischen Diskussionslinien die Lernortkooperation hervorzuheben. Zum Bereich der Lernortkooperation gibt es zahlreiche Veröffentlichungen und auch eine Reihe von Modellversuchen. So hatte zum Beispiel das Modellversuchsrahmenprogramm KOLIBRI – "Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung" (vgl. Anhang A) – genau die verschiedenen Ausgestaltungsmöglichkeiten der Lernortkooperation zum Thema. Zu den neueren Diskussionslinien wird unter anderem die Zusammenarbeit aufgrund lernfeldorientierter Curricula gezählt, ein Thema mit hoher Aktualität. Auch die Diskussion um berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren ist vom Gedanken der regionalen Vernetzung getragen.

WILBERS (2004, S. 20 ff.) stellt aus berufs- und wirtschaftspädagogischem Interesse vier Relevanzbereiche von Bildungsnetzwerken heraus:

- Netzwerke haben eine lehr-/lerntheoretische Relevanz: Sie stellen begünstigende Kontexte für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen dar, sie fördern den Aufbau handlungs- und transferorientierter Lehr-/Lernprozesse und können einen Beitrag zur Differenzierung in der Berufsbildung leisten.
- Netzwerke sind in einer institutionell-systemischen Perspektive ein zentrales Element bei der Gestaltung von berufsbildenden Schulen resp. Bildungssystemen.
- Netzwerke haben aus ökonomischer Sicht einen positiven Effekt auf die Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung sowie auf die Regionalentwicklung.
- Netzwerke bieten aus einer disziplinären Perspektive vielerlei Integrationspotenziale. So können innerhalb des pädagogischen Diskurses Lernortkooperation und Weiterbildungsnetzwerke integriert werden. Es eröffnen sich Anschlüsse an andere Disziplinen wie die

Soziologie, Sozialpsychologie, Politologie und die Wirtschaftswissenschaften. Außerdem kann mit der Netzwerkanalyse eine eigene Forschungsperspektive begründet werden.

Netzwerke sind – so konstatiert WILBERS (2004, S. 24) – ein zentrales Element aktueller Entwicklungsansätze berufsbildender Schulen. Jedoch scheint dieses Forschungsfeld noch nicht ausgeschöpft, sodass WILBERS (2001b) in diesem Zusammenhang "blinde Flecken" gängiger Schulentwicklungsansätze ausmacht.¹

Genau an dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Es wird ein Entwicklungsmodell für berufsbildende Schulen entworfen, welches eine Erweiterung der Autonomie favorisiert und explizit auf den Vernetzungsgedanken ausgerichtet ist. Dieses Modell geht mit der Vision, berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren zu etablieren, einher.

Ein weiterer Beleg für die Relevanz der Problemstellung zeigt sich darin, dass die Entwicklung der für den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken förderlichen Bedingungen an berufsbildenden Schulen eines von vier Gestaltungsfeldern der Lehrerfortbildungsmaßnahme im Modellversuch ANUBA darstellt und der Netzwerkgedanke Namensgeber des Modellversuches ist ("Aufbau und Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken ..."). ANUBA als Teil des Modellversuchsrahmenprogrammes KOLIBRI behandelt schon von der Konzeption her aktuelle Problemstellungen in der beruflichen Bildung. Die Basis für dieses BLK-Modellversuchsprogramm bildet unter anderem die Auswertung von 33 BLK-Modellversuchen und von 26 Wirtschaftsmodellversuchen. Die bis dato noch als unbeantwortet erachteten Fragestellungen zur Lernortkooperation wurden dann im Modellversuchsprogramm KOLIBRI zusammengestellt und durch die zugehörigen Einzel- oder Verbundmodellversuche zu erforschen versucht.² Die Notwendigkeit einer Verknüpfung von Schulentwicklung und Netzwerkgestaltung wurde in der ANUBA-Abschlussevaluation offensichtlich: "Eine erfolgreiche Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes setzt die Verschränkung mit Schulentwicklung voraus." (ANUBA 2003, S. 48)

1.1.2 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragen

Die Erkenntnis³, die mit dieser Arbeit zu generieren beabsichtigt ist, besteht in der Integration des Netzwerkgedankens in ein Entwicklungsmodell für berufsbildende Schulen⁴: NeweS – "Netzwerkorientiertes Entwicklungsmodell für berufsbildende Schulen".

¹ HUISINGA/LISOP (1999, S. 286 ff.) verweisen auf lediglich zwei Konzepte, die auf berufsbildende Schulen ausgerichtet sind, den St. Galler Ansatz und den Frankfurter Ansatz (siehe LISOP 1998).

² Weitere Details zu Modellversuchen resp. Modellversuchsprogrammen finden sich beispielsweise in BLK (1992, S. 5), DOBISCHAT ET AL. (1994, S. 11 f.), ECKERT/HUISINGA (2003, S. 175 f.), EULER (2003, S. 201 ff. u. 211 u. 1995, S. 275 f.), HOLZ (2001, S. 3 f.), PÄTZOLD (1995, S. 52 ff.), SLOANE (2000, S. 17, 1999b, S. 299 f., 1995, S. 14 ff. u. 1992), SOMMER (1996a, S. 14 f. u. 22), TRAMM/REINISCH (2003, S. 161 f.), TWARDY (1994a, S. III) u. TWARDY/WILBERS (1999).

³ Zur Untrennbarkeit von Erkennen und Handeln vgl. SLOANE (1992, S. 43 f. u. 1987, S. 79).

⁴ "Berufsbildende Schulen" (die allgemein folgende Schulformen umfassen: Berufsschule, (Berufs-)Fachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, berufliches Gymnasium, vgl. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1999, S. 49, SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 225 ff. und weiter differenzierend WILBERS 2004, S. 345 f.) werden hier als Oberbegriff verstanden, der auch regionalspezifische Besonderheiten wie beispielsweise das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen einbezieht.

Die beiden für das Vorgehen zielleitenden Fragestellungen lauten:

- Kernfragestellung: Wie sieht ein Entwicklungsmodell für berufsbildende Schulen aus, das sich am Aufbau und der Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken orientiert?
- Ergänzende Fragestellungen: Welche Komponenten sollte dieses Modell in welcher Konstellation enthalten? Welche Rahmenbedingungen sollten herrschen?

Weitere Fragestellungen auf dem Weg zur Modellbildung sind folgende:

- Welche Faktoren in Berufsbildungsnetzwerken und zugehörigen Konzepten bergen wichtige Potenziale, die von berufsbildenden Schulen genutzt werden sollten?
- Welche Bedingungen an berufsbildenden Schulen sind für ein Schulentwicklungsmodell essenziell? Welche Bedingungen an berufsbildenden Schulen sind dem Aufbau und der Nutzung regionaler Bildungsnetzwerke förderlich?

"Orientierung" meint hier eine wechselseitige Beziehung: Da die Eingebundenheit berufsbildender Schulen in ein regionales Berufsbildungsnetzwerk angesichts der gesellschaftlichen Tendenzen als wünschenswert und notwendig erachtet wird, sollte die Entwicklung einer Schule auf die Integration in ein oder mehrere Netzwerke ausgerichtet sein, also für die Netzwerkarbeit förderliche Bedingungen zu erreichen versuchen. Umgekehrt können aus der Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken positive Effekte für die Entwicklung berufsbildender Schulen erwartet werden.⁵ Ergo wird von einer wechselseitigen positiven Beeinflussung ausgegangen. Da in der vorliegenden Arbeit eine schulseitige Perspektive eingenommen wird, kommt für die Modellentwicklung vor allem die erste Wirkungsrichtung (Schulentwicklung beinhaltet Netzwerkarbeit) zum Tragen.

1.1.3 Adressatenkreis und Perspektive

Die beiden Themenbereiche "Schulentwicklung" und "Berufsbildungsnetzwerke" sollten vor allem für diejenigen bedeutsam sein, die sich mit beruflicher Bildung befassen. Dies sind zunächst Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, regionale Partner der berufsbildenden Schulen, Beteiligte aus der Schuladministration, Personen, die in Fort- und Weiterbildung eingebunden sind, und Personen, die sich in irgendeiner Weise wissenschaftlich mit Fragen der Entwicklung von (berufsbildenden) Schulen und mit Gedanken der Vernetzung beschäftigen. Da jegliche Versuche, die berufliche Bildung zu verbessern, auf die Zielgruppe der in Bildungsprozesse eingebundenen Personen, hier speziell die Schüler an berufsbildenden Schulen, gerichtet ist, soll diese Gruppe nicht unerwähnt bleiben, obwohl die Arbeit nicht explizit auf diesen Personenkreis als Adressaten ausgerichtet ist.

Das Gebiet der Regionalwissenschaften wird durch die Eingrenzung "regional(e Berufsbildungsnetzwerke)" berührt. Es werden auch Erkenntnisse aus diesem Bereich herangezogen. Insofern kann diese Arbeit für Regionalwissenschaftler interessant sein, wendet sich allerdings nicht primär an diese Leserschaft.

⁵ Hinsichtlich der Schnittstellen zwischen Schulentwicklung und Bildungsnetzwerken vgl. auch GERLACH/HAMM (2003).

Ausgangspunkt dieser Arbeit sind die Perspektiven und Entwicklungsprobleme berufsbildender Schulen. Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen die schulseitig Beteiligten, insbesondere die Lehrkräfte und die Schulleitung. Dies bedeutet keineswegs, dass die Perspektive der nichtpädagogischen Schulmitglieder oder der Schüler unwichtig ist. Jedoch wird hier angenommen, dass eine Schülerorientierung in einem anspruchsvollen Sinne nur erfolgreich sein kann, wenn die Entwicklung der Schule durch Lehrkräfte und Schulleitung vorangetrieben wird. Für die pädagogische Arbeit ist es außerordentlich wichtig, dass die Lehrkräfte mit ihrer Arbeitsplatzsituation und ihren Berufsperspektiven, die wiederum an die Entwicklung der Schule geknüpft sind, zufrieden sind und dass die Schule und die einzelnen Schulmitglieder in einem regional verankerten Netzwerk integriert sind.

1.2 Legitimation der Problemstellung

Das Vorgehen in dieser Arbeit ist, um dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden, sowohl methodisch (formell) also auch inhaltlich (materiell) zu begründen. Es geht um die Legitimation der Problemstellung für die Wissenschaft, insbesondere für die Wirtschaftspädagogik⁶. (Vgl. SLOANE 1992, S. 46 f.)

Es wird in Anlehnung an POPPER (zum Beispiel 1970) und SLOANE (1992, S. 43 ff.) die Ansicht vertreten, dass Wissenschaft⁷ mit der subjektiven Problemdefinition des Wissenschaftlers beginnt.⁸ Legitimieren kann sich Wissenschaft in zweierlei Hinsicht: Eine Forschungsmethode kann binnenlegitimiert sein, indem sie sich an wissenschaftlichen Standards orientiert, intersubjektiv nachvollziehbar ist und somit von der Forschergemeinschaft akzeptiert wird. Ein Forschungsziel hingegen kann außenlegitimiert sein, indem sich das wissenschaftliche Handeln an Ansprüchen gesellschaftlich relevanter Gruppen orientiert.⁹ Das heißt, es werden methodische Ansprüche an Forschung mit Fragen der gesellschaftlichen Relevanz der Forschungsergebnisse (und auch -ziele) verbunden. (Vgl. SLOANE 1992, S. 41 ff.)

1.2.1 Binnenlegitimation

Binnenlegitimation gewährleistet eine methodische Transparenz der Erkenntnisgewinnung. Es geht um "vernünftige, nachvollziehbare Lösungswege" (SLOANE 1992, S. 39) oder schlichtweg um "Intersubjektivität" (SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 292), welche sich über die Wahrung methodischer Standards in der Forschergemeinschaft begründet. Wissenschaftliches Handeln kann folglich als binnenlegitimiert erachtet werden, wenn es von der For-

⁶ Zur Einordnung der Disziplin "Wirtschaftspädagogik" in die Wissenschaften vgl. zum Beispiel BAUMGARDT (1989, S. 225), BUNK (1982, S. 16 f.), KAISER (1999, S. 394 ff.), RETZMANN/TWARDY (1993, S. 94 ff. u. 105 f.), SCHMIEL/SOMMER (1992, S. 20 f.), SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (1998, S. 49 ff.) u. SOMMER (1996a, S. 8 ff.).

⁷ Wissenschaftliches Handeln (im Sinne eines zielgerichteten Verhaltens zur Erreichung eines erwünschten Zustandes) kann als Prozess der theoriegeleiteten Reflexion und des Diskurses über Objekte aus der Wirklichkeit betrachtet werden (vgl. DIETRICH 1984, S. 58 u. KIEL 2001, S. 56). Zu Kennzeichen wissenschaftlichen Handelns vgl. ALBERT (1991, passim, insbesondere S. 9 f.) u. HEINZE/KRAMBROCK (2001, S. 61 f.).

⁸ POPPER (1970, S. 104) formuliert dies folgendermaßen: "Die Erkenntnis beginnt nicht mit der Wahrnehmung oder Beobachtung oder Sammlung von Daten oder Tatsachen, sondern sie beginnt mit Problemen."

⁹ Vgl. hierzu den Bereich der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (zum Beispiel in EULER 1994, S. 238 ff. u. SLOANE 1992, S. 17).

schungsgemeinschaft als 'wissenschaftlich' akzeptiert wird. (Vgl. SLOANE 1992, S. 45 f. u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 292.)

Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere sechs Aspekte zur Wahrung der Binnenlegitimation von Bedeutung (vgl. LÖFFLER 2001, S. 31 ff.). Es wird versucht, ihnen Rechnung zu tragen:

- Das Erkenntnisinteresse sollte im Kreise der Wissenschaftler prinzipiell als relevant, ethisch und forschungsökonomisch vertretbar¹⁰ und der entsprechenden Disziplin (der scientific community) zugehörig – hier der Wirtschaftspädagogik – erachtet werden. Dass die beiden Themenkomplexe "Bildungsnetzwerke" und "Schulentwicklung" zurzeit zentrale Fragestellungen in der beruflichen Bildung darstellen, belegt die Vielzahl der wissenschaftlichen Beiträge und Forschungsbereiche, die es zu diesen Gebieten gibt.¹¹ Das Neue an der vorliegenden Arbeit ist die Verbindung von Schulentwicklung mit dem Berufsbildungsnetzwerkaufbau. Durch die Anlehnung der Themastellung an den Modellversuch ANUBA ist das Erkenntnisinteresse schon insofern legitimiert, als dass grundsätzlich mit Modellversuchen wichtige, bislang noch ungeklärte Fragestellungen der Forschungs- und Praxisgemeinschaft¹² zu beantworten versucht werden.
- Das Wissen, das generiert wird, aber auch das bereits vorhandene Wissen, das als Grundlage der neuen Erkenntnisse gilt, ist "wissenschaftliches Wissen". Hierfür werden vor allem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Begründbarkeit und Begründung der neuen Erkenntnisse), die Widerspruchsfreiheit in der Argumentation, die Systematisierbarkeit der einzelnen Wissensgehalte, die Stringenz der Gedankenführung (welche im Zusammenhang mit den beiden letztgenannten Punkten steht) sowie die Verständlichkeit von Sprache resp. Präsentationsart als Kriterien herangezogen.¹³ Als Voraussetzungen für Begründbarkeit und Stringenz der Gedankenführung – aber auch als eigenständige Aspekte – werden die folgenden beiden Punkte betrachtet: sprachliche Kodifizierung sowie eine Positionsbestimmung.
- Verständlichkeit der Sprache und Präsentationsart: Verwandte Sprache und Präsentationsart der Erkenntnisgewinnung und der Ergebnisdarbietung sind zum einen intersubjektiv verständlich (zum Beispiel verständliche Präsentationsart und gängige Darstellungsform und Symbole) und werden auch als wissenschaftlich anerkannt.
- Positionsbestimmung: Eine Standortbestimmung des Forschenden wird hier als unabdingbare Voraussetzung für die Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisgewinnung angenommen. In dieser Arbeit soll aus forschungsökonomischen Gründen vom Ausweis eines Grundwerturteils mit vielfältigen Ableitungen Abstand genommen werden.

¹⁰ Auf Fragen der Forschungsethik, die sicherlich von hoher Bedeutung sind, soll hier aus forschungsökonomischen Gründen nicht näher eingegangen werden. Vgl. weiterführend zum Beispiel SCHÖNHERR-MANN (2001).

¹¹ Von daher ist es aus erkenntnisspezifischem Interesse nicht nötig und aus arbeitsökonomischem Interesse nicht möglich, eine sämtliche Facetten der beiden Bereiche umfassende Darstellung vorzunehmen. Es wird versucht, in den Kapiteln 2 und 3 einen Überblick über die Beiträge und Konzeptionen zu liefern, die für die spezifische Fragestellung dieser Arbeit relevant sind.

¹² Hier wird die Überschneidung von der Binnen- mit der Außenlegitimation deutlich (ähnlich bei der Modellversuchsforschung, vgl. SLOANE 1992, S. 44).

¹³ Zu den Prinzipien der Logik vgl. JONGEBLOED/TWARDY (1983, S. 20 ff.) und zur Notwendigkeit der Begründung auch ALBERT (1991, S. 9).

- Einhaltung methodischer Standards: Der 'Kern' der Binnenlegitimation, der zum Teil die anderen Punkte umfasst, ist die Einhaltung methodischer Standards. Das methodische Vorgehen muss ausgewiesen werden, wissenschaftlichen Kriterien genügen, in sich widerspruchsfrei und intersubjektiv nachvollziehbar sein.¹⁴

1.2.2 Außenlegitimation

Wissenschaftliches Handeln sollte sich – wenn es denn dem Anspruch der Legitimation genügen will – an den Interessen gesellschaftlich relevanter Gruppen ausrichten (vgl. SLOANE 1992, S. 29 ff. u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 202 f.). Hier sollte die Interessenslage durchaus großzügig abgesteckt werden, damit auch Erkenntnisse, deren Sinnhaftigkeit für gesellschaftliche Interessen zurzeit der Erkenntnisgenerierung nur vermutet werden kann, eingeschlossen sind. Eine Voraussetzung hierfür ist grundsätzlich die Kommunizierbarkeit der Ergebnisse des wissenschaftlichen Handelns.

Die beiden Namensgeber dieser Dissertation – "Schulentwicklung" und "Bildungsnetzwerke" – stellen zwei aktuelle Diskussionsbereiche in der beruflichen Bildung dar. Die Diskussionslinien werden noch in den eigens diesen Bereichen gewidmeten Kapiteln umrissen, sodass an dieser Stelle die gesellschaftliche Bedeutung dieser Bereiche und die Notwendigkeit der Konzeption eines Entwicklungsmodelles für berufsbildende Schulen, das den Aufbau und die Nutzung von Bildungsnetzwerken einbezieht, nur angedeutet werden können. Die Legitimation der Problemstellung soll hier anhand zweier Argumentationsstränge hergestellt werden: Schulentwicklung und Bildungsnetzwerkgestaltung als Reflex auf "Megatrends"¹⁵ (im Sinne tief greifender gesellschaftlicher Veränderungen) und als Fokus zahlreicher Modellversuche und Projekte (insbesondere KOLIBRI und ANUBA), welche auf gegenwärtige Fragestellungen ausgerichtet sind.

Allgemein formuliert scheint es ein erstrebenswertes Ziel zu sein, das regionale Bildungsangebot in qualitativer und quantitativer Hinsicht zu verbessern. Dabei ist gesellschaftlichen Wandlungsprozessen Rechnung zu tragen. Nach gängiger Auffassung vollziehen sich in der globalisierten, regionalisierten, individualisierten und mediatisierten Wissensgesellschaft gravierende Wandlungsprozesse, Megatrends. Betroffen sind hiervon alle gesellschaftlichen Systeme, Politikfelder und Institutionen sowie die Arbeitswelt, die Lebenskonzepte und die Lebensformen. Schulentwicklung und Netzwerkbildung können sowohl als Folge als auch als wichtige Voraussetzung für diesen Wandel begriffen werden. Folge ist eine Entwicklung der Schulen insofern, als dass den sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen und der Dynamik in der Arbeitswelt Rechnung getragen werden muss.

¹⁴ Vgl. SLOANE (1992, S. 39) u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (1998, S. 292). Im Unterkapitel 1.4 wird in wissenschaftstheoretischer Hinsicht Position bezogen und die methodische Ausrichtung dargelegt.

¹⁵ "Megatrends" kennzeichnen umfassende gesellschaftliche, kulturelle, ökonomische und technische Entwicklungen. CASTELLS (1998, S. 2) formuliert als "macro transformations": "informationalization, globalization, networking, identity-building, the crisis of patriarchy, and of the nation-state". (Vgl. zu den tief greifenden Veränderungen BARTZ/HAMBUSCH 2002, S. 3, BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. XII, DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 23, LISOP 1998, S. 15 f., NEFIODOW 1996, S. 22 ff., PÄTZOLD 2003, S. 12, REETZ 2002, S. 12, ROß/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002, S. 16 u. WILBERS 1997, S. 1.)

Eine weitere Folge sind Netzwerkbildungen, da die zunehmend vereinzelt Individuen und Organisationen sich in einer informationsüberströmten, globalisierten, durch Informationstechnik verbundenen Welt durch Netzwerke neue, differenzierte und auf sie zugeschnittene Strukturen schaffen können. Umgekehrt werden diese Prozesse durch die Vernetzung von Lern- und Wissensprozessen ("Netzwerke") sowie dezentrale und flexible Organisations- und Kooperationsstrukturen ("Schulentwicklung") in ihrem Fortschreiten begünstigt. Netzwerke werden als die moderne lernortgemäße Fassung beruflicher Aus- und Weiterbildungsstrukturen angesehen. Dies gilt entsprechend für die Berufsbildung und die berufsbildenden Schulen, die sich zu regionalen Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken entwickeln sollen. Vor diesem Hintergrund werden berufsbildende Schulen als regionale Kompetenz- oder Berufsbildungszentren sowie die Bedeutung von Netzwerken in der beruflichen Bildung diskutiert. (Vgl. RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 3 f.)¹⁶

Die Relevanz der Themastellung kann auch von einer ganz anderen Seite hergeleitet werden: Wie bereits erwähnt, orientieren sich Modellversuche an aktuellen, noch nicht abschließend geklärten Fragestellungen in Theorie und Praxis, hier im Bereich der beruflichen Bildung. Diese Arbeit ist eng an den Modellversuch ANUBA im Modellversuchsrahmenprogramm KOLIBRI angelehnt.¹⁷ Wesentliche Arbeitsfelder aus dem Modellversuch ANUBA – ein Beispiel ist die Fortbildungsmaßnahme zum Bildungsnetzwerker – werden in dieser Arbeit mit unterschiedlicher Intensität untersucht und schließlich in das netzwerkorientierte Entwicklungskonzept für berufsbildende Schulen integriert. Von daher sollten sämtliche thematisierten Bereiche von hoher Bedeutung für die berufliche Bildung sein.

Weitere wichtige, aktuelle Bereiche, die im Zusammenhang mit dem Aufbau von Bildungsnetzwerken in dieser Arbeit untersucht werden, sind Fragen der Lernortkooperation¹⁸ sowie Fragen der Curriculumpräzisierung, insbesondere die Ausgestaltung und die kooperations- und schulentwicklungsfördernde Wirkung offener Lernfeldcurricula. Weiterhin werden im Rahmen der Schulentwicklung und von NeueS Fragen der Organisationsentwicklung (zum Beispiel des organisationalen Lernens und der Organisationskultur), des Innovations-, Wissens-, Qualitäts- und des Personalmanagements thematisiert, die nicht nur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hohe Aktualität genießen.

¹⁶ Auf einen interessanten Aspekt hinsichtlich der Perspektive der Problemstellung (Voraussetzung und Ziel bedingen einander) weisen RÜTZEL/BENDIG (2002, S. 4) hin: Die qualitative und quantitative Verbesserung der Bildungsangebote dient nicht nur der Zukunftsfähigkeit der Region, indem sie deren Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe in optimaler Weise erbringt, sondern ist zugleich ein eigenständiger wichtiger Wirtschafts- und Standortfaktor. Nun schließt sich der Kreis: Da Dezentralisierung und Vernetzung zugleich Voraussetzung für die Entwicklung von regionalen Berufsbildungszentren sind, werden sie häufig auch als deren Ziel formuliert.

¹⁷ Da KOLIBRI und ANUBA in den Anhängen A und B skizziert werden, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung verzichtet.

¹⁸ Dass Lernortkooperation als klassische Diskussionslinie für Netzwerke in der beruflichen Bildung ein für die berufliche Bildung grundlegendes Thema ist, ist schon darin begründet, dass Lernortkooperation im dualen System der Berufsbildung angelegt ist.

1.3 Erläuterung grundlegender Begriffe

Die für diese Arbeit zentralen Begriffe werden jeweils zu Anfang eines ihnen gewidmeten Kapitels oder Unterkapitels problematisiert, präzisiert und zumeist auch nominaldefinitiv¹⁹ abgegrenzt. In diesem einleitenden Kapitel soll lediglich die in dieser Dissertation den beiden Namensgebern zugedachte Bedeutung festgelegt werden.

"Regionales Berufsbildungsnetzwerk"

Im wissenschaftlichen Bereich herrscht weitgehend Einigkeit über den Netzwerkbegriff: Als Netzwerk wird (nominaldefinitiv) ein geordnetes Paar aus einer endlichen Menge von Knoten und einer Relation resp. einer Menge von Relationen betrachtet.²⁰ Dieses Modell wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich belegt. Bei einem Bildungsnetzwerk treten unter anderem die Spezifika hinzu, dass die Knoten von verschiedensten Institutionen und Personen, die dem Bildungssektor zuzuordnen sind, dargestellt werden und die Relationen höchst vielfältig und komplex sind. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001, HAMM/TWARDY/WILBERS 2001, S. 55 f. u. WILBERS 2004, S. 39 ff. u. 2000, S. 12 f.)

Der Begriff "Region" wird im Unterkapitel 2.2 präzisiert. Für die Zielsetzung dieser Arbeit genügt es, das Adjektiv "regional" als nach bestimmten Kriterien räumlich begrenzt zu verstehen. Auf berufsbildende Schulen bezogen bewegt hier sich die räumliche Größe einer Region zumeist zwischen dem Einzugsgebiet einer Schule (Funktionalität als Abgrenzungskriterium) und der Kreisebene (Abgrenzung hinsichtlich der administrativen Einheit).

Die für diese Dissertation zugrunde liegende Begriffsbestimmung für "regionales Berufsbildungsnetzwerk" findet sich ebenfalls in Unterkapitel 2.2. In diesem Sinne besteht ein regionales Berufsbildungsnetzwerk aus Institutionen resp. den ihnen zugehörigen Personen oder aus einzelnen Personen in einer Region, die dem berufsbildenden Bereich zugeordnet werden können und durch vielfältige Relationen miteinander verbunden sind.

In dieser Dissertation geht es vorrangig um institutionelle Netzwerke.²¹ Auch wenn stets Personen betrachtet werden, die Netzwerke aufbauen oder nutzen, wird diese Betrachtung doch vor dem Hintergrund der institutionellen Seite vorgenommen. So ist in NeweS die betrachtete Institution eine berufsbildende Schule mit den in ihr tätigen Personen. Da Personen die tragenden Elemente jeder Institution sind und nur sie Netzwerkstrukturen gestalten können, erfolgt die Betrachtung stets personenorientiert.

¹⁹ Zur sprachökonomischen Funktion von Definitionen vgl. LEINFELLNER (1967, S. 88), SCHANNEWITZKY (1983, S. 3) u. SCHNELL/HILL/ESSER (1993, S. 38). Zu den verschiedenen Definitionsarten vgl. OPP (1970, S. 91 f., 97, 105 f. u. 117 ff.), SCHANNEWITZKY (1983, S. 6 ff.) u. SCHNELL/HILL/ESSER (1993, S. 39 ff.).

²⁰ Diese formale Konstruktion des Netzwerkbegriffs weist deutliche Parallelen zum strukturalen Systembegriff auf, bei dem ein System als "Ganzheit miteinander verknüpfter Elemente" (ROPOHL 1978, S. 14) klassifiziert wird. Diese formale Netzwerkkonstruktion lässt sich wie das Konzept des Systems auf eine Vielzahl von Problemstellungen anwenden und gelangt in vielen verschiedenen Disziplinen zur Anwendung. (Vgl. WILBERS 2004, S. 39.)

²¹ Vgl. die Unterscheidung von persönlichen und institutionellen Netzwerken von WILBERS (2004, S. 53 ff.).

"Schulentwicklung"

"Schulentwicklung" bezeichnet – nominaldefinitiv abgegrenzt – systematische, über längere Zeit geplante und implementierte Maßnahmen zur nachhaltigen Veränderung der Lehr- und Lernbedingungen und anderer hierauf bezogener Faktoren in einer oder mehreren Schulen als institutionalisierten Lehr- und Lernorten mit dem Zweck, die Bildungsziele, die an der jeweiligen Institution verfolgt werden, effektiver zu realisieren. Wenn speziell auf berufsbildende Schulen abgestellt wird, so wird die Wendung "Entwicklung berufsbildender Schulen" gewählt. "Schulentwicklung" schließt hier grundsätzlich die "Entwicklung berufsbildender Schulen" ein.

Es wird zwischen der Außen- und der Innenperspektive für (berufsbildende) Schulen unterschieden. Die Außenperspektive bezieht sich auf die äußeren Einflussfaktoren auf Schulen. Dies sind in dieser Arbeit vor allem die rechtlichen Rahmenbedingungen. Mit Innenperspektive wird auf die schulseitigen Bedingungen abgestellt.

Grundsätzlich wird der Terminus "Schulentwicklung" verwendet, wenn es um ein Gesamtkonzept geht. Werden lediglich einzelne der Bildungsnetzwerkarbeit oder der Schulentwicklung zuträgliche Faktoren untersucht, so handelt es sich im Sinne der oben ausgeführten Abgrenzung um die "Entwicklung förderlicher Schulbedingungen"²². In dieser Arbeit handelt es sich um ein Schulentwicklungsmodell (NeweS), das erarbeitet wird. In dieses Modell fließen einzelne förderliche Schulbedingungen ein.

1.4 Wissenschaftstheoretische Standortbestimmung

In diesem Unterkapitel erfolgt eine wissenschaftstheoretische Standortbestimmung. Eine wissenschaftstheoretische und forschungsmethodische Grundlegung wird als wichtig erachtet, um die Positionsbestimmung verständlich zu machen und durch ein forschungsmethodisch präzises Vorgehen die Wissenschaftlichkeit zu wahren (im Sinne der Binnenlegitimation).

Grundsätzlich wird in dieser Arbeit nicht einem einzigen Paradigma²³ gefolgt, sondern es wird eine paradigmaintegrative Position bezogen, das heißt, dem theoretischen Erkenntnisfortschritt wird Vorrang gegeben vor methodischer und methodologischer²⁴ Exaktheit resp.

²² Die "Entwicklung förderlicher Schulbedingungen" soll hier die Verbesserung von Gegebenheiten und Handlungsmöglichkeiten in und für Schulen bezeichnen, die einem bestimmten Zwecke dienlich sind. In dieser Arbeit besteht der Zweck im Aufbau und in der fortwährenden Nutzung eines Bildungsnetzwerkes und in der Verwirklichung von Maßnahmen der Schulentwicklung. Im Modellversuch ANUBA wurde aufgrund der gewählten Innenperspektive nicht der Begriff "Schulentwicklung" verwendet, sondern es wurde stets von der "Entwicklung förderlicher Schulbedingungen" mit Blick auf Aufbau und Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken gesprochen.

²³ Ein Paradigma ist ein Interpretationsschema, welches während einer bestimmten Zeit dazu dient, die Erkenntnisinteressen und Methoden eines Wissenschaftsgebietes zu bestimmen. Ein solches Forschungsmuster bestimmt das Forschungsprogramm. Eine wissenschaftliche Gemeinschaft besteht aus Menschen, die ein Paradigma teilen. (Vgl. JONGBLOED/TWARDY 1983, S. 15 ff., KUHN 1970, S. 34, LAMNEK 1995a, S. 397 u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 294.)

²⁴ Hier wird folgende Begriffsunterscheidung vorgenommen: Das Adjektiv "methodologisch" wird als der Methodenlehre (hierin ist ja noch das griechische "logos" für Lehre enthalten, Theorie der wissenschaftlichen Methoden) zugehörend verstanden, wohingegen sich "methodisch" auf die Methode als ein auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung (wissenschaftlicher) Erkenntnisse bezieht. (Vgl. DUDEN FREMDWÖRTERBUCH 1990, S. 497 f.)

Puristik. Forschungsmethoden (mit den zugrunde liegenden Paradigmata) werden als den Forschungsinhalten untergeordnet angesehen. In Anlehnung an ESSER (1997, S. 3, FN 5) soll die "nicht unumstrittene Inkommensurabilitätsthese" nicht weiter thematisiert werden, weil die Ausweisung der eigenen paradigmatischen Position als paradigmaoffene, intersubjektive Verständigung anstrebende Konzeption hermeneutisch betrieben wird.

Der Vorteil eines paradigmaoffenen Vorgehens wird darin gesehen, dass es die Forscherperspektive über die Grenzen des eigenen Paradigmas hinaus erweitert. Da jedes Paradigma – wie alle Theorien oder Modelle – nur einen bestimmten Blickwinkel einnehmen kann und zwangsläufig andere Sichtweisen vernachlässigen oder ausschließen muss, also a priori 'beschränkt' ist, wird es als legitim erachtet, neben einer ausgewiesenen Grundhaltung (hier: der konstruktivistisch-interpretativ pragmatische Ansatz) die jeweiligen Erkenntnisobjekte aus der Position verschiedener anderer Denkstile zu betrachten.²⁵

Ganz im Sinne BREZINKAS (1972, S. 201) soll damit nicht der Willkür Tür und Tor geöffnet sein, sondern die Wahl der wissenschaftstheoretischen Methoden erfolgt unter dem praktischen Gesichtspunkt, welche methodologischen Festsetzungen sich in ihren Konsequenzen für die Erkenntnisgewinnung als die zweckmäßigsten erweisen. Zu Beginn sollten Entscheidungen über Ziel oder Zweck der Wissenschaft getroffen werden.

In diesem Sinne soll der Ansatz "pragmatisch" genannt werden. Grundsätzlich sind zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung viele verschiedene Sichtweisen und auch der Einsatz verschiedener methodischer Instrumente und Verfahren zulässig. Es sollen diejenigen Instrumente gewählt werden, die für die Lösungsfindung am vielversprechendsten zu sein scheinen. Kriterium ist die "Sinnhaftigkeit" in der Hinsicht, dass andere Wissenschaftler auf dem Wege der intersubjektiven Verständigung die gewählte Perspektive und die eingesetzten Instrumente zumindest als begründbar und die Ziel-Mittel-Relation als gerechtfertigt erachten.

Soweit sie sich nicht widersprechen oder aufgrund von Unvereinbarkeiten die weitere Arbeit erschweren, können auch verschiedene paradigmatische Grundpositionen kombiniert werden. Der in dieser Arbeit verfolgte Ansatz kann als "konstruktivistisch-interpretativ pragmatisch" bezeichnet werden und ist paradigmaoffen, lässt also verschiedene Paradigmata zu.

²⁵ Dieses Vorgehen wird durch folgende Sichtweise von Didaktik gestützt: Didaktik ist nach SLOANE (1992, S. 78) ein integratives Paradigma, weil sie letztlich – sehr vereinfacht – die Funktion der Verbindung zwischen Theorien in Bezug auf Veränderungsprozesse in der Erziehungswirklichkeit einnimmt.

Folgende Aspekte werden erläutert²⁶:

1. Verständnis von Wirklichkeit und Möglichkeiten des Wissenserwerbs:
 - konstruktivistische und systemische Sichtweise,
2. Menschenbild und Wirtschaftsordnung:
 - Menschenbild: der Mensch als ambivalentes Wesen: zwischen Egoismus und Eingebundenheit in eine Gemeinschaft, Rationalität und Emotionalität,
 - Wirtschaftsordnung: stabiles, gestaltbares Wirtschafts- und Sozialsystem, geprägt von Markt und Planung (staatlicher Steuerung),
 - Institutionen als wichtige Elemente,
3. Bedeutung von Normativität:
 - Einbeziehung von Normen in alle Ebenen der Wissenschaft unter Verzicht auf deontologische Ableitungsketten,
4. Methoden, Instrumente, Verfahren zur Erkenntnisgewinnung:
 - interpretative Ausrichtung,
5. Zustandekommen und Relevanz von Handlungsvorschlägen:
 - diskutier- und veränderbare Handlungsvorschläge als Ziel der Wissenschaft und
 - Verpflichtung der Wissenschaft zur permanenten Revision.

1.4.1 Verständnis von Wirklichkeit

In Bezug auf das Verständnis von Wirklichkeit und die Erkenntnisfähigkeit des Menschen mit Konsequenzen für jegliche Formen von Kommunikation und Wissensaufbau wird eine gemäßigt-konstruktivistische und zumindest für Teilbereiche der Untersuchungsgegenstände eine systemische Sichtweise eingenommen.

Die Grundannahme des Konstruktivismus²⁷ besagt, dass die Wirklichkeit, wie sie unabhängig vom erkennenden Subjekt existiert, für den Menschen nicht erkennbar ist, und dass sich jedes Individuum seine Wirklichkeit 'konstruiert'. Ob die Wirklichkeit, wie sie vom Subjekt unabhängig existiert, für den Menschen erkennbar ist, sei dahingestellt, zumal der Mensch aufgrund seiner biologischen Bedingtheit nicht sicher sein kann, über diesen Umstand Gewissheit zu erlangen. Unsere Konstruktionsfähigkeit ist eingeschränkt durch die spezifische Struktur des Organismus (insbesondere durch die Funktionsweise des Gehirns)²⁸. Das Wissen eines Individuums ist von ihm selbst generiert. Wenn von "Wirklichkeit" die Rede ist, ist da-

²⁶ JONGEBLOED/TWARDY (1983, passim, insbesondere S. 33) untersuchen Paradigmata im Lichte von vier Fragestellungen:

- Was ist unter Wirklichkeit zu verstehen und wie wird sie definiert?
- Welche Methoden, Instrumente und Verfahren werden zur Erfassung der Wirklichkeit eingesetzt und angewandt?
- Wie kommen, unter dem Anspruch der als richtig gesetzten Wirklichkeitserfassung, Aussagen zustande, die Handlungsanweisungen beinhalten?
- Wie ist das Verhältnis zwischen beschriebener Wirklichkeit und vorschreibender Handlungsanweisung?

²⁷ Zum erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt vgl. FISCHER (H. R., 1995b, S. 15 f. u. 19 f.) u. GLASERSFELD (1995, S. 36 f.).

²⁸ Der (insbesondere Radikale) Konstruktivismus stützt seine Thesen auch auf empirische Untersuchungen. Zentrale Gebiete sind hierbei die Neurophysiologie, insbesondere die Hirnforschung, sowie die Biologie. Eine experimentelle Basis des Radikalen Konstruktivismus bilden die Ergebnisse der neurophysiologischen Untersuchungen von ROTH. (Vgl. KRÜSSEL 1997, S. 93 u. ROTH 1992 u. 1987.)

mit das für den Menschen als erfahrbar Empfundene gemeint. Hier greift die pragmatische Seite dieses Forschungsansatzes: Würde die konstruktivistische Sichtweise bis ins Letzte 'durchexerziert' ("Radikaler Konstruktivismus")²⁹, so wäre letztlich 'alles' (sogar unsere Existenz) in Frage zu stellen und selbst das Konstrukt der Viabilität wäre sehr vage, da es sehr leicht erschütterbar ist. Es wird angenommen, dass sich Individuen auf das, was sie nicht anders kennen, intersubjektiv als Realität und real erfahrbar einigen können. Das, was im Konstruktivismus als "viabel" gilt, soll hier für den Menschen im gewissen Sinne als Realität angenommen werden, da sonst ein Miteinander kaum erträglich wäre. In diesem Zusammenhang wird die Wendung "intersubjektive Verständigung" gewählt. Die kognitiv konstruierte Wirklichkeit wird dann verbindlich für Individuen, wenn sie von anderen geteilt wird.³⁰

Es wird von keiner – wie es BECK (1995, S. 459 f.) für geisteswissenschaftliche Ansätze charakterisiert – in jedem Menschen innewohnenden Entelechie ausgegangen. Jedoch wird der Mensch als ein in eine historisch vorhandene Gesellschaft hineinwachsendes Wesen und somit als 'Kind seiner Zeit' betrachtet. Letztlich wird von einem harmonischen Verhältnis zwischen Mensch und Gesellschaft resp. Kultur ausgegangen; eine kritische Haltung gegenüber den gesellschaftlichen Gegebenheiten wird als Anstreben eines neuen, 'besseren' Gleichgewichtszustandes gedeutet. Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit zur Formulierung konstruktiver Kritik werden als Grundanliegen des Menschen und auch als seine Pflicht zur Verbesserung eines Status quo betrachtet.

Hinsichtlich des Lehrens und Lernens als wirtschaftspädagogisch zentrale Themen wird folgende Position bezogen: Da bei der Wissenskonstruktion neben den mentalen Strukturen auch das Vorwissen und bestehende Überzeugungen eine Rolle spielen, ist an Interessen und Vorerfahrungen – und hier schließt sich der Bogen zur Hermeneutik – der Lernenden anzuknüpfen. Lernen ist als aktiver Konstruktionsprozess des Lernenden zu konzipieren (als Reagieren oder Nicht-Reagieren auf Umwelteinflüsse). Dabei gibt es keine standardisierten Verfahren des Lehrens und des Aneignens von Wissen, da jeder Lernende über individuelle Ressourcen zum Wissenserwerb verfügt. Lehrende als Anbieter (und nicht Überträger) von Wissen müssen davon ausgehen, dass sie keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die kognitive Verarbeitung des angebotenen Wissens haben und dass vermeintlich gleiche Objekte oder Sachverhalte von allen Individuen, den Lehrenden wie den Lernenden, unterschiedlich gedeutet werden können.³¹ Entsprechend gibt es bei Applikation eines Beratungskonzeptes (zum Beispiel für Fragen der Schulentwicklung) kein 'Patentrezept', sondern vonseiten des Beraten-

²⁹ GLASERSFELD hat den Ausdruck "Radikaler Konstruktivismus" geprägt. Die von ihm vertretene Lehre setze sich "radikal von den anderen Ismen der herkömmlichen Begriffswelt" (GLASERSFELD 1998, S. 19) ab. Der 'radikale Unterschied' liegt im Verhältnis zwischen der Wirklichkeit und dem Wissen um sie begründet. Es gibt zahlreiche Richtungen des Konstruktivismus (vgl. zum Beispiel die Darstellung in GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 868). Vgl. zum Konstruktivismus die Sammelbände von SCHMIDT (S. J., 1992 u. 1987).

³⁰ Diese Sichtweise ist gemäßigt-konstruktivistisch (vgl. zum Beispiel GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 868 u. 883 f.).

³¹ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Perspektive und zu den Prinzipien konstruktivistischer Lehr-/Lernkonzepte von der CTGV (1993 u. 1991), von DEHNBOSTEL (1998, S. 184), DIESBERGEN (1998, S. 13, 64 u. 282 ff.), DUBS (1995 u. 1993), GERSTENMAIER/MANDL (1995), GLASERSFELD (1995a u. 1987a, S. 133), GRÄSEL ET AL. (1997 u. 1994), KLAUSER (1998, 1998a u. 1998b), KREMER/WILBERS (1998), MANDL/GRUBER/RENKL (1997), MANDL/PRENZEL/GRÄSEL (1992), MINNAMEIER (1997), NIEGEMANN (1995, S. 77), SCHULMEISTER (1997, S. 88 ff.), TWARDY/WILBERS (1998, S. 7) u. WYRWA (1995, S. 36).

den ist stets kommunikativ zu ermitteln, wie das von ihm Angebotene mit welchen Wirkungen aufgenommen und verarbeitet worden ist. Auch bei Fragen der Netzwerk- und der Organisationsentwicklung soll dieser Unwägbarkeit von Auswirkungen verschiedener Veränderungsmaßnahmen Rechnung getragen werden.

Gerade der aus konstruktivistischer Sicht konstitutionelle Aspekt der Unbestimmtheit der Reaktions- und Verständnisweisen von Individuen geht mit der systemischen Sichtweise³² einher: Veränderungen eines einzigen Faktors in einer Organisation (zum Beispiel einer Schule oder eines Subsystems) können aus systemischer Sicht das Ganze verändern. "Das Ganze" ist aus konstruktivistischer Sicht das Individuum, aus systemischer Sicht bezieht es sich sowohl auf Individuen (der Mensch als autopoietisches System) als auch auf soziale Systeme. Die systemische Sichtweise ist eine Strukturierungs- und Analysehilfe, eine 'Brille' für diverse Problemstellungen. Sie kann, aber muss nicht, zu Rate gezogen werden.³³ Diese systemische Sichtweise steht im Einklang mit der geisteswissenschaftlichen Verstehensweise dieser Arbeit, da auch für holistische Ansätze³⁴ die Denkfigur "das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile" (SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 297)³⁵ zentral ist.

1.4.2 Menschen- und "Weltbild"

Der Mensch ist ein Lebewesen, welches – durchaus im existenzialistischen Sinne – ins Leben geworfen wurde, sich seiner Zeitlichkeit bewusst ist und einerseits aus seiner jeweiligen Situation mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln egoistisch³⁶ für sich 'das Beste' zu erreichen versucht und sich andererseits als soziales Wesen als Teil einer Gemeinschaft versteht. Aus anthropologischer Sicht strebt der Mensch nach Entwicklung und Entfaltung, er verlangt zugleich nach Autonomie und Gemeinschaft, er bewegt sich zwischen Freiheit und Regulation, er befindet sich zwischen Verortung und Orientierung, er erkennt und reflektiert, er produziert und gestaltet. Als soziales Wesen braucht der Mensch Gemeinschaft und Freunde. Er strebt nach Anerkennung. Als Individuum braucht der Mensch auch Privatsphäre. Als Persönlichkeit trägt jeder Mensch eigene Ansichten und Werte in sich und verlangt Respekt. (Vgl. LISOP 1998, S. 214.) Diese Ambivalenz (Individuum versus Gesellschaft) wird hier be-

³² Zur Entwicklung der Systemtheorie vgl. FUCHS (1973, Sp. 1618 f.), GLOY (1998, S. 5 ff.) u. STEINMANN/SCHREYÖGG (2000, S. 62 f.). Über den Systembegriff und Klassifizierungen von Systemen finden sich Details in BRETTSCHEIDER (1999, S. 362 f.), BRUNKHORST (1995, S. 1490 ff.), FUCHS (1973, S. 1619 ff.) u. LENK (1980, S. 615 f.). Zu den Applikationsfeldern des systemischen Verständnisses vgl. DEHNBOSTEL (1998, S. 177), GLOY (1998, S. 9), GROTH (1999, S. 9 f.), LENK (1980, S. 618 f.) und SCHEUNPFLUG/TREML (2001, S. 341). Auf Ungereimtheiten innerhalb der Systemtheorie verweisen BRETTSCHEIDER (1999, S. 362), GLOY (1998, S. 10) u. LENK (1980, S. 618 ff.).

³³ So werden beispielsweise Unternehmungen und Schulen als Systeme betrachtet. Auch ein Netzwerk oder ein Modellversuch können als bestimmte Systeme betrachtet werden. Die Stakeholderanalyse, die in Unterabschnitt 4.2.2.1.1 vorgenommen wird, ist nur aufgrund der System-Umwelt-Betrachtung und aufgrund der angenommenen Offenheit des Systems und der Bedeutung von Beziehungen innerhalb des Systems und nach außen möglich. (Vgl. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 64.)

³⁴ Vgl. die Systematisierung von Denkstilen wirtschaftspädagogischer Forschung von JONGBLOED/TWARDY (1983, passim) u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (1998, S. 294 ff.).

³⁵ Auch unter der Bezeichnung "Mehr-als-Summenhaftigkeit" oder "Übersummation" bekannt (vgl. GLOY 1998, S. 7 f.).

³⁶ Auch (scheinbar) altruistisches Handeln ist oftmals durch Egoismus zu begründen (sei es wegen der Anerkennung durch die Gemeinschaft oder zum Beispiel mit dem Ziele der Arterhaltung biologisch begründbar).

wusst aufrechterhalten. So können zum Beispiel soziale Anerkennung resp. das Erreichen eines (intersubjektiv 'hohen') erwünschten sozialen Status Motivation für viele Anstrengungen sein, die sich auf der individuellen Ebene widerspiegeln.

Außerdem ist der Mensch einerseits ein rational handelndes Wesen, auf das eine Sichtweise des Menschen als Homo Oeconomicus durchaus zutrifft, jedoch wieder nur eine von vielen möglichen Perspektiven darstellt. Aus einer ökonomischen Sicht ist der Mensch auch Produktionsfaktor und Konsument. Andererseits ist der Mensch nicht nur rational geleitet, sondern er ist ein durch – teilweise 'rational' erklärbares, teilweise der rationalen Erklärung unzugängliches – Emotionen geleitetes Wesen, das in irgendeiner Weise (hier gibt es die unterschiedlichsten Ausprägungen) in einer sozialen Gemeinschaft lebt und Teil dieser Gemeinschaft ist.

Es wird in dieser Arbeit von einem Wirtschafts- und Sozialsystem ausgegangen (ohne hier politisch Partei ergreifen zu wollen), das sich durch Marktgleichgewichte auszeichnet und in den von den Mitgliedern der betreffenden Gesellschaft als wichtig anerkannten Bereichen durch Institutionen³⁷ mit kodifizierten und nicht kodifizierten Regeln reguliert wird. Diese Institutionen gewährleisten Stabilität. Weiterhin wird von staatlichen Regulierungen mit dem Ziele der sozialen Sicherung ausgegangen. Eine Volkswirtschaft wird als ein Mischsystem aus Planung und Markt im Verständnis der Neuen Institutionenökonomik betrachtet.³⁸ Darüber hinaus wird angenommen, dass es ein funktionierendes Rechtssystem gibt. "Funktionierend" erhebt nicht den Anspruch einer vollkommenen Gerechtigkeit, sondern bezieht sich auf eine Verlässlichkeit und Vorhersagbarkeit von gesellschaftlichem Konsens über 'gut und schlecht', 'Recht und Unrecht' und die Einklagbarkeit bestimmter Rechte. Dieses auf Stabilität ausgerichtete System unterliegt aufgrund demokratischer Abstimmungsprozesse einem stetigen Wandel. Die politische, rechtliche und ökonomische Umwelt ist also stabil und im gewissen Rahmen gestaltbar. Dieser Aspekt ist insofern wichtig, als dass durch ein solches Wirtschafts- und Sozialsystem zum einen für Netzwerkbeziehungen gewährleistet ist, dass Verträge (ungeachtet welcher Natur sie sind) grundsätzlich Gültigkeit haben und von einer 'vertrauensvollen' Grundlage für Beziehungen zwischen Partnern in Netzwerken ausgegangen werden kann. Bestimmte Werte – auch wenn gerade dieser Bereich in starkem Wandel begriffen ist – haben auf gesellschaftlicher Ebene Bestand.

Wenn Schulentwicklung thematisiert wird, geht es zum einen darum, sich schulseitig optimal an einen Status quo anpassen zu können, andererseits sind auch die rechtlich-institutionellen (und politischen) Rahmenbedingungen zumindest in der Betrachtung veränderbar.

³⁷ Im Sinne von GÖBEL (2002, S. 3 u. 6 ff.) und HIERDEIS (2001, S. 44 ff.) werden Institutionen als gesellschaftliche Einrichtungen mit ungeschriebenen und geschriebenen und auf verschiedene Weise durchsetzbaren Regeln, mit identifizierbaren Mitgliedern und speziellen (sozialen) Orten für die jeweils für notwendig gehaltene Praxis betrachtet, um geregelte Beziehungen und wiederholte Handlungsabläufe gemäß einer Leitidee für längere Zeit und einen größeren Kreis von Menschen zu gewährleisten. Institutionen sind ziel- und zweckgerichtet, gesellschaftlich anerkannt, repräsentieren Werte, bedingen Rollen, sind verhaltenskontrollierend, anpassungsfördernd und haben eine Stabilisierungs- und Steuerungsfunktion. Institutionen sind somit Systeme von verhaltenssteuernden Regeln resp. durch diese gesteuerte Handlungssysteme und haben (unter anderem) eine Ordnungs-, Entlastungs-, Motivations-, Koordinations-, Kohäsions- und Wertmaßstabsfunktion.

³⁸ Vgl. zu den Prinzipien der Neuen Institutionenökonomik GÖBEL (2002), WENTZEL (2002) u. WIELAND (2003).

1.4.3 Bedeutung von Normativität

Aus konstruktivistischer Sicht konstruiert sich jeder Mensch aufgrund seiner kognitionsbiologischen Gegebenheiten und auf Grundlage seiner Erfahrung 'seine eigene Welt'. Diese Welt, zumal sie von Erfahrungen geprägt ist, ist 'durchtränkt' von Gefühlen, also Bewertungen. Wissen³⁹ ist in Verbindung mit Gefühlen zusammen 'abgespeichert', sodass jegliches Tun, also auch das 'Betreiben von Wissenschaft', mit einer Wertung verbunden ist und sein soll.⁴⁰

Aber auch losgelöst von der konstruktivistischen 'Begrenztheit' des Menschen sind – nach dieser Position – Werturteile untrennbar mit pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen verbunden. Schon die Entscheidung, sich mit Wissenschaft zu beschäftigen, beinhaltet eine Positionierung dergestalt, dass Erkenntnisgewinnung als bereichernd, also 'gut' betrachtet wird. Selbst wenn jemand etwas 'nicht gerne' tut, so hat er sich doch entschieden, dass das Tun besser ist als das Nicht-Tun. In jedem Handeln liegt schon eine Wertung.⁴¹ Auch die Nutzbarmachung bestimmter Techniken ('Hilfsmittel'), wie beispielsweise der Informations- und Kommunikationstechniken, offenbart – ungeachtet einer möglicherweise kritischen Haltung gegenüber der Technisierung des Lebensraumes – eine Wertentscheidung, zumindest im Sinne einer Zweckmäßigkeit. Normativität kann gar nicht ausgeschlossen werden.⁴²

Wichtig ist es, sich dieser Werthaltigkeit bewusst zu sein und Werte stets als solche ostentativ auszuweisen, also deskriptive (beschreibende) Aussagen von präskriptiven Aussagen zu trennen⁴³ (vgl. JONGBLOED/TWARDY 1983, S. 11 ff.).

³⁹ Zum Begriff des Wissens vgl. Unterabschnitt 4.2.2.1.3.

⁴⁰ Im Zusammenhang mit dem Werturteilsstreit wurde der wertende Charakter des Entdeckungszusammenhangs (Auswahl von Forschungsfragen) und des Verwertungszusammenhangs (Verwertung von Forschungsergebnissen) nicht angezweifelt. Das heißt, es stand nicht zur Disposition, was und wie erkannt werden sollte, sondern es ging darum, wozu Wissenschaft betrieben werden sollte, ergo um das Postulat der Wertfreiheit im Begründungszusammenhang. (Vgl. ALBERT 1980, S. 221 ff., EULER 1994, S. 254 ff. u. SCHNELL/HILL/ESSER 1993, S. 78 ff.)

⁴¹ Wertvorstellungen sind insofern schon Bestandteile der Wirtschaftspädagogik, als dass stets vor dem Hintergrund eines normativ fixierten Menschen- und Gesellschaftsbildes und eines Wirtschafts- und Sozialsystems argumentiert wird. Wer Bildung thematisiert, kommt nicht um eine Vorstellung von Mensch und Gesellschaft umhin. (Vgl. HEID 1995, S. 33 f., JONGBLOED/TWARDY 1983, S. 7 u. PÄTZOLD 2003, S. 61.) Zur Notwendigkeit einer normativen Positionierung unter dem Postulat einer "Erziehung zum Handeln" vgl. TWARDY (1993). Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Normenfindung, Normenbegründung und Normenrealisierung finden sich in TWARDY (1985a, insbesondere S. 27 f.).

⁴² Rekapitulierend wird die (Wirtschafts-)Pädagogik in Anlehnung an ULICH (1972a, S. 27) unter anderem aus folgenden Gründen als 'werthaltige' Wissenschaft betrachtet:

- Schon die Forderung nach Wertfreiheit stellt selbst einen Wert dar.
- Problemstellungen in der Pädagogik unterliegen der ständigen Bewertung durch die Öffentlichkeit; auch empirische Ergebnisse können im gewissen Sinne als Wertung verstanden werden (die "normative Kraft des Faktischen").
- Da stets eine Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis erfolgen soll, fließen Wertfragen automatisch mit ein.
- Da gerade pädagogische Fragestellungen gesellschaftlich höchst relevant sind, sollten stets Wertfragen diskutiert werden und in die Problemwahl im Forschungsprozess einfließen.

⁴³ Deskription und Präskription sind hinsichtlich ihrer syntaktischen Struktur nicht zwangsläufig zu unterscheiden (dies kann, muss aber nicht der Fall sein), sodass semantische Entscheidungskriterien herangezogen werden müssen. Um ausschweifenden Interpretationen von Aussagen vorzubeugen, wird allgemein gefordert, dass Aussagen ostentativ als Normen oder 'Nicht-Normen' auszuweisen sind. Vgl. hierzu die Differenzierungen von ALBERT (1960, S. 205 f.).

Häufig wird in der Literatur die Mündigkeit des Menschen (der Mensch als autonom handelndes Subjekt) in Verbindung mit der Forderung nach Eigen- und Sozialverantwortlichkeit in allen Lebenssituationen als Grundwerturteil formuliert. Dies ist sicherlich ein in Bezug auf die Wirtschaftspädagogik sehr hoch angesiedeltes und einschränkungslos zu befürwortendes Ziel, dem sich eine Vielzahl von Unterzielen zuordnen lässt. Jedoch soll hier aus forschungsökonomischen Gründen auf eine exakte deontologische Ableitungskette verzichtet werden.⁴⁴

1.4.4 Methoden, Instrumente, Verfahren zur Erkenntnisgewinnung

Die Grundhaltung ist eine geisteswissenschaftlich-interpretative (wenn die Gegenüberstellung empirisch-analytisch und geisteswissenschaftlich herangezogen wird). Ein bevorzugtes Verfahren ist die hermeneutische⁴⁵ Interpretation⁴⁶, welche offen ist gegenüber jeder Form der Ergänzung. Zulässig sind – wie schon bei der Klärung der paradigmaintegrativen Position beschrieben – grundsätzlich alle Methoden, Instrumente und Verfahren, die der Erkenntnisgewinnung dienen und von anderen Wissenschaftlern als solche anerkannt werden und ethisch vertretbar sind. Je nach Problemstellung kann die Gewichtung zwischen der interpretativen Komponente und den 'anderen' Methoden, Verfahren und Instrumenten sehr stark variieren. So könnte beispielsweise nach einer eher 'kurzen' Problemanalyse und Interpretation der Situation eine eher 'aufwendige' quantitative Untersuchung folgen. Eine Prüfung des Vorgefundenen am Sinnkriterium erfolgt – in Anlehnung an die Kritische Theorie im weitesten Sinne – im Rahmen der Untersuchung der institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen berufsbildender Schulen. Das Falsifikationskriterium des Kritischen Rationalismus behält weiterhin seine Gültigkeit: Wissenschaftliche Erkenntnis gilt so lange als zumindest nicht falsch, bis dass sie treffend widerlegt wird.

Wichtig ist hier die geisteswissenschaftliche Grundhaltung als Zugangsweise gegenüber den Problemstellungen. Diese Betonung der interpretativen Ausrichtung soll der Subjektivität keineswegs freien Lauf lassen. Kriterium für eine Interpretation soll die logische Nachvoll-

⁴⁴ Grundwerturteile können als allgemeine Verhaltensforderungen, die jeweils in einen inhaltlichen Bezug zu gesellschaftlichen Systemen gesetzt werden, betrachtet werden. Deshalb ist für die Begründung gesellschaftlich und individuell bedeutsamer Grundwerturteile eine Verknüpfung von Gesellschaftssystem- und Verhaltensbezug erforderlich. Beispiele für logische Ableitungsketten von Normen finden sich in JONGBLOED/TWARDY (1983, S. 29 ff.), insbesondere wird hier das HEMPEL-OPPENHEIM-Schema herangezogen. (Vgl. TWARDY 1978, S. 37 f. u. 1985a, S. 43 u. WEISSER 1971, S. 141.)

⁴⁵ Hermeneutik (griechisch "Auslegekunst" von "hermeneuein": aussagen, auslegen, übersehen oder auch von "hermeneutiké" (techn?): "Kunst der Auslegung", Erklärungskunst – HERMES war in der griechischen Mythologie der Vermittler zwischen Göttern und Menschen) versteht sich als Lehre von der Deutung und Interpretation von Texten resp. in erweiterter Form auch anderer Objekte. Ursprünglich wurde die Hermeneutik zur Auslegung von religiösen Schriften und Gesetzestexten angewendet und entwickelt. Hermeneutisches Verstehen ist auf das Erfassen menschlicher Verhaltensäußerungen und menschlicher Produkte ausgerichtet. (Vgl. ausführlich hierzu ANZENBACHER 1989, S. 58 f., BORTZ/DÖRING 2002, S. 302 f., JONGBLOED/TWARDY 1983, S. 43 ff., LAMNEK 1995, S. 71 ff., 82 ff. u. 88, LAMNEK 1995a, S. 404 f., SCHMIDT, H., 1982, S. 274 u. ULICH 1972a, S. 23.)

⁴⁶ Eine Interpretation dient dazu, zur Diskussion stehende Ausdrücke in der Weise zu präzisieren, wie es der Intention ihres Schöpfers entspricht. Eine Interpretation gilt dann als adäquat, wenn sie den tatsächlichen Intentionen des Autors möglichst nahe kommt. (Vgl. OPP 1970, S. 91 u. 158 ff.) Zu den (mindestens sieben) unterschiedlichen Verwendungsweisen dieses Wortes vgl. KIEL (2001, S. 59 f.).

ziehbarkeit insbesondere im Sinne von Widerspruchsfreiheit und Plausibilität⁴⁷ sein, damit Vorgehen und Schlussfolgerungen intersubjektiv nachvollziehbar sind.

Das Adjektiv "interpretativ" wird dieser Position beigelegt, da versucht wird, eine die jeweiligen Motive und Hintergründe verstehende, im gewissen Sinn hermeneutische Sichtweise einzunehmen. Die Herausbildung wissenschaftlicher Theorien kann durch die unmittelbaren Erfahrungen des Forschers in der Praxis und anschließender sprachlicher Kodifizierung oder auch über die Analyse von Dokumenten geschehen. Im Sinne der interpretativen Analyse wird stets versucht, Dokumente im ihnen ursprünglich zgedachten Sinne und auch Situationen und Zusammenhänge mit ihren Hintergründen zu verstehen. So wird bei Darstellungen – so weit es aus forschungsökonomischer Sicht sinnvoll erscheint – auf übergeordnete Zusammenhänge (systemische Sichtweise) und zum Teil auch historische Entwicklungen verwiesen (beispielsweise die etymologische Herleitung zentraler Begriffe). Weiterhin kann es hilfreich sein, ('bekannte') paradigmatische Standpunkte von Autoren herauszustellen, um die verwendeten Begriffe direkt dem Verständnis der Quelle entsprechend einordnen zu können. Die interpretative Herangehensweise wird hier als mit den konstruktivistischen Prinzipien kompatibel betrachtet, da für eine funktionierende Kommunikation stets die 'Welt des oder der anderen' erahnt – zum Beispiel interpretativ erschlossen – werden sollte. Anschließend können dann Aspekte aus den Darstellungen ungeachtet ihrer Hintergründe (die zum Verstehen wichtig waren) herausgenommen und im Sinne einer Explikation⁴⁸ weitergeführt werden. In Anlehnung an SLOANE (1992, S. 127 ff.) wird hier tendenziell texttranszendierend interpretiert, das heißt, die Bedeutung eines Textes wird in einem über ihn hinausgehenden Kontext interpretiert, wobei zunächst auch textimmanent gearbeitet wird.⁴⁹

"Pragmatisch" meint in diesem Zusammenhang 'dem gesunden Menschenverstand' und der tatsächlichen Problemstellung (aus der 'Praxis') verhaftet. "Pragmatisch" bedeutet auch so viel wie "alles in Maßen", kein Prinzip soll (aufgrund der angenommenen Unvollkommenheit eines jeden Prinzips) mit Ausschließlichkeit und ad absurdum exerziert werden. Wissenschaft soll nicht um der Wissenschaft willen betrieben werden und ein Theoriegebäude soll sich nicht in theoretischer Kompliziertheit und Komplexität um theoretischer Vervollkommnung willen erschöpfen, sondern es soll stets das Erkenntnisinteresse im Vordergrund stehen und auf dieses soll das wissenschaftstheoretische Vorgehen abgestimmt sein. "Pragmatisch" bezieht sich auch darauf, dass dort, wo Begriffe, Regeln oder Deutungen unter den handelnden Subjekten Konsens sind, diese in ihren Grundfesten nicht erschüttet werden sollen. Außerdem bedeutet "pragmatisch", dass aufgrund der paradigmaintegrativen Orientierung für bestimmte Problemstellungen stets auf den als geeignetsten scheinenden Forschungsansatz zurückgegrif-

⁴⁷ Als oberste Prinzipien der Logik werden im Sinne von JONGBLOED/TWARDY (1983, S. 20 ff.) das Widerspruchsgesetz (zwei Urteile, von denen das eine bejaht, was das andere verneint, können nicht beide wahr sein), das Identitätsgesetz (jedes Objekt ist mit sich selbst identisch) und das Gesetz vom zureichenden Grunde (jedes Urteil muss begründet sein) angenommen.

⁴⁸ Bei der Explikation werden Ausdrücke so präzisiert, dass der betreffende Ausdruck für die Zwecke des Wissenschaftlers brauchbar ist. Ziel der Explikation ist es nicht, die Intention des Schöpfers herauszufinden, sondern eine Nutzbarmachung für die Wissenschaft gemäß bestimmter Kriterien. (Vgl. OPP 1970, S. 159 ff.)

⁴⁹ Die interpretative Sichtweise ist weiterhin nach SLOANE (1995, S. 24 f.) vorrangig bei der Arbeit in Modellversuchen.

fen werden kann, ungeachtet der Grundausrichtung (zum Beispiel der Einsatz quantitativer Untersuchungen in ein interpretativ ausgerichtetes Gesamtkonzept).

Als methodisches Verfahren aus der empirischen Sozialforschung⁵⁰ sind für diesen Forschungsansatz vor allem (jedoch nicht ausschließlich) qualitative Untersuchungen wichtig, in dieser Arbeit lediglich in Form von Sekundäranalysen. Insbesondere im Rahmen des Modellversuches ANUBA wurden einige qualitative Erhebungen durchgeführt, auf deren Ergebnisse zumindest partiell in dieser Arbeit zurückgegriffen wird. Hierbei ist vor allem die Interpretation im hermeneutischen Sinne der vorliegenden Daten von Bedeutung. Auch die Vorgehensweise bei der Ableitung von Konsequenzen aus empirischen Ergebnissen erfolgt interpretativ. Aufgrund der engen Anlehnung an den Modellversuch ANUBA fließen viele Erfahrungen aus der Praxis in diese Arbeit ein.

1.4.5 Zustandekommen und Relevanz von Handlungsvorschlägen

Das Formulieren von Handlungsvorschlägen ist Ausgangspunkt der Erkenntnisgewinnung und somit Ziel der Wissenschaft. Insbesondere für die Wirtschaftspädagogik ist das Generieren von Handlungsvorschlägen in der Regel ein grundlegendes Anliegen. In der vorliegenden Arbeit wird ein Modell entworfen, dessen strukturelle Vorgaben sich mittelbar als Handlungsempfehlungen verstehen. Handlungsempfehlungen sind nur Vorschläge, von deren Befolgen sich der Wissenschaftler eine Verbesserung der beruflichen Bildung erhofft; es sind Versuche, den beruflichen Wirkungsraum zu 'verbessern'. Diese Vorschläge sind jederzeit diskutierbar, haben aufgrund der Veränderungen der Elemente und des Umfeldes nur eine begrenzte Gültigkeit und sollten stets neu überdacht werden.

Die Handlungsvorschläge sollten ganz im Sinne holistischer Ansätze (vgl. BECK 1995, S. 460) darauf ausgerichtet sein, die Wesensgehalte der in diesem Felde angesiedelten Anforderungen der Arbeitswelt und die anthropologischen Bedingungen der handelnden Individuen aufeinander zu beziehen und in Orientierung an pädagogisch verantwortbaren Zielvorstellungen zu einem gerechtfertigten Ausgleich zu bringen. Es geht um die Suche nach dem pädagogisch verantworteten Ausgleich zwischen den Ansprüchen der Individuen und der Arbeitswelt, es geht um eine 'Verbesserung' der beruflichen Bildung für alle Beteiligten, letztlich geht es darum, einen Beitrag zur Erhöhung des Gesamtwohlstandes zu leisten, der sich nicht nur materiell bekundet.

Ziel von Handlungsvorschlägen im berufsbildenden Bereich ist letztlich die Verbesserung der beruflichen Bildung.⁵¹ Soll Berufsbildung die Voraussetzung sein für die selbstständige, sachlich und sittlich richtige Berufstätigkeit, die sowohl Erwerbs- als auch Selbstverwirklichungsmöglichkeiten eröffnet, so werden berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit

⁵⁰ Zu den Unterschieden zwischen qualitativer und quantitativer Methoden der empirischen Sozialforschung vgl. zum Beispiel HUG (2001d, S. 22) u. LAMNEK (1995, S. 130 ff. u. 139 ff. u. 1995a, S. 8). Weiterführend zur qualitativen Sozialforschung vgl. BLAUMEISTER (2001, S. 35 ff.), BORTZ/DÖRING (2002, S. 302 ff.), HUGL (2001, S. 359 ff.), KELLE/KLUGE (1999, passim) u. LAMNEK (2001, 2001a, 1995 u. 1995a, passim).

⁵¹ Da nach SLOANE, TWARDY und BUSCHFELD die Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung eher heuristischen Wert hat (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 154), soll sie hier nicht vorange-
trieben werden.

zur Leitidee beruflicher Bildung. Berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit können als Maßstäbe für das Handeln in beruflichen Lebenssituationen und als Ausdruck einer individuellen Handlungskompetenz herangezogen werden. (Vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 206.) Ein für die Förderung der beruflichen Tüchtigkeit und Mündigkeit günstiges Umfeld zu schaffen, ist Ziel dieser Arbeit, mit Schwerpunktsetzung auf dem Beitrag, den berufsbildende Schulen für ihre Lehrenden und ihre Lernenden und für ihr regionales Umfeld leisten können.

1.5 Aufbau der Arbeit

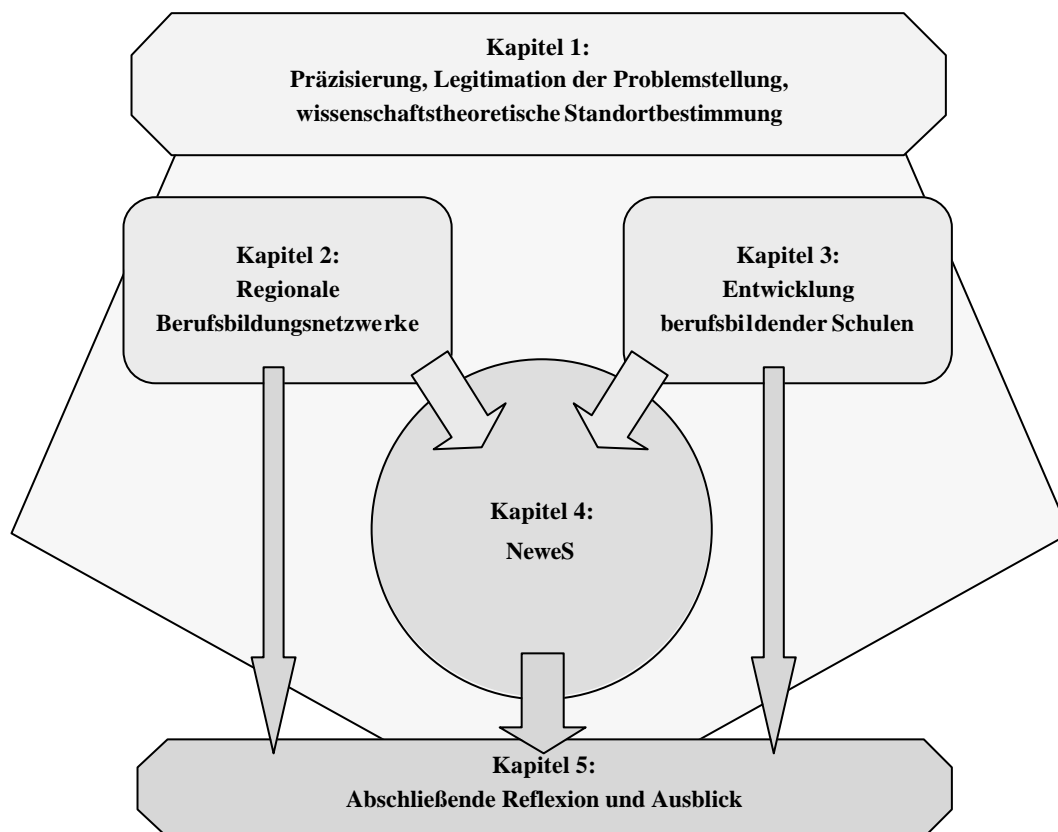


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit – Struktur

Die nachfolgende Abbildung dient dazu, die Leitgedanken, die im Verlauf der Arbeit entwickelt werden und in NeueS einfließen, im Überblick darzustellen. Aufgrund des Umfangs der Darstellung wird eine Auswahl der für NeueS als besonders wichtig erachteten Aspekte getroffen. Die Abbildung erhebt nicht den Anspruch, die Kapitel adäquat zu skizzieren, insbesondere, weil Wiederholungen vermieden werden sollen.

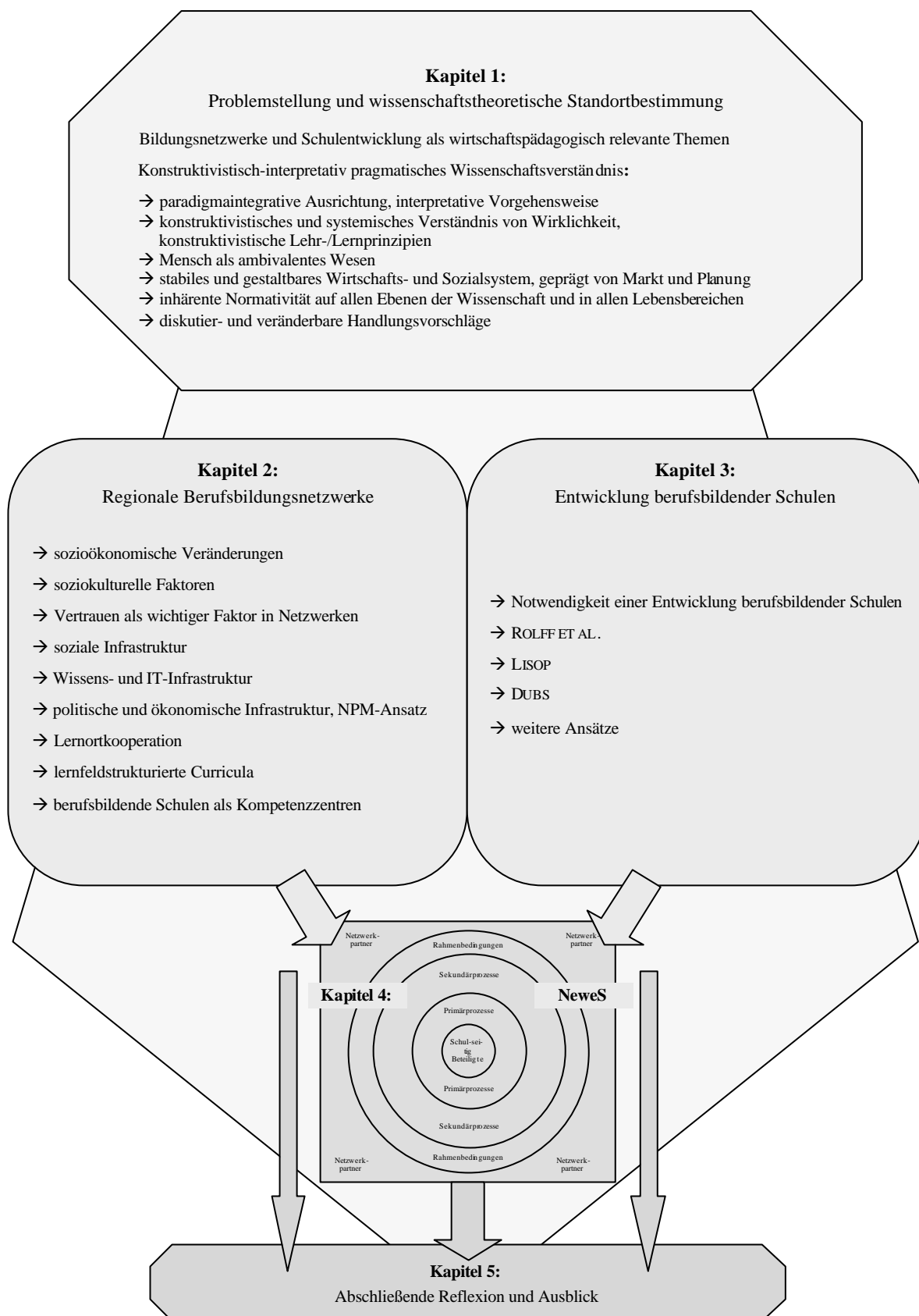


Abbildung 2: Aufbau der Arbeit – Inhalt mit Ausrichtung auf NeweS

Kapitel 2:

Regionale Berufsbildungsnetzwerke

Nachdem die Folgen des gesellschaftlichen Wandels in Form zunehmender Vernetzung und Netzwerkbildung aufgezeigt werden, wird der Begriff der "Regionalen Berufsbildungsnetzwerke" definiert und präzisiert und die verschiedenen möglichen Formen, Differenzierungen, Strukturierungen, Funktionen und Risiken der unterschiedlichen Ausprägungen von Netzwerken werden aufgezeigt ("Spezifizierungen"). Anschließend wird ein Überblick über den Diskussionsstand in den Bezugswissenschaften und in der Wirtschafts- und Berufspädagogik gegeben. Zum Letzteren zählen unter anderem auch die Bereiche der Lernortkooperation und lernfeldstrukturierte Curricula. Bildungsstätten (zum Beispiel berufsbildende Schulen) als Kompetenzzentren werden abschließend thematisiert.

Dieses Kapitel ist der 'netzwerktheoretische Wegbereiter' für die Konzeption von NeueS. Grundlegende Aspekte und Besonderheiten der Netzwerkarbeit – abgestellt auf Bildungsnetzwerke um berufsbildende Schulen – werden hier aufgezeigt.

2.1 Folgen des gesellschaftlichen Wandels

Es haben sich in den letzten Jahrzehnten gravierende Wandlungsprozesse in Bezug auf gesellschaftliche und politische Systeme, auf Institutionen und Organisationen und auf den beruflichen und außerberuflichen Wirkungsraum vollzogen, sodass hier von einer globalisierten, regionalisierten, individualisierten und mediatisierten Gesellschaft (auch "Informations- und Wissensgesellschaft") ausgegangen wird. Ein Hauptmerkmal dieses Wandels ist die Entwicklung zu einer Netzwerkgesellschaft: Die herrschenden Prozesse im Informationszeitalter sind zunehmend in Netzwerken⁵² organisiert. Zwar hat es Netzwerke als Form sozialer Organisation auch zu anderen Zeiten und in anderen Räumen gegeben, jedoch verleihen ihnen die neuen Informations- und Kommunikationstechniken eine andere Qualität, sodass eine Ausweitung auf die gesamte gesellschaftliche Struktur zu erwarten ist. Besondere Merkmale einer auf Netzwerken aufbauenden Gesellschaftsstruktur sind die hohe Dynamik und Offenheit. Durch Netzwerke können neue Machtstrukturen entstehen: Inklusion in und Exklusion aus Netzwerken, die Form der Beziehungen innerhalb von und zwischen Netzwerken, An- und Abwesenheit in Netzwerken und die Dynamik eines Netzwerkes gegenüber anderen können sich als entscheidende Quellen von Herrschaft und Wandel in einer Gesellschaft erweisen. Die Stellen, an denen Netzwerke untereinander verbunden sind, erweisen sich als wichtige

⁵² Der Begriff des Netzwerks hat sich im alltäglichen Sprachgebrauch etabliert und er findet sich in den verschiedensten Bereichen (vgl. CZERWANSKI 2003a, S. 9). Ungeachtet der (vorläufigen) Unbestimmtheit des Netzwerkbegriffs und der bisweilen als kritisch einzuordnenden Verselbstständigung der Netzwerkstrukturen ist ein Netzwerk im Sprachgebrauch zumeist positiv konnotiert und wird auch im metaphorischen Sinne verwendet (vgl. HAMM/TWARDY/WILBERS 2001, S. 55 u. WILBERS 2004, S. 39). Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Netzwerkbegriffs finden sich beispielsweise bei BURMEISTER/CANZLER (1991, S. 9 ff.) hinsichtlich der Ungenauigkeit des Begriffs und bei HUBER (1991, S. 43 ff.) hinsichtlich des Phänomens als solchem (es handele sich um Perspektivenwechsel und nicht um ein neues Phänomen).

Instrumente der Macht.⁵³ (Vgl. die Trilogie von CASTELLS, insbesondere 1996, S. 469 f.) Vor diesem Hintergrund gibt es auch kritische Anmerkungen gegenüber Netzwerken⁵⁴. Auch wenn in dieser Arbeit viele Trends eher negativ eingeschätzt werden, geht es vorrangig darum, den Status quo zu analysieren, um die Anforderungen an die berufliche Bildung herauszufiltern und die Potenziale, die in dieser Entwicklung liegen, zu nutzen.

Die angedeutete Herausbildung von Netzwerken bringt aufgrund der oftmals globalen Reichweite und zwangsläufiger Komplexität einen gegenläufigen, (hier) komplementären Effekt mit sich: die Entstehung regionaler Netzwerke. In ähnlicher Weise werden in Unternehmen aufgrund des immensen Managementaufwandes für globale Verwaltungsapparate zunehmend dezentrale Organisationsformen bevorzugt. (Vgl. BURMEISTER/CANZLER 1991, S. 10.)

Globalisierung und Regionalisierung werden hier als zwei Seiten ein und derselben Medaille betrachtet (und nicht als Gegensatzpaar): Globalisierung und Internationalisierung, welche einhergehen mit exponentiell steigenden Wissensbeständen und mit einer immens steigenden Informationsdichte und einem immer schneller werdenden Informationsfluss auf sämtlichen Ebenen, führen zu zunehmender Komplexität. Diese Komplexität wiederum bedingt Differenzierung. Regionalisierung wird hier als eine Form der Differenzierung und spezieller Vernetzung betrachtet. Die Besinnung auf und Nutzung von regionalen Eigenheiten und Stärken sind somit Folge und notwendiger Gegenpol zur Globalisierung. (Vgl. SLOANE 2002, S. 4 f.)

Vor diesem Hintergrund sind regionale Bildungsnetzwerke und Kompetenzzentren und das Leitbild der regionalen Bildungslandschaften zunehmend Gegenstand der bildungspolitischen Diskussion. In der gegenwärtigen Berufsbildungspraxis ist eine sehr differenzierte und plural angelegte Trägerschaft im System der beruflichen Bildung zu verzeichnen. Gerade die Verteilung dieser Träger in der Region, ihre Innovationsfähigkeit, ihre Kompetenzen und Bereitschaft, in der Berufsbildung zusammenzuarbeiten, werden als entscheidende Faktoren für die Versorgung der Region mit der für ihre Wettbewerbsfähigkeit notwendigen Qualifizierung und Bildung der Personen betrachtet. Es wird angenommen, dass vieles, was im Allgemeinen für Netzwerke gilt, auch für die Netzwerkarbeit zwischen Schulen und Partnern in der Region relevant ist, wobei eingeschränkt werden muss, dass Arbeitsweise und Wirksamkeit von sozialen Netzwerken, insbesondere schulischer Netzwerke, noch nicht intensiv erforscht sind. (Vgl. CZERWANSKI 2003a, S. 9 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 2.)

⁵³ Diese veränderte Machtverteilung verschärft die in dieser Arbeit vermutete zunehmende Differenzierung innerhalb der Gesellschaft – es wird angenommen, dass die 'Schere' zwischen 'arm und reich' und 'gebildet und ungebildet' auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene zunehmend größer wird.

⁵⁴ So stellt KREIBICH (1991, S. 23) eine Analogie zwischen dem Zustand unserer industriellen Zivilisation und dem wuchernden Mechanismus eines Krebsgeschwürs her. Das Wachstum ist fehlgesteuert und die Akteure haben das Ziel des Wachstums aus den Augen verloren. Der beschleunigte ökonomische Stoff- und Energieumsatz für schnelle Vermehrung und kurzfristige Völlerei (entsprechend wuchert der Tumor auf Kosten des gesamten Organismus) sind zu Selbstzwecken geworden. Ohne Zielkorrektur kommt es zum Kollaps. WEBER (1997, S. 30) weist unter anderem darauf hin, dass die Menschen mit ihren personalen, insbesondere kulturellen Fähigkeiten noch nicht den technischen Möglichkeiten der grenzenlosen Ausnutzung komparativer Vorteile gewachsen sind. Mit dem gleichen Tenor warnen BURMEISTER/CANZLER (1991, S. 10) vor noch nicht absehbaren gesellschaftlichen und ökologischen Folgekosten der weltweiten Vernetzung.

Nun sollen mögliche Folgen der zunehmenden Vernetzung für das Wirtschaftsleben und die berufliche Bildung angedeutet werden, wobei die beschriebenen Effekte nicht singular auf die Herausbildung von Netzwerken zurückzuführen sind, sondern sich in ein Konglomerat von Veränderungen einfügen, welches Vernetzung beinhaltet. So haben im Bereich der Wirtschaft Vernetzung, Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung (vor allem aus europäischer Sicht) die Arbeits- und Geschäftswelt verändert.⁵⁵ In Europa weichen frühere Grenzen wie beispielsweise auf der politischen Ebene (freie Wohnortwahl, freie Ortswahl zur Berufsausübung und die gemeinsame Währung), auf der gesellschaftlichen Ebene (zum Beispiel europaweite Normen und Standards, grenzüberschreitende Nutzung von Gütern und Dienstleistungen sowie Urlaub und Wohnen in multinationalen Umgebungen) und auf der technischen Ebene (zum Beispiel durch e-Commerce, e-Learning und Multimedia-Produkte) zunehmend auf. Diese Überwindung räumlicher Distanzen ermöglicht neue Formen des Arbeitens. Neue Arbeitsstrukturen erfordern ein verändertes Verhalten und Handeln von Mitarbeitern und Managern: In einer standortverteilten Organisation erfolgt die Aufteilung der Arbeit nicht mehr nach funktionalen Gesichtspunkten oder dem tayloristischen Prinzip der Sequenzierung in kleine Arbeitsschritte, sondern nach "kognitiven" Kriterien: Die zur Aufgabenbewältigung erforderlichen Kompetenzen werden flexibel zusammengestellt, die Arbeitsteilung erfolgt nach Kompetenz und Wissensblöcken. (Vgl. WEBER 1997, S. 37 ff.)

Angesichts dieser Entwicklungen verändern sich auch die Bildungsansprüche und Qualifizierungsnotwendigkeiten aufseiten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Es werden höher oder in anderer Weise qualifizierte Arbeitskräfte benötigt. Individuen müssen angemessen auf ihre Arbeits- und private Lebenssituation hin ausgebildet sein und sich zum anderen durch zusätzliche, zum Teil selbst initiierte und gestaltete Bildungsmaßnahmen weiterentwickeln und bereit sein, neue Karrierewege einzuschlagen.⁵⁶

Ein weiterer Effekt, der auch in NeweS berücksichtigt wird, ist die Expansion des Beratungsmarktes.⁵⁷ Hierfür gibt es eine Vielzahl von Ursachen. Ein Hauptfaktor kann eine wachsende Verunsicherung in Organisationen, Unternehmungen und Verwaltungen sein, die aus den zunehmenden und nahezu unüberschaubar werdenden internen und externen Einflussfaktoren resultiert. Die internationale Konkurrenz macht es auch für kleine mittelständische Unternehmungen schwierig, Nischen auf dem (Welt-)Markt zu finden. Die Märkte werden dynamischer und auch volatiler, neue Techniken und auch Produkte veralten immer schneller. Große Traditionsunternehmungen werden sogar gerade durch ihre Tradition 'belastet', da Traditionen immer weniger zählen und innovationsbremsend wirken können. (Vgl. GROTH 1999, S. 15 f.) Aus diesem Grunde ist 'Beratung' ein Baustein (Sekundärsegment) in NeweS (vgl. Unterabschnitt 4.2.2.2.3).

⁵⁵ Hier stellt sich die Frage nach Ursache und Wirkung: So können zum Beispiel Erleichterungen hinsichtlich der Grenzüberschreitung auch als Voraussetzungen für die zunehmende Vernetzung betrachtet werden. Hier sollen diese Effekte als Folge der Vernetzung oder zumindest als mit ihr einhergehende Veränderungen angenommen werden.

⁵⁶ Zu den veränderten Anforderungen an das Lehren und Lernen vgl. BRETTSCHEIDER (1999, S. 362), DOBISCHAT ET AL. (1994, S. 80), HÖFLING (1996, S. 44) u. WEBER (1997, S. 39 f.).

⁵⁷ Die Wachstumsraten betragen in der letzten Dekade jährlich rund zehn Prozent, weshalb GROTH (1999, S. 15) im Beratungsmarkt eine Wachstumsbranche sieht.

2.2 Begriffliche Abgrenzungen und Präzisierungen

Die Begriffe "Region" und "Bildungsnetzwerk" werden hinsichtlich der ihnen zugedachten Bedeutung für die vorliegende Arbeit präzisiert und erläutert.

"Region"

In dieser Arbeit bedeutet "Region"⁵⁸ oder "regional" lediglich, dass etwas in irgendeiner Weise räumlich nach bestimmbar Kriterien begrenzt ist. Um begrifflich etwas genauer zu formulieren, kann in Anlehnung an MAIER/TÖDTLING (1996, S. 16) unter "Region" allgemein eine subnationale Region, ein Teilgebiet eines Staates oder einer Volkswirtschaft verstanden werden, welche von deren resp. dessen anderen Teilgebieten nicht durch formale Grenzen getrennt ist. Region soll in jedem Falle mehr als nur einen Raumpunkt (also eine Stadt oder einen bestimmten Standort), also zum Beispiel eine Zusammenfassung von Raumpunkten bezeichnen. Dabei können Regionen, jedoch müssen es nicht, mit vorgegebenen Gebietseinheiten (Landkreise, Gemeinden, Arbeitsamtsbezirke) übereinstimmen, da sie auch nach inhaltlichen Aspekten abgegrenzt werden können.⁵⁹

WILBERS (2000, S. 13 ff.) unterscheidet drei Verständnisse von Region: Regionen als "indikatoreninduzierte Kategorien", als administrative Einheiten und als soziale Kategorien. Grundsätzlich sollte die Wahl des Abgrenzungskriteriums auf die Problemstellung zugeschnitten sein.

Für Regionen als "indikatoreninduzierte Kategorien" können die Homogenität oder die Funktionalität als Abgrenzungskriterien herangezogen werden: Als im gewissen Sinne homogen können Regionen betrachtet werden, die sich in bestimmten Indikatoren ähnlich sind. Indikatoren sind zum Beispiel Arbeitslosenquoten, Einkommensniveaus, Relationen von angebotenen zu nachgefragten Ausbildungsplätzen, Beteiligung an formalisierter Weiterbildung. Das Funktionalitätskriterium bezieht sich auf Indikatoren, die miteinander in enger Verbindung stehen, beispielsweise in Form einer hohen wechselseitigen Abhängigkeit (zum Beispiel "Arbeitsmarktregion", die anhand der Pendlerzahl bestimmt wird, oder Markteinzugsgebiete etc.). (Vgl. MAIER/TÖDTLING 1996, S. 17.)

Werden Regionen als administrative Einheiten verstanden, so bilden Regierungsbezirke, Kreise, Arbeits- und Landesarbeitsamtsbezirke, Kammerbezirke etc. – je nach Fokus – zumindest räumlich klar umrissene Einheiten. Die BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995, S. 288) betrachtet als Bildungsregionen – insbesondere für eine regionale Kooperation im ländlichen Raum –

⁵⁸ Zur etymologischen Herleitung vgl. DUDEN ETYMOLOGIE (1989, S. 580).

⁵⁹ Der Begriff der "Region" wird in der alltäglichen Diskussion und auch in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich gebraucht. Hier wird bezüglich der Begriffserklärung eine Anleihe bei regionalökonomischen Theorien gemacht: Grundsätzlich können – bezogen auf Staatsgrenzen – damit drei verschiedene Arten von räumlichen Gebilden bezeichnet werden, nämlich subnationale (Teilgebiete eines Staates), supranationale (Zusammenfassung von Staaten) und transnationale Territorien (Teilgebiete von zwei oder mehr Staaten). In allen drei Fällen stimmten die Regionen nicht mit den Gebietseinteilungen staatlicher Hoheitsgebiete überein. Supra- und transnationale Regionen fassen häufig verschiedene Amtssprachen, Währungen, Gesetzssysteme etc. zusammen, wohingegen subnationale Regionen in diesen Aspekten zumeist übereinstimmen und sich vor allem Institutionen mit anderen Regionen des Landes teilen. (Vgl. MAIER/TÖDTLING 1996, S. 15 f.)

die Kreise und kreisfreien Städte (bei einer fünfgliedrigen Verwaltungsstruktur: Bund – Land – Regierungsbezirke/Bezirksregierungen – Landkreise/kreisfreie Städte – Gemeinden).

Des Weiteren kann Region als ein soziales Phänomen betrachtet werden. Hier geht es um lebensweltliche Kategorien wie zum Beispiel eine Übereinstimmung der Lebensstile, die sich im gesellschaftlichen Zusammenleben manifestiert. Allerdings ist diese subjektiv-individuelle Abgrenzung forschungspraktisch schwer handhabbar. (Vgl. WILBERS 2000, S. 14.)

Auf berufsbildende Schulen bezogen variiert der Begriff der Region je nach Problemstellung. So können zum Beispiel das Einzugsgebiet einer Schule (Funktionalität als Abgrenzungskriterium) oder die Kreisebene (Abgrenzung als administrative Einheit)⁶⁰ relevante Regionen darstellen.

Gerade im Zusammenhang mit Bildungsnetzwerken taucht häufig der Begriff "lernende Region" auf. Er zielt ab auf die Mobilisierung der Potenziale aller regionalen Akteure, um somit den Prozess der Selbstorganisation und Selbstverantwortlichkeit eines jeden Akteurs in Gang zu setzen. Merkmale einer lernenden Region sind die Entwicklung eines regionalen Leitbildes und die Formulierung von Zielen und Aufgaben für die beabsichtigten Entwicklungen. Grundlage dieser gemeinsamen Selbstorganisation sind Kommunikation, Kooperation, Information und gegenseitiges Vertrauen. Bisweilen wird diese Form als Selbsthilfe in Form einer Reaktion auf Erfahrungen von Erfolglosigkeit technokratischen Handelns begriffen. (Vgl. DOBISCHAT/KUTSCHA 2000, S. 199.)

"Bildungsnetzwerk"

Nach WILBERS (2001, S. 12) herrscht im wissenschaftlichen Bereich weitgehend Einigkeit über den Netzwerkbegriff⁶¹: Als Netzwerk wird ein geordnetes Paar aus einer endlichen Menge von Knoten und einer Relation resp. einer Menge von Relationen betrachtet.⁶² Bei einem Bildungsnetzwerk tritt das Spezifikum hinzu, dass die Knoten von Institutionen und/oder Personen, die dem Bildungssektor zuzuordnen sind, gebildet werden.

Eine weniger abbildtheoretische Kennzeichnung von Netzwerken nimmt CZERWANSKI (2003a, S. 14) vor: Demnach sind Netzwerke Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit. Es finden Austausch und Kooperation im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Projekte oder Ziele statt. Netzwerke lassen sich nach diesem Verständnis durch folgende Merkmale näher

⁶⁰ Wenn im Rahmen des Modellversuches ANUBA Regionen zur Sprache kommen, so steht folgende Abgrenzung im Hintergrund: Als "Makro-Regionen" werden die vorrangig betrachteten Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen bezeichnet. Diese Abgrenzung ist zum einen verwaltungstechnischer Natur, aber auch inhaltlich bedingt zu sehen, da für die beiden Bundesländer die gesetzlichen Regelungen für berufsbildende Schulen unterschiedlich sind und auch im Modellversuch ANUBA unterschiedliche Aktivitäten stattfinden. Diese Regionen werden dann ebenfalls den Verwaltungseinheiten entsprechend weiter untergliedert in Regierungsbezirke.

⁶¹ Zur etymologischen Herleitung des Begriffs "Bildungsnetzwerk" als Kompositum aus "Bildung" und "Netzwerk" ("Netzwerk" wiederum aus "Netz" und "Werk") vgl. DUDEN ETYMOLOGIE (1989, S. 82 u. 809) u. KLUGE (1975, S. 76 f., 509, 854 u. 862).

⁶² Auf eine graphische Darstellung bezogen bestehen Netzwerke aus einer mehr oder minder scharf abgegrenzten Menge von Knoten/Elementen (Akteure des Netzwerkes) und der zwischen ihnen verlaufenden Kanten (Relationen zwischen den Akteuren) mit gerichteten Kanten (in der graphischen Darstellung mit Pfeilen) und mit ungerichteten Kanten (in der graphischen Darstellung ohne Pfeile).

bestimmen: gemeinsame Absichten resp. Ziele, Personenorientierung, Freiwilligkeit der Teilnahme und Tauschprinzip (Geben und Nehmen).

Netzwerke sind oftmals schwer abzugrenzen. So betont CASTELLS (1996, S. 470) die Offenheit, die Möglichkeit, grenzenlos zu expandieren, und die hohe Dynamik. Gerade diese Offenheit und die fehlende Möglichkeit einer scharfen Abgrenzung werden hier als wichtige Merkmale von Netzwerken betrachtet. In Anlehnung an die Strukturtheorie resp. die formale Systemtheorie werden Netzwerke als offene Systeme betrachtet. Zugrunde liegt die Vorstellung von Personen und Bildungsinstitutionen als Systeme, die im Austausch mit ihrer Umwelt stehen. (Vgl. WILBERS 1997, passim u. insbesondere S. 27 f., 87 u. 90 ff.)

Bei Netzwerken gibt es durchaus "Überlappungen", das heißt, das gesamte Netzwerk (zum Beispiel ein Bildungsnetzwerk) oder Teile eines betrachteten Netzwerkes können zugleich Teile eines anderen Netzwerkes darstellen, welches auch wiederum über seine Funktion abgegrenzt wurde (zum Beispiel Produktion). (Vgl. WILBERS 2000, S. 13.)

Die für diese Arbeit zugrunde liegende Begriffsbestimmung lautet – nominaldefinitiv – wie folgt: Ein "regionales Berufsbildungsnetzwerk" wird von Institutionen und/oder den ihnen zugeordneten Personen und/oder von nicht Institutionen zugeordneten Personen in einer Region gebildet, die im berufsbildenden Bereich unmittelbar (Bereitstellung von Bildungsangeboten und Verbesserung der Berufsbildung sind vorrangige Ziele) oder mittelbar (Bereitstellung von Bildungsangeboten und Verbesserung der Berufsbildung sind Ziele, aber nicht die einzigen) tätig und durch vielfältige Relationen miteinander verbunden sind; ein solches Netzwerk ist offen und dynamisch.⁶³

Es werden zwei Perspektiven eingenommen: Zum einen werden Berufsbildungsnetzwerke allgemein von außen betrachtet, aus Sicht aller (auch potenziellen) Partner. Zum anderen – und diese Sichtweise wird in Kapitel 3 ausschließlich eingenommen – werden Berufsbildungsnetzwerke aus dem Blickwinkel berufsbildender Schulen betrachtet.

Netzwerke als Gebilde aus Knoten

Knoten können laut Nominaldefinition aus Personen oder Institutionen bestehen. Nach Art dieser Knoten können persönliche und institutionelle Netzwerke unterschieden werden. In dieser Arbeit werden institutionelle Netzwerke in Augenschein genommen. Berufsbildende Schulen werden als fokaler Punkt eines Netzwerkes betrachtet, das heißt, es werden Netzwerke um eine (fiktive) Schule herum gebildet. (Vgl. WILBERS 2004, S. 55.) Dies beinhaltet Beziehungen zwischen Personen.

⁶³ Vgl. hierzu die Definitionen in HAMM/TWARDY/WILBERS (2001, S. 55) u. WILBERS (2003, S. 63). WILBERS (2000, S. 14) stellt zwei neue Zugänge heraus: Netzwerke als Analyseebene und Netzwerke als Handlungsebene. Werden Netzwerke als Objekt der wissenschaftlichen Analyse verstanden – als Analyseebene –, so kann das Instrumentarium der formalen Netzwerkanalyse, insbesondere die graphentheoretische Betrachtung, greifen. (Vgl. auch JANSEN 1999.) Das Verständnis von Netzwerken als eigenständige Handlungsebenen eröffnet eine Applikation handlungs- oder entscheidungstheoretischer Modelle. Hierbei geht es um die Eingrenzung über- und untergeordneter Ebenen, um Ressourcenausstattung und um die Legitimation der Entscheidungen. WILBERS (2000, S. 14) verbindet das Modell der Handlungsebenen unmittelbar mit einer Veränderung des Handlungsvermögens (zurzeit aktuell als 'Lernen') auf allen Ebenen.

Hier wird der Institutionenbegriff aus der Neuen Institutionenökonomik⁶⁴ zugrunde gelegt: Hiernach sind Institutionen Handlungsbeschränkungen und/oder Handlungspotenziale, die zwischenmenschliches Verhalten koordinieren. Beispiele sind Gesetze und Verordnungen (formale Institutionen), aber auch Normen, Konventionen und Sitten (informale Institutionen). Institutionen regeln menschliche Interaktionen, begrenzen den Handlungsspielraum und eröffnen gleichzeitig Verhaltensmöglichkeiten. Formale Institutionen sind schriftlich fixiert, extern kontrollierbar und rechtlich erzwingbar, wohingegen informale Institutionen in der Regel nicht schriftlich festgelegt, zwar sozial kontrollierbar, aber meist nicht erzwingbar sind. Das Verhältnis von formalen zu informalen Institutionen resultiert aus einem Spannungsverhältnis zwischen Vernunft und Emotionen sowie zwischen Gesetz und Moral. (Vgl. WENTZEL 2002, S. 350 f.)

Für WILBERS (2003, S. 63, FN 6) können die Institutionen, die in Berufsbildungsnetzwerken eine Rolle spielen, in folgende Kategorien eingeteilt werden:

		Zentralprozesse	
		Zentralprozesse im Bildungsbereich	Zentralprozesse außerhalb des Bildungsbereiches
Formalziel	öffentliche Interessen		
	partikulare Interessen		
	erwerbswirtschaftliche Interessen		

Tabelle 1: Klassifizierung von Institutionen

Es ist anzunehmen, dass die Zusammenarbeit zwischen Institutionen mit gleichen oder ähnlichen Formalzielen einfacher ist als bei uneinheitlichen Formalzielen, da die handelnden Personen ähnliche Referenzsysteme als Bezug haben und eine Zusammenarbeit nach der Logik von Geschäftsmodellen denkbar ist. Die Ähnlichkeit von Institutionen kann jedoch auch negative Effekte haben, beispielsweise können bei ähnlichen Zentralprozessen Markt- oder Ressourcenkonkurrenzsituationen auftreten. (Vgl. WILBERS 2003, S. 63, FN 6.)

Kennzeichen von Organisationen als spezielle Art von Institutionen ist nach der Neuen Institutionenökonomik, dass sie aus Gruppen von Individuen bestehen und zumeist eine klar definierte Funktion und eine klar formulierte Zielsetzung haben, also planvoll und bewusst hergestellt worden sind⁶⁵. In diesem Sinne lassen sich folgende Formen von Organisationen unterscheiden (vgl. CASTELLS 1996, S. 171, GÖBEL 2002, S. 4 u. WENTZEL 2002, S. 351)⁶⁶:

- politische Organisationen (Parteien, Gesetzgeber, Regulierungsbehörden),
- wirtschaftliche Organisationen (Unternehmungen, Handelsgemeinschaften) und
- soziale Organisationen (Kirchen, Sportvereine, Clubs).

⁶⁴ Vgl. auch Abschnitt 1.4.2.

⁶⁵ Vgl. auch DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 203. Näheres zum Begriff der Organisation und der Organisationsentwicklung findet sich in Unterabschnitt 4.2.2.2.1.

⁶⁶ Innerhalb jeder Organisation interagieren Individuen miteinander unter bestimmten Rahmenbedingungen, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen und begrenzen. Das heißt, es gibt in jeder Organisation institutionelle Regeln. Jede Organisation ist selbst wiederum Element übergeordneter Regeln. Es gibt also Institutionen in Organisationen und Institutionen für Organisationen. (Vgl. WENTZEL 2002, S. 351.)

Zu Organisationen zählen zum Beispiel Bürokratien und Unternehmungen. Bürokratien, für die die Reproduktion ihres Systems von Mitteln das wichtigste Organisationsziel ist, sind zu meist staatliche Organisationen, deren Strukturen sich nicht am Markt orientieren, sondern bestimmten, insbesondere den von MAX WEBER zu Beginn des 20. Jahrhunderts identifizierten Charakteristika folgen. (Vgl. CASTELLS 1996, S. 171 u. SCHEDLER/PROELLER 2003, S. 17.)⁶⁷ Unternehmungen sind rechtliche und wirtschaftlich-finanzielle Einheiten, die unter einheitlicher, selbstständiger Führung einer Person oder einer Personengruppe stehen und eine erwerbswirtschaftliche Zielsetzung haben. In ihnen bestimmen die Ziele und die Veränderung der Ziele die Struktur der Mittel und formen sie stets neu. (Vgl. CASTELLS 1996, S. 171.) Betriebe sind in dieser Arbeit örtliche, technische und organisatorische Einheiten, die (in der Regel auch als räumliche Einheiten) von Menschen, Gebäuden, Anlagen, Einrichtungen und weiteren Arbeitsmittel gebildet werden zwecks Erfüllung bestimmter Unternehmensziele.

Schulen sind Organisationen, soziale Organisationen. Insofern wird Schulentwicklung häufig mit Organisationsentwicklung verglichen, wenn nicht gar gleichgesetzt. Einige Organisationstheoretiker sind der Ansicht, dass Schulen die komplexesten sozialen Organisationen sind: Zum einen ist eine Schule eine formale soziale Organisation wie andere Organisationen auch. Sie ist eine Bürokratie mit hierarchischem Stellenkegel, mit Arbeitsteilung und zweckrationaler Ausrichtung des Verwaltungshandelns. Aber die Schule ist zugleich auch eine Organisation mit einer besonderen, nämlich pädagogischen Zielsetzung. Sie ist eine Erziehungs- und Bildungseinrichtung mit einem gesellschaftlichen Auftrag. Eine weitere Besonderheit der Schule als sozialer Organisation ist die relative (allerdings (noch) nicht rechtliche) Autonomie sowohl der Gesamtorganisation als auch ihrer Mitglieder.

Netzwerke als Gebilde aus Relationen

Die Relationen in Bildungsnetzwerken können nach folgenden Kriterien differenziert werden (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 24 ff.⁶⁸ u. JANSEN 1999, S. 52 f.):

- Inhalt,
- Form der Relation (Gerichtetheit der Kanten in der graphischen Darstellung),
- Intensität oder Stärke der Beziehungen (starke und schwache Beziehungen),
 - Häufigkeit und Beständigkeit (insbesondere mit den Aspekten Dauerhaftigkeit und Rhythmus),
 - Bedeutung für die Akteure,
 - Ausmaß des Ressourcentransfers und
- Grad der Nähe von Institutionen in einer Region⁶⁹.

⁶⁷ Allerdings stößt die WEBER'SCHE Ausprägung der öffentlichen Verwaltung in der immer dynamischer werdenden Umwelt an ihre Grenzen. Gerade die Stabilität, die explizites Ziel in der WEBER'SCHEN Bürokratie war, ist in ihrer negativen Erscheinungsform eine Inflexibilität gegenüber der Umwelt und enorm leistungshemmend. Vor diesem Hintergrund befasst sich New Public Management mit der Modernisierung öffentlicher Einrichtungen und neuen Formen öffentlicher Verwaltungsführung. (Vgl. SCHEDLER/PROELLER 2003, S. 5 u. 17.)

⁶⁸ Eine sehr detaillierte und auf berufsbildende Schulen resp. Berufskollegs zugeschnittene Analyse von Relationen findet sich in BEUTNER/GÖCKEDE (2002, S. 24 ff.).

⁶⁹ Die räumliche Nähe (trotz der Überwindung räumlicher Distanzen durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken) scheint gerade für den Austausch von personengebundenen Informationen sehr wichtig zu sein. Vgl. hierzu das "Konzept der innovativen Milieus" in Abschnitt 2.4.1.

Hinsichtlich des Inhaltes können sich in einem regionalen Bildungsnetzwerk folgende Relationen herausbilden (vgl. HAMM/TWARDY/WILBERS 2001, S. 56 u. JANSEN 1999, S. 53):⁷⁰

- Austausch von Ressourcen wie Wissen, Kapital oder Personal,
- Machtbeziehungen, politische Einflüsse,
- Beschaffung von Legitimation und Zustimmung (zum Beispiel politisch oder zwischenmenschlich),
- soziale Beziehungen wie Freundschaft, Respekt und Unterstützung oder
- informations(technische) Beziehungen.

Diese Relationen können eine höchst unterschiedliche Intensität aufweisen, da aufgrund von Ressourcenproblemen⁷¹ Prioritäten gesetzt werden müssen. Die Netzwerkforschung belegt dabei die Notwendigkeit des Zusammenspiels von starken und schwachen Beziehungen. Starke Beziehungen schaffen Vertrauen, Solidarität und Sicherheit, erfordern allerdings viel Zeit und Aufmerksamkeit, sodass ein Akteur nur eine begrenzte Zahl dieser Beziehungen pflegen kann. Außerdem können starke Beziehungen zu sozialen Zwängen und Normen führen, die die Innovationsoffenheit behindern. Hierbei spielt Vertrauen als schillerndes Konstrukt mit einer längeren Forschungstradition in der Soziologie und der Psychologie eine wichtige Rolle. Schwache Beziehungen stellen ein Potenzial dar, das bei der Lösung von Problemen zur Verfügung steht und auf das dann zurückgegriffen werden kann. Die zielgerichtete Gestaltung schwacher Beziehungen und insbesondere die Überbrückung struktureller Lücken können sich ferner als bedeutsame Aufgaben in Berufsbildungsnetzwerken herausstellen. (Vgl. JANSEN 2000, S. 39 u. WILBERS 2003, S. 80 u. 2000, S. 57.)

2.3 Spezifizierungen des Konzeptes der Bildungsnetzwerke

2.3.1 Merkmale von Netzwerken und Anforderungen an Netzwerke

Der begrifflichen Präzisierung nahe, jedoch weiterführend und erläuternd ist die Beschreibung von Bildungsnetzwerken über ihre Merkmale, welche teilweise zugleich Anforderungen an die Netzwerkarbeit darstellen. Einige Spezifika von Netzwerken sind hier in Tabelle 2 zusammengefasst (vgl. CZERWANSKI 2003a, S. 12 ff. mit Verweis auf WETZEL ET AL., DEHNBOSTEL/UHE 2002 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 2). Die Spezifika von Netzwerken ergeben sich aus institutionenökonomischer Sicht aus einer Abgrenzung zu den beiden Koordinationstypen "Markt" und "Hierarchie".

⁷⁰ Ganz unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen nehmen diese Relationen in Augenschein: So stehen in der Politologie Politiknetzwerke im Mittelpunkt der Betrachtung. Hier geht es beispielsweise um Machtbeziehungen oder um die Beschaffung von Legitimation. Die Informatik widmet sich hingegen vorrangig den informationstechnischen Beziehungen. Anlass und Ziel der Beteiligung an Netzwerken sind in der Regel die Verfolgung gemeinsamer Interessen und die Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 2.)

⁷¹ So ist es beispielsweise für ein Berufskolleg und insbesondere für einen Bildungsgang allein aufgrund von Ressourcenproblemen im Bereich der Ressourcen Personal oder Zeit nicht möglich, alle Beziehungen mit der gleichen Intensität aufrechtzuerhalten (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 24 f. u. BUSCHFELD 2002, S. 49 ff.). In der Theorie der Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung unterscheidet man in ähnlicher Weise "Qualitätsstufen der Kooperation" (vgl. TWARDY/WILBERS 2000, S. 613).

Merkmal	Erläuterung
Interessenkongruenz	Verfolgung gemeinsamer Interessen und Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben der Beteiligten zum gegenseitigen Vorteil
Potenzialität	Potenziale vonseiten aller Beteiligten eines Netzwerks bezüglich gemeinsamer Zielsetzungen und Zielerreichung sowie hinsichtlich der im Netzwerk notwendigen Beziehungsarbeit
Gleichberechtigung	Prinzipielle Gleichberechtigung aller Netzwerkteilnehmer, keine Kontrollbefugnisse eines Netzwerkteilnehmers über alle anderen
Gemeinsame Aufgabenwahrnehmung	Aufgabenwahrnehmung in Orientierung am Prinzip der Dezentralisierung, das heißt, die einzelnen Beteiligten führen die jeweiligen Aufgaben verantwortlich durch und werden durch gemeinsam getroffene Vereinbarungen gelenkt
Netzwerkidentität	Zugehörigkeitsgefühl der Akteure am Netzwerk (Innenperspektive) und zugleich Identifikation und Wahrnehmung des Netzwerks von außen (Außenperspektive); wichtig: gemeinsamer Bezugsrahmen (Leitbild, Arbeitsprogramm, Ground Rules Agreement)
Personelle Kontinuität	Personelle Kontinuität als Grundlage für die Ausbildung von Handlungsrountinen
Selbstreferenz	Gemeinsame Handlungsmuster, -routinen und Begrifflichkeiten
Selbstorganisation	Freisetzung von Potenzialen durch die Selbstorganisation eines Netzwerks; Voraussetzungen: Prozesskompetenz (Regeln und Routinen als Ergebnisse von Aktionen und Reaktionen in Sitzungen und gemeinsamer Aktivitäten, evolutionäre Prozesse) der Beteiligten, kaum oder nur moderate Fluktuation der Mitglieder und beständige Größe
Netzwerkmanagement	Organisation über ein Netzwerkmanagement zwecks Optimierung der Kooperationsbeziehungen und Aufgabenentwicklung und Durchführung qualitätssichernder und evaluierender Maßnahmen
(System-)Vertrauen	Vertrauen als Grundlage jeder Netzwerkkoooperation; weitgehender Verzicht auf formale und vertragliche Regeln zugunsten einer Vertrauenskultur
Kommunikationsstruktur	Kommunikation als Grundlage der Netzwerkarbeit; gegebenenfalls Installation einer Kontakt- oder Managementstelle oder weiterer Strukturen
Kooperations- und Konsensfindung	Regulation der Gefahr impliziter Machtgefälle (aufgrund unterschiedlicher Dominanz der Persönlichkeiten) durch die Fähigkeiten zur Kooperation und Konsensfindung
Konfliktmanagement	Aufbau von Routinen zur Konfliktbewältigung, da Konflikte unvermeidlich sind und positive Effekte beispielsweise hinsichtlich des Überdenkens feststehender Ansichten und eingeschliffener Verhaltensweisen ausüben können
Entscheidungsfähigkeit	Permanentes Treffen von Entscheidungen im Netzwerk (insbesondere hinsichtlich Zielsetzung, Vorgehen und Beitrag der Akteure)
Anschlussfähigkeit der beteiligten Systeme	Gewährleistung der Anschlussfähigkeit der internen und externen Schnittstellen, die das Netzwerk mit seiner Umwelt aufweist
Adressierbarkeit	Sicherung der internen (insbesondere der Kommunikationswege) und externen (insbesondere hinsichtlich der Außendarstellung) Ansprechbarkeit des Netzwerks und seiner Mitglieder
Stabilität in der Zeit	Trotz aller Flexibilität und Dynamik: konstitutive und stabile Elemente im Prozess, beispielsweise Definition eines gemeinsamen Ziels, Auswahl geeigneter Partner, Regulation der Aktivitäten, Allokation der Ressourcen, laufende Evaluation der Zusammenarbeit

Tabelle 2: Merkmale von Netzwerken

Der Markt ist in der ökonomischen Theorie eine Koordinationsform von Aktivitäten, in der sich rational und opportunistisch verhaltende, gleichberechtigte und unabhängige Individuen eine genau spezifizierte Leistung austauschen ("arms-length-transaction", "spot contracting"). Koordinationsmittel sind in der Regel die Preise. Die Akteure sind weitgehend unabhängig voneinander und der Zugang zum Markt ist offen. Der Zeithorizont ist kurzfristig, Konflikte werden rechtlich geregelt. Diese Koordinationsform funktioniert nur unter bestimmten Voraussetzungen und versagt beispielsweise bei hoher Unsicherheit oder hoher Komplexität. In solchen Fällen ist die Koordinationsform der Hierarchie sinnvoll, insbesondere wenn es gilt,

opportunistisches Verhalten der Vertragspartner zu vermeiden. Es gibt zumeist zahlreiche, für Hierarchien typische Maßnahmen zur Deckung des Koordinationsbedarfs, so zum Beispiel technokratische Instrumente (Pläne), organisationsorientierte Instrumente (organisatorische Formalisierung), personenorientierte Instrumente (Anreizsysteme, Weisungen) und weitere Maßnahmen zwecks Reduzierung des Koordinationsbedarfs (Unternehmenskultur etc.). Die Akteure sind eher einseitig abhängig voneinander und der Zugang zur Organisation ist geregelt. Die Organisation ist langfristig angelegt, und Konflikte werden in der Regel durch Macht entschieden. In einem Netzwerk hingegen ist das funktionierende Koordinationsmittel das Vertrauen.⁷² Es gilt als 'Schmiermittel' für den reibungslosen Ablauf von Transaktionen. Die Akteure stehen in gegenseitiger Abhängigkeit zueinander und der Zugang zum Netzwerk ist zwar offen, jedoch begrenzter als bei marktlicher Koordination. Bei mittelfristigen Zeithorizonten sind Konflikte im Netzwerk durch Verhandlungen zu regeln. Netzwerke weisen eine höhere Stabilität als Marktbeziehungen auf, sind zugleich aber flexibler als Hierarchien. Netzwerke entstehen aus Sicht des Marktes durch Internalisierung (beispielsweise durch eine engere Zusammenarbeit mit Marktpartnern) und aus Sicht der Hierarchie durch Externalisierung von Aktivitäten (beispielsweise im Rahmen der Konzentration auf die Kernkompetenzen durch die Auslagerung von Aktivitäten).⁷³ (Vgl. CZERWANSKI 2003a, S. 10 f., MAIER/TÖDTLING 1995, S. 85, RICHTER/FURUBOTN 1996, S. 299, WEYER 2000a, S. 6 ff. u. WILBERS 2004, S. 179 ff. u. 2000, S. 17.) Graphisch kann folgende Zuordnung getroffen werden:

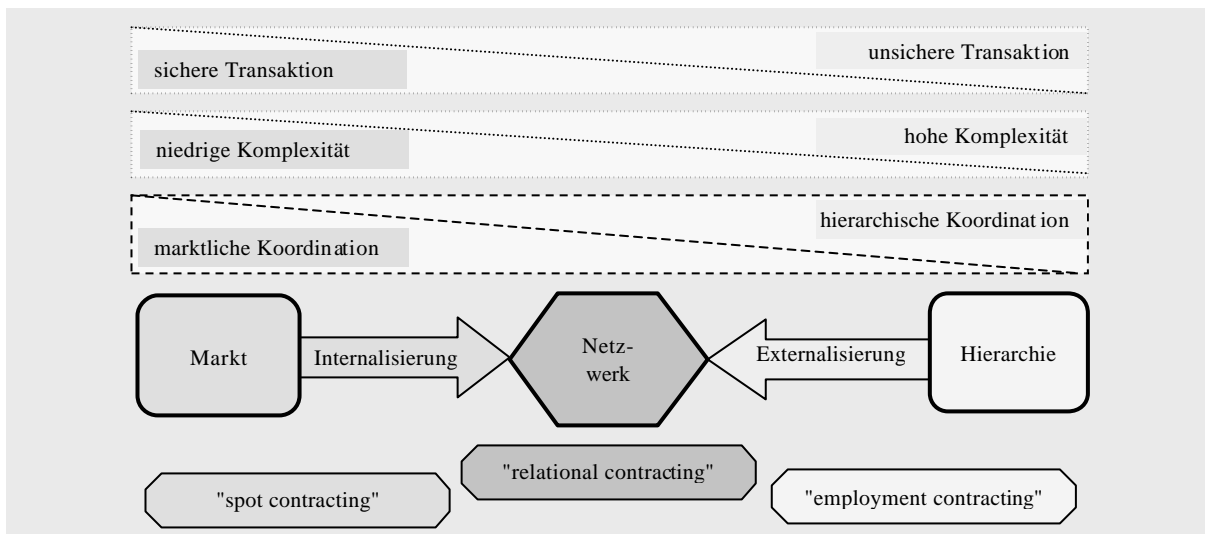


Abbildung 3: Netzwerke zwischen Markt und Hierarchie

(in Anlehnung an WILBERS 2000, S. 17)

⁷² Vgl. hierzu die Ausführungen von SCHWEERS (2003) zur herausragenden Bedeutung von Vertrauen in der Schule. SCHWEERS (2003, S. 55 ff.) gibt Hinweise zum Aufbau und zur Gestaltung von vertrauensvollen Beziehungen und zeigt allgemeine und schulspezifische Grenzen des Aufbaus vertrauensvoller Beziehungen auf.

⁷³ Diese Betrachtung lässt sich mithilfe der Transaktionskostentheorie stützen: Es wird angenommen, dass Individuen, die in Austauschprozesse einbezogen sind, die Transaktionskosten zu minimieren versuchen. Transaktionskosten sind der Verbrauch von volkswirtschaftlichen Ressourcen, die bei der Übertragung (über eine technisch trennbare Schnittstelle) oder Einrichtung von Verfügungsrechten entstehen. Bei Markttransaktionen umfasst die Durchführung einer Transaktion zumeist drei Phasen: Vertragsanbahnung, -abschluss und -durchsetzung. (Vgl. WIELAND 2002, S. 84 ff., WILBERS 2000, S. 16, detailliert hierzu GÖBEL 2002, S. 129 ff. u. RICHTER/FURUBOTN 1996, S. 47 ff.)

2.3.2 Potenziale von Bildungsnetzwerken

Unter dem Schlagwort "Regionale Bildungslandschaften" – etwas globaler formuliert als "regionale Bildungsnetzwerke", quasi als vollendete Form – finden sich in der Literatur bisweilen idealisierte Vorstellungen über die Potenziale hinsichtlich der Effektivität dieser Netzwerke.⁷⁴ Ungeachtet der Frage, ob sich Berufsbildungsnetzwerke 'von selbst' einstellen werden und wie weit der Idealvorstellung nahe gekommen werden kann, wird die Leistungsfähigkeit regionaler Berufsbildungsnetzwerke aufgezeigt, um sich den Nutzen für die berufliche Bildung vor Augen zu führen.⁷⁵ Bezüglich der Wirkungen resp. der Ziele regionaler Berufsbildungsnetzwerke werden hinsichtlich der 'direkten' Verbesserung der beruflichen Bildung folgende Thesen aufgestellt (vgl. CZERWANSKI 2003a, S. 18, DOBISCHAT/KUTSCHA 2000, S. 211, SCHWEERS/WILBERS 2002, S. 36 u. WILBERS 2003, S. 71 ff., 2002, S. 104 u. 2002d, S. 203 ff.)⁷⁶:

- Regionale Berufsbildungsnetzwerke stellen einen begünstigenden Kontext für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen in der Berufsbildung dar.
- Wissens- und Innovationstransfer werden ermöglicht.
- Es können Kompetenzen gebündelt werden.
- Bildungsnetzwerke können technische Unterstützung leisten, zum Beispiel für das e-Learning, um den Aufbau einer informationellen Infrastruktur voranzutreiben.
- Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Instrument zur Abfederung von Übergangsproblemen im Berufsbildungssystem: Eine verstärkte regionale Zusammenarbeit scheint zu einer verbesserten Bedarfsorientierung beizutragen, also einer besseren Erkennung regionaler Bedarfe oder früheren Erfassung zukünftiger Qualifikationsanforderungen.
- Sie stellen ein Instrument zur Differenzierung in und durch Berufsbildung dar: Berufsbildungsnetzwerke scheinen gerade in Bezug auf das Angebot von Zusatzqualifikationen⁷⁷ einen Beitrag zur differenzierten Förderung von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Lernenden leisten zu können.
- Regionale Berufsbildungsnetzwerke können als Grundlage einer regionalen Weiterbildungspolitik fungieren. Sie können bislang voneinander getrennte Aktionsfelder der Wei-

⁷⁴ Vgl. zum Beispiel die in der Beschreibung des Modellvorhabens "Selbstständige Schule" formulierten Visionen. (Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 34.)

⁷⁵ Vgl. weiterführend zu Konzeption und Nutzen von Lernnetzwerken CZERWANSKI (2003b u. 2003c).

⁷⁶ Ungeachtet der noch nicht fundierten Erkenntnis- und Datenlage (vgl. WILBERS 2003, S. 75) legitimieren die vermuteten Potenziale die Sinnhaftigkeit einer Beschäftigung mit Netzwerken und sind deshalb auch in Abschnitt 1.1.1 angedeutet.

⁷⁷ Gerade das Angebot von Zusatzqualifikationen vonseiten eines bekannten außerschulischen Partners scheint – so zeigen erste Erfahrungen aus dem Modellversuch ANUBA in Niedersachsen – für Jugendliche besonders attraktiv zu sein. Dies ist zugleich eine Teilvorwegnahme eines Weiterbildungsangebotes des außerschulischen Partners. Allerdings werden hierfür erhebliche Kooperationsanstrengungen von den Lehrkräften der beteiligten Schulen verlangt. Zusatzqualifikationen sind – neben den neuen gestaltungsoffenen Berufskonzepten – ein zentrales Mittel zur Förderung der Variabilität und Differenzierung des dualen Systems der beruflichen Bildung. Sie sind ein strategisches Instrument zum Umgang mit Veränderungen, zur innovativen Ausgestaltung und Optimierung der Berufsbildung sowie zur betrieblichen Nachwuchssicherung. Zusatzqualifikationen eröffnen individuell differenzierte berufliche und betriebliche Entwicklungspfade. Sie werden von Betrieben zusätzlich zur Ausbildung eingesetzt, um die Ausbildung des Fachkräftenachwuchses am eigenen Qualifikationsbedarf auszurichten. (Vgl. BIBB 2000a u. SCHEMME 2001, S. 7 ff.)

terbildung in einen Kommunikations- und Kooperationsprozess einbinden und somit vorhandene Ressourcen optimieren und Synergien nutzen.

- Sie können die Supportstruktur weiter ausbauen, zum Beispiel durch Beratung oder Transparenz schaffende Maßnahmen.⁷⁸
- Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Mittel zur Abschwächung quantitativer Probleme (zum Beispiel ungünstiger Angebots-/Nachfragerelationen) in der Berufsbildung. Das heißt, sie können die Aufgabe übernehmen, aktuelle und zukünftige qualifikatorische Bedarfslagen (beispielsweise aufgrund betrieblicher Reorganisations- und arbeitsmarktlicher Anpassungsprozesse) dialogorientiert zu ermitteln.
- Regionale Berufsbildungsnetzwerke leisten einen Beitrag zu einer höheren Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung und sind ein Instrument der Regionalentwicklung. Die Wirtschaftlichkeit bezieht sich auf Motivlagen, wie sie in der Betriebswirtschaftslehre mit Unternehmensnetzwerken verbunden werden. Neuere Ansätze der Regionalentwicklung betonen die Stärkung der endogenen Potenziale einer Region, wie zum Beispiel den Auf- resp. Ausbau von Innovationsnetzwerken oder innovativen Milieus.

2.3.3 Systematisierungen und ganzheitliche Gestaltung von Bildungsnetzwerken

Nun werden mögliche Systematisierungen von Netzwerken vorgestellt. Nach einer Anlehnung an die Begriffsbildung aus der Betriebswirtschaftslehre von WILBERS wird hinsichtlich der Steuerung und anschließend hinsichtlich möglicher Infrastrukturen unterschieden. Aus den Infrastrukturmerkmalen können unmittelbar Gestaltungsfelder abgeleitet werden.

Es lassen sich drei Formen von Netzwerken unterscheiden (vgl. WILBERS 2004, S. 55):

- Horizontale Netzwerke beziehen sich auf Institutionen gleicher Bildungsstufe⁷⁹. Im Vordergrund stehen Erfahrungsaustausch, didaktische oder wirtschaftliche Motive.
- Vertikale Netzwerke werden von Institutionen vor- und nachgelagerter Bildungsstufen gebildet. Hier geht es vorwiegend um die Überwindung von Übergangsproblemen. Hier können die Netzwerke der vorberuflichen Bildung sowie Weiterbildungsnetzwerke unterschieden werden.
- Laterale Netzwerke sind weder ausschließlich horizontal noch vertikal. Ein Beispiel ist das administrative Netzwerk aus Schule, Schulaufsicht und Schulträger.

Weiterhin lassen sich Netzwerke hinsichtlich der Art der Steuerung unterscheiden: fokal⁸⁰ versus polyzentrisch.

⁷⁸ Transparenz kann sich als ein Wirtschaftsfaktor vor allem hinsichtlich des nahezu unüberschaubaren Marktes an Bildungsangeboten und der Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens erweisen, insbesondere in Bezug auf die Bildungsplanung (vgl. WURZER/MÜLLER 2002, S. 133).

⁷⁹ Beispiele sind Netzwerke der alternierenden Berufsausbildung und die so genannten Netzwerke für besondere Lebenslagen. Auf das Konzept der Bildungsstufe soll aus forschungsökonomischen Gründen hier nicht näher eingegangen werden. Zur Problematik dieses Konzeptes vgl. WILBERS (2004, S. 56 f.).

⁸⁰ Vgl. hierzu die Definition von JANSEN (1999, S. 74) in Bezug auf die Erhebungsmethode von Netzwerken um Personen: "Unter einem ego-zentrierten Netzwerk versteht man das um eine fokale Person, das Ego, herum verankerte soziale Netzwerk." Zu diesem Netzwerk gehören die "Alteri" (Netzwerkpartner), die Beziehungen zwischen Ego und Alteri und auch die Beziehungen zwischen den Alteri.

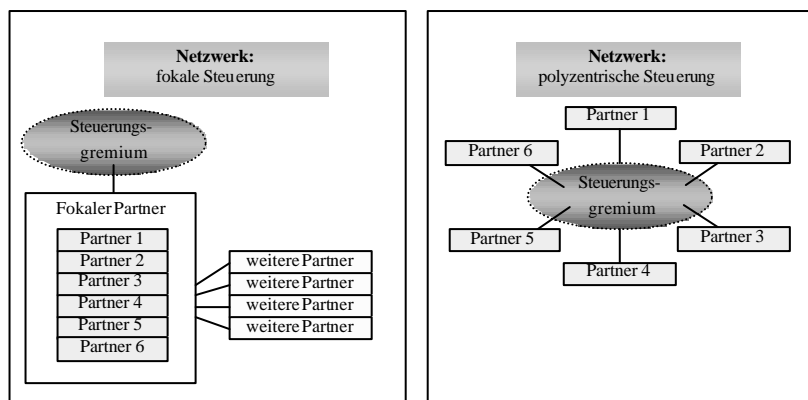


Abbildung 4: Fokale versus polyzentrische Steuerung

(in Anlehnung an SCHUMANN 2002, Folie 6)

Für ein Berufsbildungsnetzwerk mit einer berufsbildenden Schule als fokalem Punkt (des egozentrierten Netzwerks) können Leistungsbeiträge dreier Infrastrukturen unterschieden werden (vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. WILBERS 2003, S. 62 u. 76):

- politische und ökonomische Infrastruktur, die durch ein New Public Management (NPM)⁸¹ sowie neue Formen der Produktion regionaler Berufsbildungspolitik gestaltet werden,
- soziale Infrastruktur, bei deren Ausformung die Gestaltung von Praxisgemeinschaften eine zentrale Rolle spielt, und
- Wissens- und IT-Infrastruktur, die ein Wissensmanagement und den Einsatz von IT herausfordert.

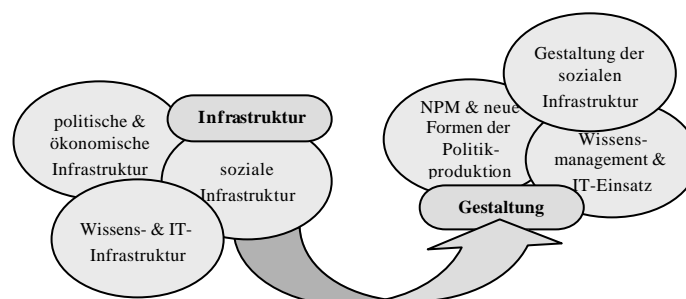


Abbildung 5: Ganzheitliche Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke

(in Anlehnung an WILBERS 2003, S. 76 u. 2002, S. 106)

Um Berufsbildungsnetzwerke aufzubauen, sollten die entsprechenden Institutionen in der Region handlungsfähig sein, beispielsweise in der Form, dass sie Verpflichtungen eingehen können. Dies erscheint zurzeit insbesondere vonseiten berufsbildender Schulen problematisch. Eine Möglichkeit ist, sie als teilautonome Schule zu gestalten. Gleichzeitig sind – gewissermaßen als Ausgleich für den zurückgenommenen Staat – Schulen regional in neue

⁸¹ Mit NPM sind Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor angesprochen. Die Modernisierung der Verwaltungen nahm in den 1980er-Jahren ihren Ausgangspunkt in Australien und Neuseeland (UK) und hat nun als Reformbewegung rund um den Globus Einzug gehalten. Deutschland scheint im internationalen Vergleich in Bezug auf die Verwaltungsmodernisierung einen Nachholbedarf zu haben, zumal eher die Finanzkrise in der öffentlichen Hand handlungsleitend war und weniger eine Grundsatzdiskussion. Insofern sind die NPM-Konzepte im deutschen Bildungswesen noch nicht intensiv berücksichtigt worden. Man kann allerdings auf einige Erfahrungen aus der Schweiz zurückgreifen. (Vgl. MCLAUGHLIN/OSBORNE 2002, S. 1, NASCHOLD 2000, S. 76, RITZ 1999, S. 1, THOM/RITZ 2000a u. WILBERS 2000, S. 67 f.)

Formen der Produktion regionaler Bildungspolitik einzubinden. Dies kann beispielsweise geschehen durch fortentwickelte Berufsbildungsausschüsse, regionale Berufsbildungsdialoge, Schulbeiräte oder Bildungskommissionen.⁸² Es geht also bei der Gestaltung der ökonomischen und politischen Infrastruktur um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Politik, Schule und gesellschaftlichen Anspruchsgruppen. Hierbei ist das NPM als Konzept zur Führung im öffentlichen Sektor in die Überlegungen einzubeziehen.⁸³ (Vgl. WILBERS 2003, S. 62 u. 77 ff.)

Da eine umfassende Darstellung des NPM hier nicht zu leisten ist, sollen nur einige Ansatzpunkte erwähnt werden, die im weiteren Verlauf der Arbeit eine Rolle spielen. In der Literatur wird NPM sehr unterschiedlich gedeutet: Einerseits wird es als ein System dezentraler Führung mit neuen Führungsinstrumenten wie Controlling und Lean Management begriffen mit der Zielsetzung, einen Ansatz zur Reorganisation der Steuerungsprozesse in der öffentlichen Verwaltung zwecks höherer Effizienz und Effektivität zu schaffen. Andererseits ist es ein Synonym für eine möglichst weitgehende Privatisierung staatlicher Einrichtungen und Verwaltungen aufgrund der Beobachtung, dass der Staat als monopolistischer Anbieter durch ineffiziente Strukturen Wohlfahrtsverluste verursacht. Hier geht es nun um NPM als Führungsansatz zur Neuinstrumentierung staatlicher Steuerung mit dem Ziel der Erhöhung der Schulqualität. (Vgl. BENEDIKT 2004, S. 33 f.)

Nach STEINER (2000, S. 5) erstreckt sich das NPM-Verständnis vor allem auf fünf Dimensionen:

Dimension	Bereiche als Beispiele
Kulturorientierung	Unternehmenskultur und Personalentwicklung, neue Führungsstile, Qualitätsmanagement, Kundenzufriedenheit
Ziel- und Leistungsorientierung	Globalbudgets, Kostenrechnung, Controlling, Zielvereinbarungen, Anreizsysteme, Leistungslohn, Leistungsvereinbarungen
Organisationsorientierung	Dezentralisierung, schlanke Verwaltung, Hierarchieverflachung, Prozessmanagement
Wettbewerbsorientierung	Kontraktmanagement, Benchmarking
Wirkungsorientierung	Evaluation, Auditing

Tabelle 3: Fünf Dimensionen des Verständnisses von New Public Management (NPM)

Eine Übersicht über die Instrumente des NPM gibt DUBS. Bei diesem Konzept liegt der Fokus auf der Vereinbarung von Leistungsaufträgen auf der Grundlage von quantitativ und qualitativ umschriebenen Bildungsvereinbarungen, für deren Erreichung die Schulen je nach Output eine finanzielle Vergütung erhalten. (Vgl. BENEDIKT 2004, S. 33 u. 36 u. WILBERS 2000, S. 68).

⁸² Im Modellversuch ANUBA wurden die politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen nicht entwickelt oder erprobt.

⁸³ DUBS hat vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen in der Schweiz auf der Grundlage des NPM das Konzept einer teilautonomen Schule entwickelt (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 3.3.3).

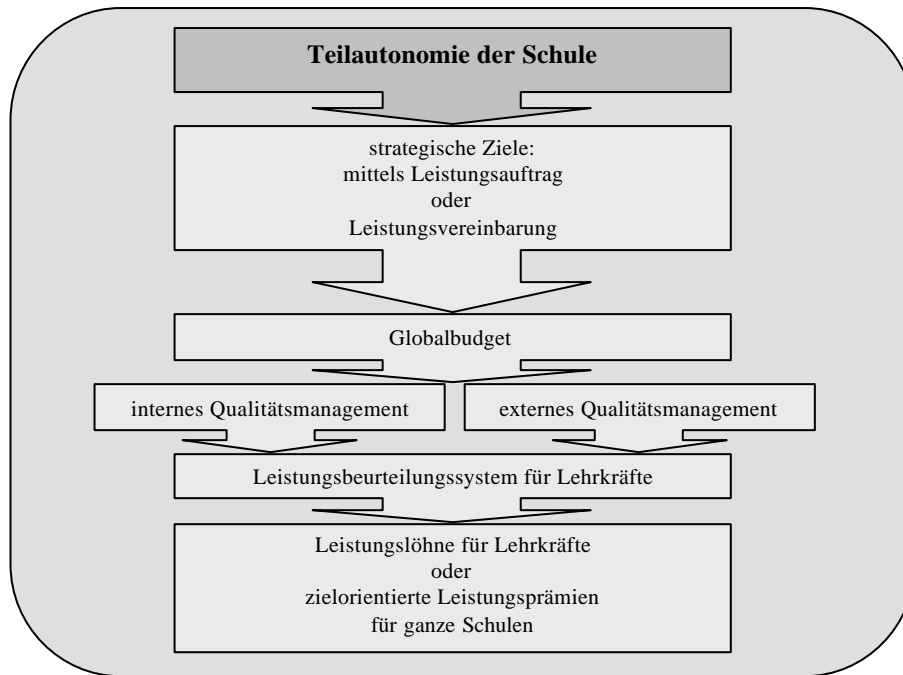


Abbildung 6: Instrumente des New Public Managements (NPM)
(in Anlehnung an DUBS 2001, S. 426 u. 1997a, S. 51 ff.)

Ein relativ ausgefeiltes Konzept – das IOP-Führungskonzept – stammt von THOM/RITZ (zum Beispiel 2000). Hier werden Konzepte und Werkzeuge des Innovationsmanagements (I), der organisatorischen Gestaltung (O) und des Personalmanagements (P) miteinander verbunden. Die Ebene der politischen Steuerung wird von der betrieblichen Ebene getrennt betrachtet. Es wird angenommen, dass sich der im öffentlichen Sektor vollziehende Wandel in der Betrachtung dreiteilen lässt: in Strategiewandel, Kulturwandel und Struktur-/Prozesswandel. (Vgl. WILBERS 2000, S. 68 f.) WILBERS (vgl. EULER/WILBERS 2003, S. 24 ff. u. WILBERS 2000, S. 70) erweitert das IOP-Konzept (vgl. THOM/RITZ 2000, passim) um ein viertes Gestaltungsfeld – die Technikgestaltung. Somit entsteht das IOPT-Modell.⁸⁴

Die Gestaltungsbereiche stellen EULER/WILBERS (2003, S. 26 f.) wie folgt dar:

I	Innovationsbedingungen
Strategische Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Klarheit des Auftrags der Schule • Gestaltungsspielräume innerhalb rechtlicher Vorgaben
Kulturelle Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Stellenwert von Innovationen im gelebten Wertesystem der Institution • Akzeptanz und Förderung von Andersartigkeit (einschließlich Autonomie und Verantwortlichkeit als zentrale Werte der Organisationskultur) • Kundenorientierung

⁸⁴ Innovationsmanagement (I) generiert letztlich keine Innovationen an sich, sondern fördert durch geeignete Rahmenbedingungen den Prozess der Ideenfindung, Ideenakzeptierung und Ideenrealisierung. Innovationen sind an strategische, kulturelle und strukturelle Voraussetzungen gebunden. Die Organisationsstrukturen (O – organisatorische Gestaltung) – der betrachteten Institution und des Netzwerkes – sind sinnvoll (weiter) zu entwickeln. Beim Personalmanagement (P) geht es vor allem um Lösungen für die Gewinnung, Beurteilung, Einsatz und Entwicklung von Personal, um Personalfreistellung, Personalführung, strategisches Personalmanagement, um die Organisation des Personalmanagements, um Personalplanung, Personalcontrolling und Personalmarketing. Der Technikgestaltung (T) ist bei jedem größeren Reformprojekt sowohl institutionsintern als auch institutionsübergreifend Rechnung zu tragen. Vgl. hierzu die 'Doctrines of New Public Management' von HOOD/JACKSON (zit. n. BARZELAY 2002, S. 18).

Strukturelle Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • (De-)Zentralisationsgrad • partizipative (versus hierarchische) Strukturen • abteilungsübergreifende Zusammenarbeit (resp. Abteilungs- und Abgrenzungsdenken)
O	Organisationsbedingungen
Rechtliche Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsform der Schule • Gestaltungsspielräume innerhalb rechtlicher Vorgaben
Aufbauorganisation der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortlichkeit der Schul(mitglieder) für den Schulerfolg • Organisationsform
Ablauforganisation der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Ablauforganisation
P	Personalbedingungen
Personalmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • strategisches Personalmanagement und Organisation des Personalmanagements • Personalplanung, -controlling, -marketing • Personalgewinnung, -beurteilung, -einsatz, -erhaltung, -freistellung • Personalentwicklung • Personalführung
Human Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz des Personal (gegebenenfalls differenziert nach Kompetenzmodellen) • Motivation des Personals
T	Technische Bedingungen
Informationstechnik	<ul style="list-style-type: none"> • Hardware • Software
Betriebsmittel	<ul style="list-style-type: none"> • Maschinen • Anlagen
Technische Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Räume zum Lehren und Lernen: Computerräume, Unterrichtsräume • Räume für 'größere' Veranstaltungen: Aula, Vortragsraum etc. • Räume für Recherchen: Bibliotheken, Mediatheken • Werkstätten

Tabelle 4: Gestaltungsbereiche im IOPT-Konzept
(in Anlehnung an EULER/WILBERS 2003, S. 26 f.)

Der vielerorts großen Euphorie für NPM begegnen einige Beobachter mit Skepsis und Vorbehalten, die hier nur angedeutet werden sollen (vgl. RITZ 1999, S. 1):

- Im Budget- und Rechtssetzungsbereich droht durch die Zielorientierung eine Vernachlässigung der Mittelfrage. Diese Mittelfrage fällt nach der 'reinen' NPM-Theorie in den Ermessensspielraum der Exekutive, was jedoch zu Konflikten mit den Demokratie- und Rechtsstaatsprinzipien führt.
- Die Betonung der kommerziellen Kultur und des unternehmerischen Ansatzes untergräbt die kulturellen Werte nichtkommerzieller, öffentlicher Institutionen, welche eben nicht durch die unternehmerische Kultur substituiert werden können.
- Auch das Anreizsystem innerhalb des NPM zielt relativ einseitig auf ökonomische und oft quantitativ ausgerichtete Kriterien ab, wodurch in der Personalbeurteilung die Gefahr besteht, qualitative und nicht messbare Eigenschaften öffentlicher Dienstleistungen zu vernachlässigen.

Neben der Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen sind – ausgerichtet an einer gemeinsamen Praxis – institutionsinterne und -übergreifende Gemeinschaften durch das Schaffen günstiger Bedingungen zu gestalten. Diese Gestaltung der sozialen Infrastruktur wird auch als Design von Praxisgemeinschaften (Communities of Practice) bezeichnet. Es wird an einer

gemeinsamen Aufgabe oder an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet. Die Mitglieder müssen über den Wissensstand der anderen informiert sein. Communities of Practice sind in der Arbeitswelt gegenüber Projektteams oder funktionalen Organisationseinheiten gerade aufgrund der Vernetzung eigenständige Gebilde mit einem besonderen Potenzial: sozialem Kapital. Soziales Kapital hat eine Zwischenstellung dergestalt, dass es sowohl dem Individuum als auch der Institution breitere Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Diese Form des Kapitals wird als Investition in eine Beziehung zu anderen in eine Sozialstruktur eingebettet und begünstigt dadurch wiederum die Handlungen derer, die Teil dieser Struktur sind. Soziales Kapital⁸⁵ steht in einer engen Verbindung mit Vertrauen⁸⁶ als zentralem Koordinationsmechanismus in Netzwerken.⁸⁷ (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001, JANSEN 1999, S. 22 u. WILBERS 2003, S. 62 u. 80 f.)

Bildungsnetzwerke benötigen ein breites Fundament an Wissen, das von den Beteiligten direkt zur Lösung von Problemen eingesetzt werden kann. Wissen ist die zentrale Ressource, die in Berufsbildungsnetzwerken vorhanden ist. Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken können die Versorgung mit Wissen erleichtern. Weiterhin können sie die Arbeit in Bildungsnetzwerken unterstützen und haben einen Integrationseffekt: Da die Kommunikation kostengünstiger wird, verdichten sich die Beziehungen. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. WILBERS 2003, S. 62.)

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt ist die Notwendigkeit einer Verschränkung der Innen- und Außenentwicklung. Eine Institution kann kein verlässlicher Partner in einem Netzwerk sein, wenn die Verhältnisse in der Institution nicht stimmen. Insofern ist die Entwicklung im Außenverhältnis stets mit den inneren Strukturen der Institution abzugleichen. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001.)

2.3.4 Mögliche Probleme

Die folgende Auflistung möglicher Probleme und auch Risiken, die in dem Aufbau und der Nutzung eines Netzwerkes um eine berufsbildende Schule liegen können, ist keineswegs erschöpfend und soll lediglich für mögliche 'Stolpersteine' sensibilisieren (vgl. CZERWANSKI 2003, S. 15, mit Verweis auf WETZEL ET AL.):

⁸⁵ Das Konzept des sozialen Kapitals wird in der Literatur vor allem den Soziologen BOURDIEU und COLEMAN zugeschrieben (vgl. WILBERS 2004, S. 151).

⁸⁶ Da oftmals ein fatalistischer Umgang mit Vertrauen festgestellt wird (vgl. WILBERS 2003, S. 80) – Vertrauen ist vorhanden oder ist nicht vorhanden –, wurde in ANUBA der Begriff des "Vertrauensmanagements" verwendet, um der zielorientierten Gestaltung Ausdruck zu verleihen. Allerdings hatte dieser Begriff wiederholt Anlass zur Diskussion um die bewusste Steuerbarkeit von Vertrauen gegeben, sodass in dieser Arbeit die Wendung "Umgang mit Vertrauen" verwendet wird, mit der, wenn nicht eine Steuerbarkeit, so doch ein Gewährwerden der Bedeutung von Vertrauen zum Ausdruck kommen soll. Weitere Ausführungen zum Umgang mit Vertrauen finden sich in Unterabschnitt 4.2.2.1.1.

⁸⁷ Eine ausführliche Darstellung, insbesondere zu den Ansätzen zum Sozialkapital, findet sich in WILBERS (2004, S. 151 ff.). Soziale Beziehungen werden vor allem dann als Kapitel verstanden, wenn es sich für bestimmte Zwecke produktiv einsetzen lässt. Die Investition in eine Beziehung zu anderen bettet diese Form des Kapitals in eine Sozialstruktur ein (vgl. PAPPI 1998, S. 592). Dieses Konstrukt ist nach JANSEN (1999, S. 22) aufgrund seiner "Zwitterstellung" zwischen Individuen und Sozialstruktur gut geeignet, die Kluft zwischen Mikro- und Makroebene zu überwinden. Vgl. einschränkend hinsichtlich der Einlösung dieses "theoretischen Versprechens" WILBERS (2004, S. 187 u. 335).

- Problembereiche, die in der noch nicht ausgereiften Autonomie von Schulen liegen:
 - Befugnisse bei der Gestaltung (zum Beispiel bezüglich des Engagements in der Weiterbildung),
 - Verfügbarkeit von Ressourcen,
 - Ausstattungsprobleme (materiell und personell),
 - juristisch offene Fragen (sehr eingeschränkte Möglichkeit von berufsbildenden Schulen als öffentlich-rechtliche Institutionen, Verpflichtungen im Sinne einer "public-private-partnership" einzugehen),
- schulspezifische Problembereiche:
 - Belastung von Lehrkräften, die durch zusätzliche Netzwerkaufgaben weiter steigen würde,
 - (zumindest teilweise) Reformmüdigkeit von Lehrkräften,
- ungewollte Konkurrenz zwischen verschiedenen beteiligten regionalen Institutionen (zum Beispiel hinsichtlich des Wunsches, sich als Kompetenzzentren zu profilieren; entsprechendes Desinteresse an einer partnerschaftlichen Kooperation),
- allgemeine 'Netzwerkprobleme':
 - unklare Ableitbarkeit von Rechten und Pflichten aufgrund der (üblicherweise) Freiwilligkeit der Beteiligung an Netzwerken,
 - Gefahr einer Überkomplexität aufgrund heterogener Zusammensetzung des Netzwerks und
 - Planungsunsicherheiten und Fluktuation (nicht zuletzt durch die Offenheit von Netzwerken).

Folgende Aufgabenbereiche können für die Netzwerkkoordination zur Vermeidung möglicher Probleme oder Dilemmata formuliert werden (vgl. CZERWANSKI 2003b, S. 38 f. u. GEIBLER 1995, S. 48 f.):

- Klären der Besitzverhältnisse: Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind auszubalancieren. Ansonsten kann die Gefahr bestehen, dass sich "Pioniere" im Netzwerk (vermutlich dominante Persönlichkeiten) durchsetzen und andere nur eine sehr geringe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung haben.
- Aufbau einer gemeinsamen Vertrauensbasis: Hier geht es insbesondere um ein Ausbalancieren der Preisgabe von zu viel resp. zu wenig Information.
- Permanente gegenseitige Information: Es sollte stets eine wechselseitige Information über wichtige Geschehnisse und Entwicklungen erfolgen, damit die Arbeit auf einer gemeinsamen Informationsgrundlage vonstatten geht und kein Misstrauen aufkommt.
- Positive Grundhaltung: Den Partnern sollte nicht mit Misstrauen begegnet werden, da ansonsten die Gefahr einer wechselseitigen Stabilisierung von Misstrauen besteht.
- Aktivität vor Passivität: Vorhaben und Probleme sollten stets angegangen werden. Es sollten keineswegs fehlende Kompetenz oder mangelnde Einsatzbereitschaft von der anderen Seite antizipiert werden, sodass schließlich Inaktivität resultiert.
- Nutzen der Selbstorganisationspotenziale: Hier sollte das Herstellen von Ordnung mit der Akzeptanz von Unordnung (zum Beispiel durch Delegation von Verantwortlichkeiten und

Fixierung von Zuständigkeiten) einhergehen. Es ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen zentralisierter und dezentralisierter Koordination herzustellen.

- **Konfliktmanagement und Kommunikation:** Konflikte sollten rechtzeitig erkannt und thematisiert werden, beispielsweise durch Konfliktdiagnose und klassische Mediation. Mögliche Missverständnisse sollten sofort geklärt werden. Hier ist eine Balance herzustellen zwischen einer Verschiebung von Konfliktbewältigung (Ignorieren von schwelenden Konflikten und zunehmende Unzufriedenheit) und einer zu intensiven Konfliktbewältigung (Inhalte sind gegenüber dem Beziehungsaspekt nachrangig, Netzwerke beschäftigen sich nur mit sich selbst).
- **Legitimation der Erwartungen:** Es gilt, eine Transparenz der Erwartungen zu erzeugen, beispielsweise durch Offenlegung der individuellen und organisatorischen Ziele sowie der gegenseitigen Erwartungen.
- **Anschlussfähigkeit:** Die Schnittstellen zur Netzwerkwelt sind so zu gestalten, dass sie anschlussfähig sind, zum Beispiel durch Reflexion selbstverständlich gewordener Arbeitsroutinen oder Anschlussstörungen. Effektive interne Arbeitsstrukturen (Arbeitsroutinen und Handlungsmuster bilden sich innerhalb des Netzwerks heraus) sind mit effektiven Kooperationsstrukturen zur Netzwerkwelt (Spielregeln außerhalb der Netzwerkwelt können anders sein als interne Handlungsmuster) abzugleichen.

2.3.5 Fazit

Zahlreiche der in diesem Unterkapitel aufgeführten Aspekte fließen in NeweS ein: Der Bedeutung des Vertrauens wird im Rahmen des Netzwerkmanagements Rechnung getragen. Hinsichtlich der politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen wird auf Prinzipien des NPM zurückgegriffen. So ist der grundlegende Gedanke der (Teil-)Autonomie eine konstituierende Rahmenbedingung in NeweS. Auch weitere Elemente des NPM, insbesondere die Wettbewerbs- (NPM-Ansatz von STEINER) und Leistungsorientierung (STEINER und DUBS) in Bezug auf Lehrkräfte und Schulen prägen NeweS. Allerdings ist auch für NeweS die kritische Einschränkung zu beachten, dass gerade öffentliche Institutionen auch nichtkommerzielle Werte zu verkörpern und zu vermitteln haben. Autonomie und Leistungsorientierung bedingen ein Qualitätsmanagement- (intern und extern) und ein Controllingssystem als Unterstützungsprozesse. Die vier Gestaltungsbereiche (Innovations-, Organisations-, Personalbedingungen und technische Bedingungen) des IOPT-Ansatzes (EULER und WILBERS) sowie die Kulturorientierung (Steiner) sind auch für NeweS bedeutsame Bereiche, wobei das Innovationsmanagement als für die Netzwerkarbeit besonders wichtig erachtet wird ("Primärprozess"). Wissen wird auch in NeweS als zentrale Ressource in einem Netzwerk betrachtet ("Primärsegment"), welche insbesondere durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik unterstützt wird. Dem Gedanken, dass nur eine im Innenverhältnis intakte Institution langfristig Erfolg versprechende Aktivitäten nach außen betreiben kann, wird auch in NeweS mit dem Sekundärprozess der Organisationsentwicklung gefolgt.

2.4 Skizze des Diskussionsstandes

Die möglichen Relationen, die in Netzwerken bestehen können, deuten die Vielfalt an Sichtweisen und wissenschaftlichen Zugängen an. Regionale Netzwerke gewinnen in der Diskussion in den Bezugswissenschaften der Berufsbildungsforschung resp. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunehmend an Bedeutung. (Vgl. HAMM/TWARDY/WILBERS 2001, S. 56.)

2.4.1 Diskussionsstand in den Bezugswissenschaften

In den Wirtschaftswissenschaften werden Netzwerke vor allem als Unternehmensnetzwerke und Unternehmensverbindungen (Konzerne, Kooperationen) thematisiert. In der Organisationsentwicklung hat sich ein Perspektivenwechsel vollzogen: Ansätze der Interorganisationsentwicklung verschieben den Blickwinkel der klassischen Organisationsentwicklung auf die Innenprozesse von Unternehmungen hin zu einer Außenorientierung. So wird zum Beispiel das Management interorganisationaler Relationen zu einer Theorie ausgebaut und liefert wichtige Anhaltspunkte und Modelle für die Arbeit in regionalen Netzwerken. Der Begriff der Unternehmensnetzwerke⁸⁸ ist in den Wirtschaftswissenschaften nicht einheitlich belegt. Netzwerke werden als formelle oder informelle Formen der Zusammenarbeit von Unternehmungen betrachtet, die hinsichtlich ihrer Koordinationsform zwischen Unternehmungen und Märkten angesiedelt sind und äußerst vielgestaltige Netzwerkbeziehungen aufweisen. Verschiedene ökonomische und empirische Analysen von Unternehmensnetzwerken haben gezeigt, dass Unternehmensnetzwerke bei konsequenter Ausnutzung der Kernkompetenzen Effizienzsteigerungen bewirken hinsichtlich der Innovationsfähigkeit, der Verkürzung der Entwicklungs- und Lieferzeiten, Qualitätsverbesserungen und ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis. Regionale Netzwerke haben für Unternehmungen insbesondere bei Existenzgründungen einen sehr hohen Stellenwert. (Vgl. TWARDY/WILBERS 2000, S. 609 u. WILBERS 2000, S. 15 ff.)⁸⁹

Regionalen Netzwerken (als Gegenpol zur internen räumlichen Arbeitsteilung der Großunternehmen) wird in der Innovationstheorie in der Regionalökonomik eine große Aufmerksamkeit

⁸⁸ Vgl. die Begriffspräzisierung von Unternehmensverbindungen nach WINKLER (1999, S. 60).

⁸⁹ Seit den 1970er-Jahren (nach der Zeit des Fordismus mit dem Prozess der vertikalen Integration) gliedern die Unternehmen Funktionsbereiche wieder aus. Die damit einhergehenden Verflechtungen zwischen den Unternehmungen werden allgemein mit dem Begriff des Netzwerks beschrieben. Es sind zwei gegenläufige Tendenzen hinsichtlich der Globalisierung und Regionalisierung für die Netzwerke zu verzeichnen: Zunächst ergibt sich aus der zunehmenden Bedeutung von Netzwerken auch eine erhöhte Bedeutung von Agglomerationsvorteilen. Diese Agglomerationseffekte gehen über den industriellen Sektor hinaus und beziehen auch die Produzentendienste ein. Andererseits zielt ein erheblicher Teil der neuen Netzwerkbeziehungen auf die Überwindung lokaler Begrenzungen ab und es werden großräumige Ressourcen und Märkte erschlossen. (Vgl. MAIER/TÖDTLING 1995, S. 85 ff.) Die theoretische Fundierung der Bemühungen um die Erforschung und Entwicklung von Unternehmensnetzwerken ist breit. So werden die Entstehung und Organisation von Unternehmensnetzwerken erklärt mit der Transaktionskostentheorie, mit spieltheoretischen Ansätzen, mit der Principal-Agency-Theorie, der Industrieökonomik, strategieorientierten und arbeitsökonomischen Ansätzen. Weiterhin wird mit politischen und politökonomischen Ansätzen wie der Theorie der flexiblen Spezialisierung, dem Labour-Process-Ansatz und dem Neo-Fordismus sowie mit Interorganisationstheorien gearbeitet. Die wachsende Bedeutung von Unternehmensnetzwerken führt auch zu neuen Gestaltungsproblemen bei der Organisationsentwicklung, sodass zunehmend Ansätze zur interorganisationalen Gestaltung wie zum Beispiel das Transorganizational Development populär und Bezüge zum Management interorganisationaler Relationen hergestellt werden. (Vgl. SYDOW 1992, S. 127 ff. u. WILBERS 2000, S. 16 ff.)

gewidmet. Diese regionalen Netzwerke sind ein wichtiger Motor der wissensbasierten Regionalentwicklung. (Vgl. HAMM/TWARDY/WILBERS 2001, S. 56 u. MAIER/TÖDTLING 1995, S. 85.)⁹⁰ Auch die neuere Raumwirtschaftstheorie betont die Vorteile von Netzwerkaktivitäten von Unternehmungen, wodurch Synergien aus einer räumlich engen Kooperation in so genannten 'industrial districts' genutzt werden (vgl. NEUBERGER, D., 1999, S. 4). Insbesondere hinsichtlich der Innovationspolitik (und auch der Technologie- und Gründerzentren⁹¹) haben Netzwerke in der Regionalökonomie eine große Bedeutung erlangt: Für den gesellschaftlichen Fortschritt und die Modernisierung der Gesellschaft sind Innovationen als kontinuierliche Prozesse entscheidend.

MAIER/TÖDTLING (1995, S. 98 f.) haben – mit Einschränkung der Generalisierbarkeit der Befunde – folgende Charakteristika innovativer Milieus herausgearbeitet:

- Innovationen erweisen sich als arbeitsteilige und kollektive Prozesse, in die viele Akteure eingebunden sind wie zum Beispiel große und kleine Unternehmungen, private und öffentliche Forschungs-, Ausbildungs-, Transfer- und Beratungseinrichtungen, Produzentendienste und Förderstellen.
- Die Akteure bilden Netzwerke, die stets auch eine lokale Verankerung aufweisen. Diese lokalen Netzwerke sind wichtige Quellen von Information und Wissen, finanziellen Ressourcen und potenziellen Kooperationspartnern.
- Trotz der Bedeutung der räumlichen Nähe und geographischer Konzentration ist der Milieu-Ansatz kein geographischer, sondern ein kultureller Ansatz. Basis eines solchen Milieus ist ein gemeinsames Grundverständnis in Bezug auf sozioökonomische Probleme und Lösungsmuster, jedoch erst die Kohärenz zwischen Produktionssystem, Kultur und Hauptakteuren lässt es sich entwickeln.

Soziale Netzwerke⁹² haben in Soziologie und Sozialpsychologie eine lange Tradition. Insbesondere die neuere Theorie, die soziale Beziehungen als soziales Kapital von Institutionen begreift, kann wichtige Hinweise für die Gestaltung regionaler Netzwerke liefern. Ein soziales Netzwerk kann verstanden werden als ein Geflecht sozialer Beziehungen, welches eine so-

⁹⁰ Den Begriff der innovativen Milieus rief Mitte der 1980er-Jahre die GROUPE DE RECHERCHE EUROPÉEN SUR LES MILIEUX INNOVATEURS (GREMI) ins Leben. Dieser Ansatz versucht, die unterschiedliche Innovationsfähigkeit und -tätigkeit von Regionen zu erklären und stellt eine spezielle Variante der Netzwerkanalyse dar. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass es in den USA und in Europa Regionen mit einer sehr hohen Dichte von Hochtechnologiebetrieben und innovativen Aktivitäten gibt, deren Entstehen in hohem Maße mit der Produktion oder Anwendung von Informationstechnologie zusammenhängt. Komplexe Systeme von Netzwerken gelten hierbei als wesentliche Impulsfaktoren für die wirtschaftliche Entwicklung einer Region. Innovationen sind dabei das Ergebnis eines kollektiven Prozesses (Forschung – Entwicklung – Diffusion) der regionalen Akteure. Entscheidend ist die Qualität der Interaktionen zwischen Unternehmen, Institutionen oder einzelnen Personen, wobei auch die räumliche Nähe als wichtige Determinante der Innovationsaktivitäten gilt. In theoretischer und methodischer Sicht ist dieser Ansatz allerdings noch nicht ganz ausgereift. (Vgl. BREUER/SCHWEERS/TWARDY 2002, S. 3 f., MAIER/TÖDTLING 1995, S. 97 u. TAMÁSY 1996, S. 5 f. u. 13 ff.) Zum Begriff der Innovation vgl. SCHUMPETER (1964, S. 100 f.) u. TAMÁSY (1996, S. 5).

⁹¹ Ein Technologie- und Gründerzentrum wird hier als ein innovationspolitisches Instrument betrachtet, dessen vorrangiges Ziel die Förderung von Neugründungen und Jungunternehmungen ist, welche neue oder wesentlich verbesserte Produkte, Verfahren oder Dienstleistungen unter Anwendung neuen technischen Wissens erforschen, entwickeln, produzieren und am Markt einführen (vgl. TAMÁSY 1996, S. 10).

⁹² Der Terminus des sozialen Netzwerks wurde von dem Sozialanthropologen RADCLIFFE-BROWN eingeführt und unter anderem von BARNES und MITCHEL weitergeführt (vgl. WILBERS 2000, S. 22).

ziale Struktur konstituieren, das Verhalten einzelner Beteiligter beeinflussen und zur Interpretation dieses Verhaltens herangezogen werden kann. Es lässt sich im Vergleich zu abstrakten sozialen Konstrukten wie Institutionen oder Kultur leicht beobachten. Von der Darstellungsform mit Knoten und Kanten ausgehend, wurden auch umfangreiche formale Forschungsmethoden aufgebaut (vgl. zum Beispiel JANSEN 1999). Zunehmende Bedeutung erlangt nun die neuere Theorie sozialer Beziehungen als soziales Kapital. (Vgl. HAMM/TWARDY/WILBERS 2001, S. 56 f., WEGMANN 1995, S. 225 u. WILBERS 2004, S. 149 ff. u. 2000, S. 22 f.)

In der Politologie werden seit einigen Jahren intensiv Politiknetzwerke erforscht, die als Instrumente der Politikproduktion und in ihrer Ausgestaltung als Anhaltspunkt für das Verhältnis von Staat und Gesellschaft verstanden werden. Politik entsteht in einem Prozess, der öffentliche und private Institutionen einbezieht. In der Politologie werden Potenziale und Grenzen der Steuerung durch Netzwerke offensichtlich, die auch bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken zu beachten sind. (Vgl. KNILL 2000, insbesondere S. 112 ff.)

2.4.2 Diskussionsstand in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind 'klassische' und weiterführende Diskussionslinien zum Thema "regionale Berufsbildungsnetzwerke" zu verorten (vgl. WILBERS 2003, S. 64 ff. u. 2000, S. 24 ff., vgl. auch mit Schwerpunkt auf der Regionalisierung TWARDY/WILBERS 2000, S. 609). Die Netzwerkdiskussion hat den Fokus von einer Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen erheblich in Richtung Betriebe und Unternehmungen, regionale Wirtschaftsförderung, Struktur- und Standortpolitik, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und auch Sozial- und regionale Berufsbildungspolitik erweitert. Insbesondere wird eine Netzwerkkorganisation als Mittler zwischen den eher puristischen Positionen des unregulierten und freien Marktgeschehens einerseits und den hierarchischen Steuerungsansprüchen des Staates andererseits betrachtet. (Vgl. DOBISCHAT 2003, S. 13 f.)

- Klassische Diskussionslinien:
 - Bei der Zusammenarbeit im dualen resp. trialen System (Lernortkooperation) geht es um das Mit-, Gegen- und Nebeneinander von berufsbildenden Schulen, Betrieben und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in der Berufsausbildung.
 - Die Zusammenarbeit von Betrieben und Schulen in vollzeitschulischen Berufsbildungsgängen gilt als bedeutende Reformoption für die berufliche Bildung.
 - Ausbildungsverbände haben ähnlich den vollzeitschulischen Berufsausbildungen eine Ergänzungsfunktion, wenn das Primat des dualen resp. trialen Systems gilt. Insbesondere bei sektoralen oder regionalen Engpässen auf dem Ausbildungsmarkt geraten diese ins Blickfeld.
 - Regionale Kooperationsverbände sind in der Weiterbildung von Bedeutung.⁹³
 - Auch spielen Netzwerke im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens eine Rolle.
- Weitere Diskussionslinien:

⁹³ In der Weiterbildungsforschung hat sich der Gedanke der regionalen Netzwerke etabliert, allerdings mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen (vgl. TWARDY/WILBERS 2000, S. 609 f.).

- Die Zusammenarbeit mit Partnern aufgrund neuer Arten von Ordnungsunterlagen wird notwendig.
- Die Zusammenarbeit im Rahmen regionaler Berufsbildungsdialoge (als Instrument der Produktion regionaler Bildungspolitik) erscheint zunehmend von Bedeutung.
- Die regionale Zusammenarbeit zwischen berufsbildenden Schulen wird wichtiger.⁹⁴
- Berufsbildende Schulen und/oder überbetrieblicher Bildungsstätten können sich als Kompetenzzentren profilieren. Berufsbildende Schulen haben neue Leistungsbereiche (zum Beispiel das Angebot von Zusatzqualifikationen).
- Hinsichtlich der regionalen Chancengleichheit geht es um die Identifizierung von Problemregionen der Berufsbildung.
- Lernende Regionen können leitbildspendend wirken für eine moderne wissensbasierte Regionalentwicklung, eine regionalisierte Berufsbildung und für die Schulentwicklung. Lernende Regionen haben primär ökonomische Zielsetzungen im Visier oder behandeln ökonomische und pädagogische Zielsetzungen gleichgewichtig.⁹⁵
- Zusammenarbeit mit neuen Partnern: Neue Akteure wie zum Beispiel Softwareproduzenten oder Firmeneigene Universitäten (Corporate Universities) erlangen zunehmend Bedeutung für das Bildungswesen.

2.4.2.1 Klassische Diskussionslinie Lernortkooperation

Der Bereich der Lernortkooperation wird hier thematisiert, weil Lernortkooperation als Teilbereich einer umfassenden Netzwerkarbeit aus Sicht berufsbildender Schulen (im Unterschied zu WILBERS 2004) betrachtet wird. Lernortkooperation (hier in Form der Kooperation zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb) wird als Beispiel ('Prototyp') einer Zusammenarbeit mit einem (besonderen) Partner verstanden.⁹⁶ Viele (nicht alle) Bedingungen dieser Kooperation sind im Verständnis dieser Arbeit auf die Zusammenarbeit mit anderen Partnern ebenfalls relevant. Die Diskussion um Lernorte in der beruflichen Bildung ist ein Ausdruck für die grundsätzlichere Frage in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach dem Verhältnis von Erziehungs- und Wirtschaftssystem. Schon im Namen "duales System" sind die beiden Partner in der Ausbildung verankert. Von daher ist ein gewisses Maß an Abstimmung zwischen Betrieb, überbetrieblicher Ausbildung und Berufsschule nicht nur grundsätzlich erforderlich, sondern auch strukturell angelegt. Die beiden ('klassischen') Lernorte Schule und Betrieb un-

⁹⁴ Ein Beispiel ist die Zusammenarbeit zwischen berufsbildenden Schulen mit kaufmännischer Tradition und gewerblich-technischer Ausrichtung nach Einführung der neuen IT-Berufe 1997, da diese Berufe sowohl kaufmännische als auch gewerblich-technische Anteile und gemeinsame Kernqualifikationen haben.

⁹⁵ DOBISCHAT (2003, S. 13) unterscheidet zwei Erwartungshaltungen hinsichtlich lernender Regionen: eine optimistisch-offensive Variante mit einer Vorwärtsentwicklung einer Region als Einsatzfeld gesellschaftlicher Innovation und Modernisierung und eine pessimistisch-defensive Variante, bei der das Handlungsfeld Region als 'letztes' Schutzschild gegen den regionalen Niedergang aufgrund äußerer Einflüsse betrachtet wird.

⁹⁶ Die 'klassische Lernortkooperation' befasst sich gemäß WILBERS mit dem Mit- und Gegeneinander von Schule und Betrieb (auch überbetrieblichen Bildungsstätten) im dualen System der Berufsausbildung. Lernortkooperation wird hier vorrangig im Rahmen der beruflichen (Erst-)Ausbildung im dualen System in Deutschland thematisiert. (Vgl. WILBERS 2000, S. 25 f.) Lernortkooperation bezeichnet das technisch-organisatorische und (vor allem) das pädagogisch begründete Zusammenarbeiten und -gestalten des Lehr- und Ausbildungspersonals der in die berufliche Bildung eingebundenen Lernorte. Den einzelnen Lernorten lassen sich – mit ihren spezifischen Ausprägungen und Differenzierungen – ganz bestimmte Aufgaben zuordnen. (Vgl. PÄTZOLD 2003, S. 72, 1999, 1999a, S. 286 u. 1997, S. 123.)

terliegen als Subsysteme übergeordneter Systeme unterschiedlichen Rationalitäten.⁹⁷ Für PÄTZOLD (1999a, S. 286) steht die Qualität beruflicher Bildung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Beziehung zwischen den Lernorten (mit ihren je spezifischen Lernangeboten, ihren unterschiedlichen Zuständigkeiten, Strukturen, Kulturen und Logiken) und der Wahrnehmung dieses Verhältnisses vonseiten der Auszubildenden.⁹⁸

Die 'klassische' Zuordnung von Theorie- und Praxisinhalten zu Berufsschule und Ausbildungsbetrieb verwischt angesichts neuer didaktischer Ansprüche und curricularer Vorgaben und neuer Anforderungen aus dem beruflichen Wirkungsraum. Gerade aufgrund des Anspruchs der Vermittlung umfassender Handlungskompetenz und zunehmender Transferorientierung (welche selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsaufgaben einschließt und eine Absage an das Konzept der partialisierten Produktionskonzepte tayloristischer Prägung impliziert) sind 'Praxis' und 'Theorie' nicht mehr eindeutig dem Ausbildungsbetrieb oder der Berufsschule zuzuordnen. Dies hat in jedem Falle Auswirkungen für die Zusammenarbeit beider Lernorte – vermutlich in Form eines erhöhten Koordinationsbedarfs. (Vgl. EULER 1999a, S. 256 f. u. PÄTZOLD 2003, S. 69.) Auch die Lernfeldkonzeption trägt – zumindest mittelbar – über die geforderte inhaltliche Abstimmung zu Kooperationsaktivitäten bei (vgl. einschränkend hierzu BREDOW/BEYEN 2001, S. 11).

Lernortkooperation kann folgende Beiträge zu einer Verbesserung der beruflichen Bildung leisten (vgl. BUSCHFELD 1994a, S. 48 ff., FRÖHLICH 2002, S. 2, PÄTZOLD 1999a, S. 286 u. TIEMEYER 2002, S. 1)⁹⁹:

- Lernortkooperation ist ein Mittel, um handlungs- und transferorientierte Lehr-/Lernprozesse effektiv zu gestalten. Die Konzepte der Handlungsorientierung, des exemplarischen Lernens und der Transferförderung können vertieft werden.

⁹⁷ Zu Grundfragen der Lernortkooperation vgl. zum Beispiel BECK (1984), BUSCHFELD/SLOANE (1994, S. 5 f.), DBR (1974, S. 17 ff. u. 1970), EULER (1999a, S. 249), LIPSMEIER (2000, S. 19), PÄTZOLD (1999, S. 285, 1999a, S. 286) u. SLOANE (2002, S. 2). Auswertungen der bisherigen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Lernortkooperation finden sich in BERGER/WALDEN (1995 u. 1994), PÄTZOLD/WALDEN (1999 u. 1995) und PÄTZOLD/DREES/THIELE (1998). Einen Überblick bieten die beiden Sammelbände von EULER (2003a u. 2003d).

⁹⁸ Die Forderung nach Kooperation in der Aus- und Weiterbildung ist keineswegs eine Neuigkeit, sondern kann auf eine über 30-jährige Geschichte zurückblicken. Gelegentliche intensivere lernortkooperative Aktivitäten, vor allem gemeinsame Projekte, zwischen Lehrern und Ausbildern sind erst in jüngster Zeit institutionell verankert. In Nordrhein-Westfalen sind Berufsschullehrer seit der Neuorientierung der Ausbildungsberufe sogar verpflichtet (gestützt durch eine Rechtsverordnung), mit den Ausbildungsbetrieben zusammenzuarbeiten und entsprechende Initiativen einzuleiten. Die Anerkennung dieses Kooperationsbedarfs zeigt sich weiterhin auf der politisch-administrativen Ebene zum Beispiel in Form eines komplexen Abstimmungsverhältnisses zwischen Bund und Ländern bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Auf berufsbildungspolitischer Ebene ist man sich weitgehend darin einig, dass Berufsschule und Ausbildungsbetriebe in der dualen Berufsausbildung als gleichberechtigte Partner einen gemeinsamen Bildungsauftrag erfüllen. (Vgl. PÄTZOLD 2003, S. 88, 1999a, S. 286 u. 1997, S. 124.) Das Berufsbildungsgesetz lässt nach SLOANE (2002, S. 2) das Verhältnis zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben weitgehend offen.

⁹⁹ Hier sollen zumindest einige Einschränkungen nicht unerwähnt bleiben: Diese Möglichkeiten sollten jedoch stets vor dem Hintergrund der Trägerschaft und somit letztlich der Machtverhältnisse betrachtet werden. Das heißt, die Verwirklichung der Kooperation hängt auch von den durch die gesellschaftlichen und politischen Machtträger geprägten Strukturen und Funktionen der einzelnen Lernorte ab. Auch die – wie auch immer gartete zeitliche und inhaltliche – Abstimmung zwischen schulischer und betrieblicher Bildungsarbeit ist oftmals angesichts der Rahmenbedingungen zu relativieren. Eine Rahmenbedingung ist beispielsweise die Anzahl der einbezogenen Ausbildungsbetriebe; ist diese zu groß, so ist eine gleichzeitige, gleichgerichtete Abstimmung unrealistisch. (Vgl. PÄTZOLD 1999a, S. 286 u. SLOANE 2000, S. 79.)

- Folglich kann ein Beitrag zur Ganzheitlichkeit des beruflichen Lehrens und Lernens geleistet werden.
- Der Koordinationsbedarf hinsichtlich der Frage, auf welche inhaltlichen Aufgaben- und Problemstellungen die Ausbildungsschwerpunkte bezogen werden sollen, ist sehr hoch, und ihm wird auf diese Weise Rechnung getragen.
- Durch die offensichtliche Zusammenarbeit mit den Betrieben und die Ausrichtung der Ausbildungsinhalte an authentischen Problemen werden die Akzeptanz und Bedeutung des Unterrichts in den Augen der Auszubildenden erhöht und somit eine implizite Disziplinierungswirkung erreicht.
- Sowohl für die Lehrer als auch für die Ausbilder bietet sich die Möglichkeit einer thematisch-fachlichen und einer persönlichkeitsbildenden Bereicherung.
- Eine konstruktive Zusammenarbeit in Gesprächs- und Arbeitskreisen ist ein motivierender Faktor für weiteres Engagement. Dadurch können sich Anregungspotenziale und berufspädagogische Innovationsprozesse eröffnen.
- Auch die Auszubildenden können zu eigenen Aktivitäten angeregt werden.

Differenzierungen

Lernorte lassen sich in vielerlei Hinsicht differenzieren und klassifizieren¹⁰⁰:

- hinsichtlich der Ebenen des dualen Systems: politische Ebene (Bund, Länder; Gremien des Bundesinstituts für Berufsbildung), administrative Ebene (Schulaufsicht, zuständige Stellen, Berufsbildungs- und Prüfungsausschüsse der Kammern) und didaktische Ebene (Berufsschule, Betriebe, Lehrer, Ausbilder, Auszubildende),
- hinsichtlich der Strukturen: institutionelle oder didaktische Sichtweise, organisatorische Strukturen, Arbeitsgestaltung, Selbstverständnis und Rahmenbedingungen,
- hinsichtlich der Themen: zum Beispiel organisatorische Abstimmungen von Zeitanteilen, gemeinsame Entwicklung von Lehr-/Lernprojekten, Aufgabenstellungen und Leitzielen und
- hinsichtlich der Intensität: Ebenen des Informierens, der Abstimmung und des Zusammenwirkens¹⁰¹.

¹⁰⁰ Vgl. BUSCHFELD (1994, S. 14 ff.), BUSCHFELD/EULER (1994, S. 9 f.), BUSCHFELD/SLOANE (1994, S. 5 ff.), DBR (1974, S. 17), EULER (1994a, S. 20), EULER/TWARDY (1991, S. 200), PÄTZOLD (1999a, S. 286 u. 1997, S. 123) u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (1998, S. 223).

¹⁰¹ Hinsichtlich der Intensität werden im Rahmen der Lernortkooperation allgemein drei oder auch vier Stufen unterschieden: Informieren – Abstimmen – Zusammenwirken – und (neuerdings) das Arbeiten in Lernfeldteams (vgl. BUSCHFELD/EULER 1994, S. 10, EULER 1994a, S. 24 f., PÄTZOLD 2003, S. 72 u. SLOANE 2002, S. 2):

- Die Ebene des Informierens bezieht sich auf den gegenseitigen Informationsaustausch von Erwartungen, Erfahrungen und Problemen im Ausbildungsalltag. Dabei bedeutet Informieren sowohl das (Weiter-)Geben als auch das Wahr- und Aufnehmen von Informationen.
- Die Abstimmung berufspädagogischen Handelns zwischen Berufsschullehrern und Ausbildern ist zum einen gerichtet auf die Zuverlässigkeit und zum anderen auf die Fähigkeit, mit Konflikten umgehen zu können.
- Zusammenwirken bezeichnet das Verfolgen gemeinsam vereinbarter Vorhaben und solidarisches Handeln in Bezug auf die Auszubildenden.
- Lernfeldteams stellen die höchste Stufe der Zusammenarbeit dar.

Nach PÄTZOLD sind Ansätze erfolgreicher Kooperation zunächst mit dem Einsatz einzelner Ausbilder und Berufsschullehrer verbunden. Hierzu ist ein entsprechendes Kooperationsverständnis erforderlich, wobei sich vier Verständnisebenen unterscheiden lassen (vgl. PÄTZOLD 2003, S. 75 f., 1999a, S. 287, 1995a, S. 3 u. 1991, S. 40 ff.):

- pragmatisch-formales Kooperationsverständnis (Kooperation durch äußere formale Veranlassung),
- pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis (Kooperationsaktivitäten aufgrund individueller Problemerkahrungen und Eigeninteressen in der täglichen Praxis),
- didaktisch-methodisches Kooperationsverständnis (Kooperation aufgrund der Auseinandersetzung mit Begründungszusammenhängen berufsbezogenen Lernens und aufgrund von kriteriengeleiteten Entscheidungen über didaktisch-methodische Grundlinien) und
- bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis (didaktisch-methodisches Zusammenarbeiten aufgrund einer berufsbildungstheoretischen Zielperspektive).

Für NeueS wird das bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis favorisiert, dominierend in der Ausbildungspraxis sind jedoch nach PÄTZOLD (1999a, S. 287) die beiden erstgenannten. Kooperation sollte institutionalisiert werden, also nicht nur punktuell sein, um flexibel und zeitnah Aufgaben und Probleme lösen zu können.

Erfolgsfaktoren und mögliche Problembereiche

Kooperationsbegünstigende Faktoren gibt es viele, und sie variieren stark mit weiteren Rahmenbedingungen. Hier werden einige Erfolgsfaktoren aufgezählt, die vor allem auf der personalen Ebene anzusiedeln sind (vgl. BUSCHFELD 1994a, S. 61 ff., PÄTZOLD 2003, S. 91 ff., 1999a, S. 286 f. u. 1991, S. 48 f. u. TIEMEYER 2002, S. 2):

- persönliche Initiative und Engagement einzelner Ausbilder und Berufsschullehrer,
- Unterstützung durch eine kooperationsfördernde Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen (aktive Unterstützungsstruktur in Betrieb und Schule),
- individuelle Anreizstruktur (Vorteile müssen die Nachteile überwiegen),
- 'Entschädigung' für zusätzliche Arbeitszeitbelastung durch die Kooperationsaktivitäten,
- Kompetenzen für die konstruktive Gestaltung von Kooperationsbeziehungen aufseiten des Lehr- und Ausbildungspersonals,¹⁰²
- gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz zwischen Berufsschullehrern und betrieblichen Partnern,
- Entwicklung und Förderung des Verständnisses füreinander durch Teamentwicklungsprozesse (beispielsweise durch regionale Arbeitskreise),
- Praktizieren eines 'kooperationsbegünstigenden Verhaltenskodexes' (wie zum Beispiel: ständige gegenseitige Information, unmittelbare Klärung von Missverständnissen, unmittelbare Konfliktklärung), positive Grundeinstellung (dem Kooperationspartner sollte zunächst ein kooperationsförderndes Verhalten unterstellt werden) und Aktivität,

¹⁰² Der Erfolg von Kooperation hängt hochgradig ab von der Fähigkeit zur Kooperation: Kooperationsfähigkeit ist nach EULER (1989, S. 142) eine Form des sozial-kommunikativen Handelns, bei dem die Verständigung (inklusive gegenseitigem Vertrauen und Respekt) hinsichtlich der Entwicklung eines gemeinsamen Standpunktes als Voraussetzung für dessen gemeinsame Umsetzung intendiert wird.

- Kenntnis der Lebenszusammenhänge und der Arbeitsrealität der Auszubildenden,
- gemeinsame Überzeugung, dass wichtige Probleme in der dualen Ausbildung nicht aus eigener Anstrengung allein lösbar und konkrete Ziele nur mit Hilfe eines Partners erreichbar sind – Wille zur Kooperation,
- Entwicklung einer von Lehr- und Ausbildungspersonal gemeinsamen, an pädagogischen Notwendigkeiten orientierten Identität, welche auf eine praxisbezogene Verständigung über berufspädagogische Fragen sowie auf eine Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit abzielt,
- gemeinsame Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern,¹⁰³
- Einsatz von Instrumenten der Verstetigung (zum Beispiel Beteiligung an der Organisations- resp. Schulentwicklung, gemeinsame Qualifizierung von Organisationsmitgliedern, Schaffung einer begünstigenden Infrastruktur, zum Beispiel durch IT-Systeme) und
- Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechniken zur Intensivierung des Informationsaustausches und Wissensmanagements.

Nach PÄTZOLD sind trotz der breiten Zustimmung wichtiger Institutionen in der Berufsbildung Formen einer "berufspädagogisch fundierten Kooperation" (PÄTZOLD 1999a, S. 286) rar. Als Gründe für die häufig eher unzureichende Kooperationspraxis werden strukturelle und personale Faktoren angeführt (vgl. BUSCHFELD/EULER 1994, S. 11 u. PÄTZOLD 2003, S. 70 u. 90, 1999a, S. 286 f. u. 1991, S. 38 ff. u. 43 ff.). Diese Aspekte gelten grundsätzlich auch für Bildungsnetzwerke. Da sie allerdings spezifisch auf mögliche Problemkonstellationen speziell zwischen den dualen Partnern ausgerichtet sind, werden sie hier aufgeführt:

- Strukturelle Problembereiche:
 - Die Lernorte Schule und Betrieb sind unterschiedliche Systeme, für die jeweils unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen gelten. Vorrangig ist die Erfüllung eigener Systeminteressen, weniger das Interesse an dem jeweils anderen Lernort.
 - Mit der Lernortkooperation ist letztlich eine Veränderung der internen Organisationsstrukturen verbunden, da die Grenzen der Institutionen überschritten werden. Es sollte eine verbindliche gemeinsame neue Struktur, Strategie und Kultur geformt werden. Hierfür ist die persönliche Ebene entscheidend, da sich die Kooperation zwischen den Personen selbstständiger Institutionen langfristig schwerlich formal herstellen lässt.
 - Das Ungleichgewicht der Lernorte sollte aufgehoben werden. Dieses äußert sich zum Beispiel darin, dass einzig die Ausbildungsbetriebe (bei allem Engagement der Berufsschullehrer) darüber entscheiden, ob und in welcher Form eine Kooperation zustande kommt. Oft fehlt auf ihrer Seite das Interesse für eine solche Zusammenarbeit.
- Personale Problembereiche:
 - Vorurteile im Verhältnis von Ausbildern und Berufsschullehrern erschweren die Kooperation.

¹⁰³ PÄTZOLD (1991, S. 48 f.) weist auf einen Unterschied im Verständnis von Weiterbildung zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern hin: Während Ausbilder den Schwerpunkt auf einen systematischen Informationsaustausch mit den Lehrern legen, um pädagogische Intentionen und Konzeptionen zu verstehen, scheinen Berufsschullehrer vorwiegend (entsprechend dem pragmatischen Kooperationsverständnis) auf fachliche Inhalte Wert zu legen.

- Die Orientierungen, Prozesse und Formen der informellen Netzwerkbildung, auf die die beiden Partner der Kooperation zurückgreifen können, sind ganz unterschiedlich, sodass hier 'zwei Welten' aufeinander stoßen können.
- Häufig fehlt Zeit für Kooperation, dies kann jedoch auch auf eine ungeordnete Priorität deuten.
- Viele Ausbilder sehen sich selbst zurzeit zwischen einem 'traditionellen' und einem 'zukunftsgerichteten' Rollenverständnis¹⁰⁴, sodass sich die Lehrkräfte auf einen Kooperationspartner mit verändertem Rollenverständnis einzustellen haben. Es ist auch möglich, dass sich die Ausbilder in ihrer neuen Rolle noch nicht sicher fühlen. Somit kann sich entweder eine intensivere Kooperation aufgrund eines Beratungsbedarfs oder Erfahrungsaustausches herausbilden oder die Kooperation wird vernachlässigt, weil die Ausbilder sich in ihrer neuen Rolle noch zurechtfinden müssen.
- Außerdem sind kooperationsengagierte Berufsschullehrer oft mit einer Schwierigkeit konfrontiert: Es gibt Kollegen, die sich über jeden Aufruf zur Zusammenarbeit hinwegsetzen. Sie werden auf diese Weise zu einem bedeutenden Problem für die Aktiven, denn komplexere Vorhaben wie Projekte in Zusammenarbeit mit Betrieben setzen auch die Mitwirkung anderer Kollegen in der eigenen Organisation voraus. Der Aufbau von Teamstrukturen in den Schulen (und Betrieben) ist von daher eine wichtige Grundlage für die Kooperation.

Status quo der Lernortkooperation und Fazit

Es gibt innovationsorientierte Betriebe und Berufsschulen mit der Intention, einen Beitrag sowohl zur fachlichen Qualifikation als auch zur Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden zu leisten, jedoch ist erfolgreiche Lernortkooperation letztlich vom Engagement einzelner Personen abhängig. In der Praxis der Lernortkooperation dominieren individuell veranlasste informelle Kontakte zum anderen Lernort gegenüber organisierten Formen der Kooperation. Lernortkooperation wird häufig als Mittel zur Optimierung des Arbeitsablaufs im Sinne situativer Problembewältigung, meist reaktiv und bezogen auf den eigenen Arbeitsplatz, eingesetzt. Eine eigenständige Bedeutung hat sie selten. Kooperation folgt keinem einheitlichen Muster, sondern ist durch unterschiedliche Orientierungen und Vorgehensweisen gekennzeichnet. Die Rahmenbedingungen für lernortkooperative Aktivitäten sind nicht immer günstig, beispielsweise wenn es darum geht, komplexe Lehr-/Lernarrangements (lernortübergreifend) zu gestalten. Überschaubar sind meist nur die Lernprozesse im eigenen Bereich, sodass

¹⁰⁴ Die Veränderung im Rollenverständnis des Ausbilders in Betrieben betrifft vor allem den erweiterten Qualifikationsbegriff und das gestiegene Anforderungsniveau der neu geordneten Berufe, veränderte Bedürfnisse und Heterogenität bei den Auszubildenden und neue Gestaltungserfordernisse bei betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebungen. Während dem traditionellen Rollenverständnis des Ausbilders ein belehrungsdominantes Verhalten zugeschrieben wird mit einem passiv-rezeptiven Lernkonzept des Auszubildenden, wird das innovative Rollenverhalten vor allem durch die Merkmale des zurückhaltenden Aufgabenstellers mit Beraterfunktion auf der Grundlage eines aktiv-entdeckend-problemlösenden Lernkonzeptes gekennzeichnet. Zu unterscheiden ist ferner, wie weit der Begriff des Ausbilders gefasst wird: Im engeren Sinne sind nur die hauptamtlichen und meist gemäß der Ausbildereignungsverordnung qualifizierten Ausbilder gemeint. In einem weiteren Verständnis sind zusätzlich das Ausbildungsmanagement und die 'nebenamtlichen' Ausbilder, die als Facharbeiter oder kaufmännische Sachbearbeiter Auszubildende am Arbeitsplatz ausbilden und betreuen, eingeschlossen. (Vgl. REETZ 2002, S. 8 ff.)

eine lernortübergreifende Infrastruktur geschaffen werden sollte. Auch sind die Strukturen für interne Kooperation (in dieser Arbeit als Voraussetzung für Kooperation nach außen) oftmals nicht vorhanden.¹⁰⁵ Die Interessen, die Ausbildungsbetriebe mit der Kooperation verfolgen, sind unternehmensspezifisch und deshalb mitunter einander gegensätzlich. Der Einfluss eines Ausbildungsbetriebes hängt vor allem ab von der Gestaltungsmacht, die sich aus der Bedeutung einer Unternehmung für die jeweilige Region, seiner Größe und vor allem aus der Zahl der in die Berufsschule entsendeten Auszubildenden ergibt. Maßgebend für das Kooperationsverhalten der einzelnen Lernorte ist primär die Realisierung der eigenen Systeminteressen. Kooperation wird für die Berufsschule schwieriger, wenn sie es mit einer Vielzahl von Betrieben zu tun hat oder die Betriebe relativ weit entfernt angesiedelt sind. (Vgl. PÄTZOLD 2003, S. 75 ff., 81 ff. u. 88 ff. u. PÄTZOLD/WALDEN 1999.)

Erfolgsfaktoren und Probleme, die sich bei der Lernortkooperation zeigen, scheinen auch für die Kooperation von Schulen mit anderen Netzwerkpartnern relevant zu sein. Insbesondere die Bedeutung der kooperationsbegünstigenden Faktoren auf der personalen Ebene mit der Option der Qualifizierung der an Kooperationsprozessen Beteiligten mit der Vision einer 'Kooperationsfähigkeit', die Verankerung intraorganisational günstiger Strukturen (zum Beispiel in Form des Aufbaus von Teamstrukturen oder der Möglichkeit, (zeitliche) Freiräume für Kooperation zu schaffen) und die Notwendigkeit des Auf- und Ausbaus einer institutionenübergreifenden (informationstechnischen) Infrastruktur bilden wichtige Bereiche, die in NeweS aufgegriffen werden.

Neuere Erweiterungen der 'klassischen Lernortkooperation'

Folgenden vier Bereichen scheint eine besondere Bedeutung zuzukommen (vgl. BLK 1998, EULER 1999 u. WILBERS 2000, S. 25 ff.):

- Ausbildungsverbänden,
- Angebot von Zusatzqualifikationsmaßnahmen,
- Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und
- 'neuen Formen der Alternanz' wie zum Beispiel die Integration lernortpluraler Ausbildungsformen in vollzeitschulische Bildungsgänge.

2.4.2.2 Weitere Diskussionslinien

Nach WILBERS (2000, S. 33) kennzeichnen zwei markante Veränderungen die Ordnungsarbeit der letzten Jahre: der Übergang zu lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplänen und Konzepte für neue Typen von Berufsbildern. In jüngster Zeit erhält der Kooperations- und Koordinationsgedanke über die Netzwerkdebatte und über curriculare und didaktisch-methodische Neuerungen Auftrieb (vgl. DOBISCHAT 2003, S. 13 f.).

¹⁰⁵ Die Unterschiede in der Ausformung der Kooperation sind auch in den unterschiedlichen Ausbildungsberufen und der Größe der Betriebe begründet (vgl. die Ergebnisse verschiedener Erhebungen, zum Beispiel AUTSCH ET AL. 1993, BERGER/WALDEN 1995 u. 1994, PÄTZOLD 2003, S. 85 f. u. PÄTZOLD/WALDEN 1999).

2.4.2.2.1 Zusammenarbeit aufgrund lernfeldstrukturierter Curricula

Die Rahmenlehrpläne der KMK sind nach Lernfeldern¹⁰⁶ strukturiert. Lernfeldstrukturierte Curricula¹⁰⁷ leiten sich aus gesellschaftlichen, beruflichen und individuellen Tätigkeits- und Handlungsfeldern ab. Mit der Lernfeldkonzeption wird oftmals eine Kritik am gegenwärtigen Zustand des berufsbezogenen Unterrichts der Berufsschule verbunden, und es werden aktuelle Veränderungsbemühungen in der beruflichen Bildung zusammengeführt. Lernfelder stellen – nominaldefinitiv abgegrenzt – didaktisch-curriculare Organisationseinheiten dar, die an Handlungsfeldern ausgerichtet sind, diese jedoch nicht deckungsgleich abbilden. Vormalig wurden die didaktischen Einheiten von der Fachsystematik her begründet. Nach der Lernfeldkonzeption werden die Inhalte von den Lernfeldern her begründet. Der Titel eines Lernfeldes beschreibt eine Handlung, die sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen orientiert. Somit ist das Lernfeldkonzept entwicklungs- und methodenoffen und primär auf Handlungs- und Projektorientierung angelegt. Zugleich wird eine intensivere Kooperation zwischen den Lernorten angestrebt. Die herkömmliche Aufgabenaufteilung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung ist neu zu diskutieren und zu verhandeln. (Vgl. BEEK ET AL 1999, KREMER/SLOANE 1999, S. 40, MIDDENDORF 1997, S. 521 f., PÄTZOLD 2003, S. 9 u. 2000, S. 125, SEKRETARIAT 1999, S. 15 u. SLOANE 1999, S. 42.)¹⁰⁸

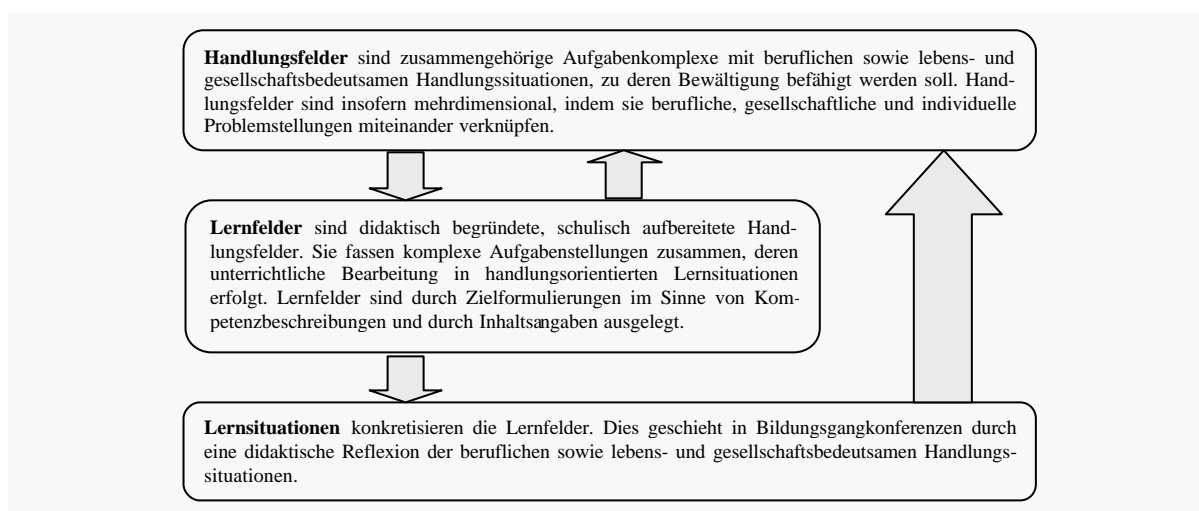


Abbildung 7: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen
(in Anlehnung an BADER 2000, S. 42)¹⁰⁹

¹⁰⁶ "Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation. In besonderen Fällen können innerhalb von Lernfeldern thematische Einheiten unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgesehen werden. In jedem Fall ist auch für solche Einheiten der Zusammenhang mit dem Arbeitsprozess deutlich zu machen." (SEKRETARIAT 1999, S. 10, vgl. PÄTZOLD 2003, S. 43.) Eine detaillierte Analyse wichtiger Kategorien des Lernfeldkonzepts findet sich bei LISOP (1999, S. 26 ff.).

¹⁰⁷ Zu den Begriffen "Curriculum" und "Curriculumentwicklung" vgl. zum Beispiel JONGBLOED (1999, S. 167 f.), PETERBEN (1996, S. 187 ff.), SCHRÖDER (1992, S. 50) u. WAGNER (R., 1981, S. 94).

¹⁰⁸ Da eine Fülle an wissenschaftlicher Literatur zum Lernfeldansatz vorliegt, können hier nur wenige, als für die Problemstellung wichtig erachtete Aspekte aufgegriffen werden. Eine Darstellung einer Auswahl an Lernfeldansätzen findet sich in BEUTNER/GÖCKEDE (2003, S. 76 ff.).

¹⁰⁹ Zu Kriterien für die Konstruktion von Lernsituationen zur konkreten Gestaltung der Lernfelder vgl. BUSCHFELD (2003a).

Lernfelder gehen wegen ihrer Ausrichtung an Aufgabenbearbeitungsverläufen resp. Handlungsprozessen mit den so genannten Megatrends des sozioökonomischen Wandels einher. Sie stellen die curriculare Konsequenz der seit den 1980er-Jahren propagierten Handlungsorientierung dar und bewirken eine Veränderung der Prüfungspraxis. Die Lernfeldkonzeption steht im Einklang mit einer Stärkung der (Teil-)Autonomie der Schulen; denn durch den curricularen Ansatz der Lernfelder sind die Lehrkräfte vor Ort zu einer Interpretation der offeneren Vorgaben angehalten. In Nordrhein-Westfalen rückt im besonderen Maße das Konstrukt des Bildungsgangs in den Mittelpunkt. (Vgl. BUSCHFELD 1999, S. 4 f.)

Die folgende Tabelle soll verdeutlichen, dass die Lernfeldidee Ausdruck bestimmter berufspädagogischer Vorstellungen ist (vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 39).

Perspektive 1:		Perspektive 2:
Konzeptioneller Hintergrund	Lernfeld- konzeption	Implementation
Konzeptionelle Hintergründe: • Handlungsorientierung • fächerübergreifender Unterricht • Schulentwicklung		Implementationsebenen: • Lehrplanentwicklung • Schulorganisation • Unterrichtsarbeit
Lernfelder als didaktische Innovation		Innovationen in der Praxis durch Lernfeldkonzeption

Tabelle 5: Perspektiven zur Lernfeldkonzeption
(in Anlehnung an KREMER/SLOANE 1999, S. 38)

Ebenen der Implementation

Die Implementation des Lernfeldansatzes führt zu einem Handlungs- und Entwicklungsbedarf auf drei organisatorischen Ebenen:

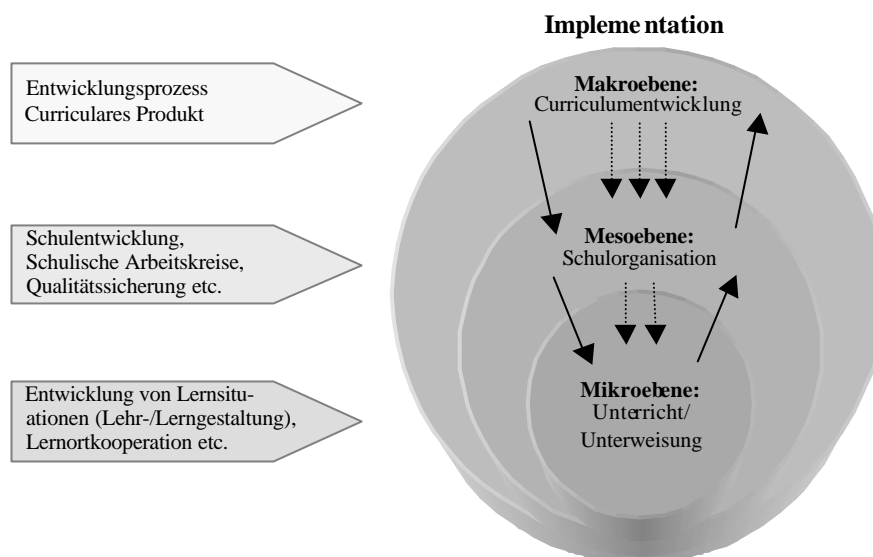


Abbildung 8: Implementationsebenen des Lernfeldkonzepts
(in Anlehnung an SLOANE 2002a, S. 13 u. 2000, S. 80)

Auf der Ebene der Curriculum- oder Lehrplanentwicklung und -gestaltung (Makroebene) geht es insbesondere um Fragen der Gestaltung curricularer Vorgaben, zum Beispiel ob und in welchem Umfang inhaltliche Präzisierungen gemacht werden oder wie eine handlungslogische Struktur herzustellen ist. Auf der Ebene der Schulorganisation (Mesoebene) sind nun die lernfeldstrukturierten Lehrpläne bedeutsam, weil durch ihre Implementation curriculare Entwicklungsarbeit verstärkt an die berufsbildenden Schulen herangetragen wird. Gleichzeitig stellt sich die Frage, welche organisatorischen Rahmenbedingungen in den Schulen und hinsichtlich der Kooperationsbeziehungen zu den betrieblichen oder überbetrieblichen Lernorten hergestellt werden müssen. Auf der Ebene der Unterrichtsführung oder -gestaltung (Mikroebene) geht es darum, wie Unterrichts- resp. Lernsituationen von Lehrkräften in Zukunft gestaltet werden müssen. Hierfür ist eine didaktisch-curriculare Kompetenz erforderlich. Als zentrale Fragen der zukünftigen Unterrichtsführung sind die Simulation von Arbeitsprozessen (zum Beispiel bei geschäftsprozessorientierten Projekten) sowie die Schaffung von didaktischer Parallelität zwischen Lern- und Arbeitssituationen zu thematisieren. (Vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 4 u. SLOANE 2000, S. 81.)

Die schulischen Arbeitsgruppen benötigen für ihre Arbeit Freiraum, um Unterrichtseinheiten vorzubereiten, durchzuführen und zu evaluieren. Es ist eine didaktisch-organisatorische Kompetenz notwendig, da eine Abstimmung mit den dualen Partnern erfolgen muss. Mit diesen Überlegungen geht die Forderung nach der Entwicklung von schulbezogenen pädagogischen Profilen einher: Das Lernfeldkonzept führt zu schulspezifischen Lösungen. Dies erfordert ein neues Selbstverständnis hinsichtlich des fachlichen Expertentums (Fachkompetenz) und der pädagogisch-didaktischen Vorgehensweise (didaktische Handlungskompetenz), da der Lehrplan nur noch Strukturen vorgibt, die inhaltlich und methodisch an den jeweiligen Schulen auszugestalten sind. Auch die herkömmliche Prüfungspraxis ist zu überdenken, zumal zentralisierte, überregionale Prüfungen als heimlicher Lehrplan wirken können und die Innovationsfähigkeit des Konzeptes gefährden können. (Vgl. SLOANE 2000, S. 81.)

Diese drei Ebenen stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang und sind bei einer Konkretisierung des Lernfeldansatzes in ihrer Interdependenz zu berücksichtigen. So sollte zum Beispiel die konkrete Ausprägung der Makroebene vor dem Hintergrund der Entscheidungen auf der Mikroebene formuliert werden. Die Makroebene bestimmt grundsätzlich den Entscheidungsrahmen für die Arbeit auf der Mikroebene, sie sollte jedoch grundsätzlich mittel- und langfristig durch die Akteure als gestaltbar angesehen werden. Die Implementation von Lernfeldern ist also ein Prozess, der sich auf allen drei Ebenen interdependent abspielt. (Vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 48 u. 56.)

Makroebene: Lehrplanentwicklung und -gestaltung

Nun stellt sich die Frage, welche Handlungsfelder als konkrete berufliche Aufgabenstellungen resp. Handlungsabläufe angesehen werden können. Anhaltspunkte können die Berufsbilder und die Ausbildungs- und Arbeitsrealität der Betriebe sein. Grundsätzlich ist zu beachten, dass Handlungsfelder wie sämtliche betriebliche Prozesse einem stetigen Wandel unterliegen. Schulen sind nunmehr nicht mehr Umsetzer, sondern Gestalter und Entwickler von Lehrplänen. Ihnen obliegt die curriculare Präzisierung der offen formulierten Curricula, wodurch die

curriculare Kompetenz von der Ebene der Landesinstitute in die Schulen verlagert wird. (Vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 49 ff.)

Mesoebene: Schulorganisation

Insbesondere ergeben sich neue Aufgabenstellungen für folgende Bereiche (vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 54 ff. u. PÄTZOLD 2003, S. 10 u. 1999b, S. 153):

- Neue Zeitmodelle, neue Formen von Stundendeputaten und Arbeitszeitkonten: So bietet es sich beispielsweise an, Stundendeputate nicht Einzelpersonen, sondern Gruppen zuzuordnen. Modelle wie Zeitkonten könnten entwickelt werden, deren Sinn darin besteht, Zeiten für Freistellungen (Weiterbildung, Sabbatjahre) herauszuarbeiten oder die Arbeitszeit in einer neuen Art und Weise auf die Lebenszeit eines Lehrers zu verteilen, um die Belastung eines Lehrers in seiner Gesamtbiographie (Stichwort: Burn-out-Syndrom) zu reduzieren. Allerdings ist bei solchen Vorschlägen personalrechtlichen Grenzen Rechnung zu tragen (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 81). Darüber hinaus ist die (fast ausschließliche) Taktung des Unterrichts in 45- resp. 90-Minuten-Sequenzen zu überdenken.
- Öffnung des Unterrichts: Einerseits ist der Unterricht unter den Lehrkräften – in einzelnen Lernfeldern resp. zwischen den Lernfeldern – abzustimmen. Andererseits sind die betrieblichen Handlungsfelder zu berücksichtigen.
- Verstärkte Bildungsgangarbeit: Die Verlagerung von Teilen der Curriculumentwicklung in die beruflichen Schulen führt zu einer Verstärkung der Bildungsgangarbeit. Dies bringt eine Verlagerung von Aufgaben und wünschenswerten Kompetenzen in die Teams, welche den Bildungsgang betreuen, mit sich.
- Intensivierung der Lernortkooperation: Hinsichtlich der schulinternen Abstimmung ist die Abstimmung zwischen den Lernfeldern eine offene Frage. Es ist jeweils im Einzelfall zu entscheiden, sodass der lernfeldstrukturierte Unterricht zu einer intensiven Kooperation unter den unterrichtenden Kollegen und mit betrieblichen Partnern führt. Außerdem sind Erfahrungen der Lernenden aus dem betrieblichen Lebensbereich systematisch zu nutzen und gleichermaßen sind Möglichkeiten zur Gestaltung betrieblicher Handlungsfelder anzubieten. Kooperative Elemente sind in den Lernfeldcurricula angelegt. (Vgl. BUSCHFELD/TWARDY 1997, S. 157.)
- Verändertes Lehrerbild: Lernen in Lernfeldern soll Lernen handlungsorientiert, also im Sinne einer vollständigen Handlung ermöglichen und Aktivitätsgrade von Lehrerseite auf Lernerseite verschieben. Damit einher geht ein verändertes Lehrerbild – vom Vermittler zum Lernberater. Hiermit ist verbunden, dass der Lehrende über ein breites Methodenrepertoire verfügt und selbst ständig lernt, da die darzustellenden Handlungsabläufe einem stetigen Wandel unterliegen.¹¹⁰
- Personalentwicklung: Eine systematische Personalentwicklung an berufsbildenden Schulen ist eine wichtige Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Lernfeldkonzeption. Kooperationselemente und Teamfähigkeit in der Aus- und Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals müssten einen höheren Stellenwert erhalten. Für

¹¹⁰ Diese Ideen sind kongruent mit konstruktivistischen Lehr-/Lernprinzipien.

schulspezifische Lösungen bedeutet dies eine Verlagerung von Finanzierungsentscheidungen in die Schulen.

- Evaluation des Lernerfolgs durch zeitgemäße Prüfungsverfahren: Der Erfolg der Lernfeldkonzeption ist nicht zuletzt abhängig von den Prüfungsverfahren an berufsbildenden Schulen und der Abschlussprüfung. Einerseits müssen Prüfungsverfahren für die einzelnen Lernfelder entwickelt und erprobt werden, andererseits ist die Prüfungspraxis in den Abschlussprüfungen zu durchdenken. Klärungsbedürftig sind prüfungsdidaktische (zum Beispiel wie bestimmte Kompetenzen geprüft werden können) und prüfungsorganisatorische Aspekte (zum Beispiel Inhalt eines Zeugnisses).

Wechselwirkung zwischen Schulentwicklung und Implementation des Lernfeldkonzeptes

Die Implementation der Lernfeldidee kann durch begünstigende Strukturen in der Schule vorangetrieben werden resp. initiiert Entwicklungsprozesse in der Schule. Insbesondere drei Wege der Etablierung dieser Neuerung im Kollegium scheinen bedeutsam: die Implementation durch Trendsetter, durch informelle Netzwerke und durch Organisationsentwicklung. Die Implementation wird entscheidend durch die Lehrkräfte beeinflusst, ihre Bereitschaft und Kompetenz ist ein zentraler Faktor zur Umsetzung der Lernfeldkonzeption. Einzelne Lehrende nehmen die Lernfeldkonzeption zum Anlass, um innovative, komplexe Lehr-/Lernarrangements im Alltag dualer Ausbildung zu realisieren. Eine Implementation durch diese Trendsetter scheint in vielen Fällen in enger Verbindung zu einem Aufbau informeller Netzwerke zu stehen. Es formieren sich Kollegen, die bereit sind, gemeinsam eine didaktische Konzeption zu verfolgen. Entscheidend für die erfolgreiche Implementation der Lernfelder ist die Bereitschaft zur Veränderung. Das Zusammenwirken der Lehrer verschiedener Fächer mit Ausbildern setzt weiterhin in den jeweiligen Institutionen Kooperation in horizontaler und vertikaler Richtung voraus.¹¹¹ Auf die Schule bezogen vollziehen sich diese Prozesse im Sinne des Konzepts einer "lernenden Schule". Werden eigene Verantwortungsbereiche und Gestaltungsspielräume (zum Beispiel in Bildungsgangkonferenzen, auch bildungsgang-, abteilungs- oder fachbereichsübergreifend) für und von Gruppen von Lehrern organisiert, werden die betreffenden Berufe zu ihrem eigenen Bereich, mit dem sie sich identifizieren können. Wichtige organisatorische Voraussetzungen sind eher kleine Organisationseinheiten, die relative Konstanz der Gruppenzusammensetzung und die breite Wirkung als Team innerhalb des Kollegiums, sodass diese Zusammenarbeit schließlich auf die Kooperation mit den anderen Lernorten ausstrahlen kann.¹¹² Für diese Formen der Organisationsentwicklung ist eine aktive Beteiligung durch die Schulleitung sehr hilfreich. Die Implementation ist durchaus eine wichtige Managementaufgabe der Schulführung. (Vgl. KREMER/SLOANE 2000, S. 76 ff. u. PÄTZOLD 1999, S. 152 f.)¹¹³

¹¹¹ Bei ANUBA haben sich die betrieblichen Partner offen gegenüber der konzeptionellen Mitarbeit an den Lernfeldcurricula gezeigt. Weniger Interesse bestand an einer konkreten Mitwirkung bei der Umsetzung der Curricula, was auf die knappen zeitlichen Ressourcen zurückgeführt wurde. (Vgl. HAMM/SCHWEERS 2003, S. 79.)

¹¹² KREMER/SLOANE (2000, S. 77 f.) zufolge kann an Schulen, an denen die Implementation lernfeldstrukturierter Curricula als Organisationsentwicklungsprozess interpretiert wird, beobachtet werden, dass auch in Bildungsgängen mit traditionellen Curricula Bemühungen zur Entwicklung von Lernfeldern zu verzeichnen sind.

¹¹³ Vgl. auch zu Schulentwicklung und Implementation lernfeldstrukturierter Lehrpläne BEEK/BINSTADT (2002).

Mikroebene: Unterrichtsführung

Das Lernfeldkonzept führt zu Perspektivwechseln für die Unterrichtsarbeit. Zum einen können Sozialisation und Selbstverständnis tangiert werden: Die Lehrkräfte sind nun weniger Spezialisten (wie es das Fachlehrerprinzip unterstreicht), sondern müssen einen eher generalisierenden Zugriff zu Fachwissen und dessen Re-Organisation in Handlungsfeldern wählen. Insgesamt verlangt das Lernfeldmodell einen höheren Grad an fachlicher Sicherheit, um diese Inhalte reorganisieren zu können. Zum anderen wird die bis dato vorherrschende Verbindlichkeit geschmälert: Die fachliche Systematik wird oft als verbindlicher und prüfungsadäquater bewertet als die kasuistische (Lernfelder). Ungeachtet der Überlegung, ob diese Einstellung begründet ist oder ob umgekehrt die Lernenden in Lernsituationen nicht gerade dazu befähigt werden, systematisch selbst Wissen und Handlungskompetenz zu entwickeln, ist es wahrscheinlich, dass einigen Lehrkräften die Verbindlichkeit und vielleicht auch ein Stück Sicherheit fehlt. (Vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 56 f. mit Verweis auf Erfahrungen aus dem Modellversuchsverbund NELE.) Im Sinne von BUSCHFELD/TWARDY (1997, S. 157) werden bildungsgangbezogene Curricula nun zum Arbeitswerkzeug für die Lehrenden, und nicht (mehr) zur Vorgabe.

Fazit

Lernfeldstrukturierte Curricula werden hier als die maßgebende Vorgabe für die Ausgestaltung von Curricula für berufsbildende Schulen betrachtet, zumal zu erwarten ist, dass sich auch die Curricula, die eher noch an einer fachsystematischen Ausrichtung orientiert sind, zunehmend an Tätigkeitsfeldern resp. Geschäftsprozessen ausrichten werden. Es gibt zahlreiche, durchaus berechtigte Kritikpunkte am Lernfeldkonzept. Diese gründen weniger auf der Grundidee (Handlungssystematik), sondern vielmehr auf der Interpretationsbedürftigkeit und Ungereimtheiten der Vorgaben.¹¹⁴ Da hier grundsätzlich Verabsolutierungen abgelehnt werden, wird – insbesondere für NeweS – eine 'Lernfeldorientierung in Maßen' favorisiert.¹¹⁵ Eine Orientierung an Prozessen erscheint zeitgemäß.

Die Lernfeldkonzeption geht mit Schulentwicklung einher. Die Implementierung der Lernfeldidee benötigt bestimmte organisatorische Strukturen, umgekehrt beherbergt die Lernfeldkonzeption Potenziale, welche die Schulentwicklung vorantreiben. Dies sind insbesondere die Formierung schulinterner und -externer Kooperationsstrukturen (die Lehrer müssen sich untereinander und mit betrieblichen Partnern abstimmen), die Einführung neuer Zeitmodelle,

¹¹⁴ Zur Kritik an der Lernfeldkonzeption vgl. BEEK ET AL. (1999, S. 321), BUSCHFELD (2000, S. 167 ff. u. 1999, S. 10 u. 22 f.), EULER/KNIPPEL (2000, S. 3 ff.), KREMER/SLOANE (1999, S. 46 f.), LISOP (2000, S. 205 f. u. 1999, S. 23 f. u. 41) u. PÄTZOLD (2003, S. 54).

¹¹⁵ Vgl. die Feststellungen PÄTZOLDS (2000, S. 125 f.) gegen die Absolutsetzung des Vorrangs der Handlungssystematik vor der Fachsystematik, zumal nicht belegt ist, dass allein die Formulierung von Lernfeldern in Lehrplänen zur Durchsetzung gewünschter didaktischer Reformen in der Unterrichtspraxis führt. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Empfehlungen von einzelnen Bundesländern unterschiedlich gedeutet und umgesetzt werden. Grundsätzlich ist der Aspekt, dass gedankliche Ordnungsstrukturen zumindest in einigen Bereichen eine wichtige Erleichterung für den Lernenden darstellen, ebenfalls zu berücksichtigen. Mit der Intention einer Kombination formuliert BUSCHFELD (1999, S. 6 f.) drei Gegensatzpaare: Handlung versus Fach resp. analog Kasuistik versus Systematik, Handeln versus Denken und schließlich Autonomie versus Hierarchie. Diese Gegensätzlichkeit könne aufgrund von Erkenntnissen in der Wissenschaft und Schulpraxis in Bezug auf die didaktische Umsetzung durch ein 'Und' resp. ein 'Sowohl-als-auch' aufgehoben werden.

das veränderte Lehrerbild und die Bereitschaft zur Veränderung (Schule als lernende Organisation). Die neuen Anforderungen an die Lehrenden (zum Beispiel Teamfähigkeit) bedingen zudem eine Fortbildung der Lehrkräfte (Personalentwicklung). Die Zusammenarbeit als Folge der lernfeldstrukturierten Curricula trägt zu einer Weiterentwicklung eben dieser Curricula bei.

2.4.2.2.2 Neue Formen der Prüfungspraxis

In der wirtschaftspädagogischen Diskussion wird durchweg angeprangert, dass bei der Umsetzungsarbeit neuer didaktischer Konzepte, insbesondere des Lernfeldansatzes, nicht hinlänglich genug berücksichtigt wird, dass die Perspektiven des Lernfeldansatzes nicht mit den Prüfungsmodalitäten innerhalb des dualen Systems vereinbar sind. Hier liegt jedoch nach Ansicht vieler Wissenschaftler und Praktiker ein Schlüsselproblem für den Erfolg dieser Innovation (vgl. PÄTZOLD 2003, S. 58). So wird das Thema "Prüfungen" derzeit in der Fachöffentlichkeit grundsätzlich hinterfragt. Dies zeigt sich unter anderem an einer Vielzahl von Vorschlägen, Empfehlungen und Forderungen, die von unterschiedlichen Interessengruppen vortragen wird. Die neuen Ansätze zur Prüfungsgestaltung zielen auf handlungsorientiertes Prüfen und Bemühungen zur ausbildungsbegleitenden Bewertung (im Unterschied zu punktuellen Prüfungen) ab.¹¹⁶ Wenige Informationen gibt es zurzeit über die Gestaltung von Prüfungen, um Lernerfolge hinsichtlich Sozial- und Methodenkompetenzen festzustellen. Weiterhin scheint es kaum eine Zusammenarbeit der Lernorte hinsichtlich der Entwicklung valider Beurteilungsinstrumente zu geben. (Vgl. EULER/KNIPPEL 2000, S. 13 f.)

2.4.2.2.3 Zusammenarbeit aufgrund neuer Strukturmodelle für Berufe

In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Vorschlägen für neue Strukturmodelle für Berufsbilder unterbreitet. Das nach WILBERS (2000, S. 34) bekannteste wissenschaftlich fundierte Konzept stammt von HEIDEGGER/RAUNER (1997): das Konzept des "offenen dynamischen Berufsbildes". Hierbei gibt es einen Kernbereich von 50 bis 60 Prozent für berufsfeld- und berufsbezogene Inhalte als obligatorischen, bundeseinheitlich geregelten Bereich, einen betriebs- und regionalspezifischen Anwendungs- resp. fachlichen Vertiefungsbereich von 20 bis 30 Prozent als Wahlpflichtbereich, welcher durch die zuständigen Stellen koordiniert werden kann, sowie einen Integrationsbereich mit 20 bis 30 Prozent als Wahlbereich, dessen inhaltliche Ausgestaltung den Betrieben und Berufsschulen obliegt. Der Integrationsbereich soll das arbeits- und betriebsbezogene Zusammenhangwissen vertiefen sowie eine geschäftsprozessorientierte betriebliche Organisationsentwicklung beinhalten. Ziel ist es, zeitlich und inhaltlich stabile Berufsbilder zu etablieren. (Vgl. HEIDEGGER/RAUNER 1997, S. 20 f.) Auch bei den neu gestalteten Berufen wie zum Beispiel Mediengestalter/in (Fachrichtungsmodell, Modell der Pflicht-/ Wahlpflichtqualifikationseinheiten) und den IT-Berufen (Modell der Kern- und Fachqualifikationen) hat die Aufteilung in Pflicht- und Wahl(pflicht)bereiche Einzug gehalten.

¹¹⁶ Ein Beispiel für Vorschläge für die Durchführung handlungsorientierter Prüfungen ist die Handreichung der IHK-GBA (2003).

Nicht zuletzt aus dem Konzept der offenen, dynamischen Beruflichkeit wird eine Notwendigkeit der Institutionalisierung regionaler Berufsbildungsdialoge abgeleitet. Es sollen nach den Vorstellungen von HEIDEGGER/RAUNER (1997, S. 24) möglichst alle Repräsentanten der in der auf die Region bezogenen beruflichen Bildung Engagierten (vgl. auch Stakeholderanalyse, Unterabschnitt 4.2.2.1.1) einbezogen werden.

2.4.2.2.4 Regionale Bildungslandschaften und neue Partner

In der schulischen Wirklichkeit ist die Außenentwicklung berufsbildender Schulen in Bezug auf das regionale Umfeld von großer Bedeutung. Im Strukturplan für das Bildungswesen des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES (DBR 1970, S. 30) wurde bereits der Aspekt der regionalen Chancengleichheit aufgegriffen, um Benachteiligungen durch regionale, soziale und individuelle Unterschiede aufzuheben. In den folgenden Jahren etablierte sich ein Forschungsfeld "Problemregionen der beruflichen Bildung".¹¹⁷ Auch in der nordrhein-westfälischen Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungsordnung Berufskolleg APO-BK) ist der regionale Gedanke verankert: "Das Berufskolleg legt unter Berücksichtigung der Ergebnisse einer regionalen Abstimmung der Bildungsangebote die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen seiner pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm fest." (§ 2, Abs. 1 APO-BK.) Weiterhin hat das Berufskolleg unter anderem den spezifischen Gegebenheiten der Schule und seines regionalen Umfeldes im Schulprogramm Rechnung zu tragen. (Vgl. § 2, Abs. 2 f. APO-BK.)

Ein konkretes Leitbild für Schulen wurde 1995 in der Denkschrift "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" fixiert (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995). Zentrale Elemente sind unter anderem die stärkere Vernetzung als Folgerung für das Bildungswesen auf Grundlage der Forderung des lebenslangen Lernens (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 181 ff.). Die Kommission verfolgt die Idee, dass sich in den Regionen in Form von 'regional gestalteten Bildungslandschaften' eine Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote herausbildet.¹¹⁸ Als Bausteine regionaler Bildungslandschaften werden genannt (vgl. WILBERS 2000, S. 36 f. mit Verweis auf die BERTELSMANN STIFTUNG):

- enge Beteiligung der Träger privater und öffentlicher Bildungseinrichtungen am Schulleben,
- Kooperation zwischen Schulen und öffentlichen Einrichtungen aus den Bereichen Jugendhilfe, Soziales, Kultur und Sport und
- Kooperation mit außerschulischen Partnern, wie Wirtschaft, Handel, Handwerk, Arbeitnehmervertretungen, Arbeitsämter und Kirchen.

Die Politikgestaltung in der Berufsbildung wird zunehmend in einen regional-kooperativen Bearbeitungs- und Problemlösungskontext gestellt. In der aktuellen bildungstheoretischen

¹¹⁷ Weitere Ausführungen finden sich in WILBERS (2000, S. 45 ff.), mit Verweis auf die Arbeiten von DOBISCHAT und KUTSCHA.

¹¹⁸ Entsprechend stellt die "Entwicklung regionaler Bildungslandschaften" auch eine der beiden Zielsetzungen des Projektes "Schule & Co." des MSWF und der BERTELSMANN STIFTUNG dar.

Diskussion kommt immer wieder das Konzept der lernenden Region¹¹⁹ zur Sprache, welches sich in Anlehnung an das Konzept der lernenden Organisation resp. lernender Unternehmungen entwickelt hat. Hiermit wird zugleich eine Erwartungshaltung an die Selbstorganisationsfähigkeit und Selbstverantwortung der Akteure offenbar. Ausgewiesenes Ziel ist es, Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager (Individuen, Betriebe etc.) sowie andere Interessierte zu lernenden Regionen zusammenzuführen. Dadurch sollen quantitative und qualitative Veränderungen der Angebotsstrukturen bewirkt und die Motivation und Bildungsbeteiligung der Menschen gesteigert werden.¹²⁰ Die Einschätzung dieses Konstrukts schwankt von optimistisch-offensiven (Region als Experimentierfeld gesellschaftlicher Innovation und Modernisierung)¹²¹ bis hin zu pessimistisch-defensiven (Region als 'Notgemeinschaft' zur Abwehr des regionalen Niedergangs aufgrund äußerer Einflüsse) Vorstellungen. Das Konzept der lernenden Region ist weder in der Theorie noch in der Praxis ausreichend erforscht, um über Lernfähigkeit und Effizienz fundiert Aussagen treffen zu können. (Vgl. DOBISCHAT 2003, S. 13, DOBISCHAT/KUTSCHA 2000, S. 202 u. FISCHER, M., 1999.)

Neue Formen der Kooperation ergeben sich außerdem durch das Einbeziehen neuer Partner, zum Beispiel Produzenten als Träger und Zertifikatsgeber in der beruflichen Bildung und firmeneigene und auch virtuelle Universitäten. Den Produzenten kommt in der beruflichen Weiterbildung seit langem eine wichtige Rolle zu. Die Motivation der Hersteller liegt darin, ihre Produkte als Problemlösungen zu vermitteln und eine langfristige Kundenbindung herbeizuführen. Firmeneigene Universitäten – als weitere neue Partner – werden in der Regel von Konzernen gegründet. Sie sind grundsätzlich nicht mit traditionellen Universitäten vergleichbar, zumal sie originär an den strategischen und organisatorischen Herausforderungen des Konzerns orientiert sind. Der Begriff der virtuellen Universität wird nicht einheitlich verwendet. In jedem Falle wird damit die Vorstellung von veränderten Aufgaben und Tätigkeitsbereichen der öffentlichen Universitäten verbunden. (Vgl. WILBERS 2000, S. 49 f.)

¹¹⁹ DÖRING/JANTZ/MEBMER (1997, S. 387) verstehen unter "lernender Region" eine neue Form der Partnerschaft im Bereich der beruflichen Bildung, die sowohl Fragen der beruflichen Bildung als auch der regionalen Entwicklung thematisiert und diese miteinander verbindet. REULING (2000, S. 24) sieht die regionalen Kooperationen über die gängigen Formen hinausgehend und beschreibt als "lernende Region" ein Netzwerk regionaler Akteure, das sich außerhalb fest gefügter Strukturen entwickelt und auf die Lösung regionaler Probleme abzielt. Lernende Regionen weisen beispielsweise folgende Merkmale auf (vgl. GNAHS, 1997, S. 26): Sie haben ein Leitbild entwickelt, in dem sich die Entwicklungsziele äußern, streben eine 'Pionierrolle' hinsichtlich regionaler Modelle an, sind offen für neue Ideen, externen Rat, für Experimente und Risiken, verfügen über organisatorische Grundstrukturen, die ein kontinuierliches Arbeiten unterstützen, und sie besitzen Netzwerke von Akteuren und versuchen, möglichst vielen regionalen Akteuren Möglichkeiten zur Partizipation zu eröffnen, um synergetische Potenziale freizusetzen.

¹²⁰ Hier kann ein Zusammenhang zwischen Regionalpolitik und Innovationspolitik (regionale Vernetzung und Katalyse regionaler Innovationen) hergestellt werden. Aktuelle Ansätze betonen die Bedeutung intraregionaler Netzwerke zwischen Innovationsakteuren. In der regionalpolitischen und -wissenschaftlichen Diskussion stehen die Entwicklung endogener Potenziale von Regionen und die Ausformung eines wirtschaftlichen und sozialen intra-, inter- und transregionalen Kooperationsnetzwerkes mit Beteiligung aller regionalen Akteure sowie die hierfür notwendige Mentalität der beteiligten Akteure im Mittelpunkt. (Vgl. STERNBERG 1998 u. TWARDY/WILBERS 2000, S. 608.)

¹²¹ So sieht SLOANE (2002, S. 5) in der regionalen Zusammenarbeit der Träger von Aus- und Weiterbildung die Möglichkeit in einer höheren Flexibilisierung von Bildungsmaßnahmen, da gerade auf dieser Ebene schnell und effektiv auf die Qualifikationsbedürfnisse von Betrieben und Arbeitnehmern reagiert werden kann.

2.5 Bildungsstätten als Kompetenzzentren in Netzwerken

Ausgangspunkt für die Konzeption der Kompetenzzentren ist die Feststellung, dass angesichts der steigenden quantitativen und qualitativen Anforderungen an die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in den neuen Berufsbildern und auch im späteren Berufsleben die Ressourcen und Kompetenzen aller an der Berufsbildung Beteiligten gebündelt werden sollten. Außerdem scheint es angesichts des permanent anwachsenden Wissens sinnvoll zu sein, dieses intra- wie interinstitutionell zusammenzuführen und zu strukturieren.

2.5.1 Begriffliche Abgrenzungen und Präzisierungen

Der Begriff des Kompetenzzentrums geht nach WILBERS (2000, S. 77) auf die Praxis der Organisationsgestaltung in Unternehmungen zurück. Kompetenzzentren sind unternehmensübergreifende Einheiten, in denen Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich der Erbringung einer bestimmten Leistung (also einzelne Inhalte des Leistungsprozesses) vereinigt und weiterentwickelt werden. (Vgl. THOM/RITZ 2000, S. 246 u. WINKLER 1999, S. 31.)

Hier soll eine allgemeine Begriffspräzisierung nach WILBERS (2000, S. 77 f.) grundlegend sein: "Kompetenzzentren sind Institutionen (oder Teile von Institutionen), die für Prozesselemente verantwortlich sind, die aus anderen Institutionen (oder aus anderen Teilen der Institution) ausgegliedert worden sind. Sie bieten die ausgelagerten Elemente den Partnern als Service an."¹²² Ausführlich bedeutet dies: "Ein Kompetenzzentrum ist eine Institution (Kompetenzzentren als Institutionen), ein Teil einer Institution (Kompetenzzentren an Institutionen) oder eine von verschiedenen Institutionen initiierte Einheit im Bildungswesen, die sich auf ein Segment resp. Problem ausrichtet. Im Prozess dieser Ausrichtung werden Kernkompetenzen entwickelt, die es erlauben, erkennbar Leistungen anzubieten, die versprechen, den Erfolg in den Kern- oder Supportprozessen zu erhöhen." (WILBERS 2002c, S. 6, vgl. BLK 2001, S. 16.) Sie werden professionell geführt und sind in Kooperations- und Konkurrenzbezüge eingebettet. In dieser Definition sind drei Ausformungen des Verhältnisses zwischen Kompetenzzentrum und Institution aufgeführt:

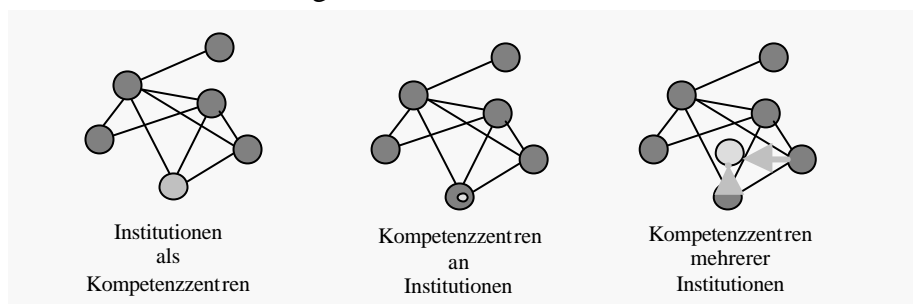


Abbildung 9: Modelle für Kompetenzzentren
(in Anlehnung an WILBERS 2002c, S. 5)

¹²² Zwar werden Kompetenzzentren gewöhnlich als administrativ und rechtlich eigenständige Einheiten geführt; es muss sich dabei aber nicht auch automatisch um einen räumlich erfahrbaren Ort (einen "Standort") handeln. So können die einem Kompetenzzentrum angehörenden Personen institutionell ganz unterschiedlich eingebunden und nur virtuell vernetzt sein. Das heißt, neben 'realen' sind auch 'virtuelle' Kompetenzzentren denkbar. (Vgl. für weitere Ausführungen zum Beispiel WILBERS 2000, S. 80 f.)

Alle drei Modelle haben ihre eigenen Schwachstellen: Bei Institutionen als Kompetenzzentren besteht die Gefahr, die Heterogenität einer Institution zu verkennen. Die Multifunktionalität erschwert die spezifische Ausrichtung der Gesamteinstitution. Werden Teile von Institutionen zu Kompetenzzentren entwickelt, so besteht – WILBERS (2002c, S. 6) verweist auf die Ergebnisse von BEKO – die Gefahr einer Abkoppelung des Teils von der Gesamteinstitution, wodurch zugleich die ursprünglich beabsichtigte Dynamisierung der Gesamtorganisation ausbleibt. Die dritte Gestaltungsmöglichkeit beinhaltet eine relativ neue Form der Zusammenarbeit, zu der bislang wenig Erfahrungen und Erkenntnisse vorliegen. (Vgl. WILBERS 2002c, S. 5 f.)

Im Begriff des "regionalen Kompetenzzentrums"¹²³ schlagen sich verschiedene Konzepte nieder: Einerseits geht es um die Regionalisierung von Verantwortungsübernahme, Entscheidung und Gestaltung im Hinblick auf eine zielgerichtete, zukunftsorientierte, regionalspezifische Entwicklung im Wettbewerb mit anderen Regionen. Ziel ist eine bestmögliche synergetische Zusammenführung, Bereitstellung und Weiterentwicklung regionaler Ressourcen und Kompetenzen für die Belange einer Region in einer zentralen Anlaufstelle. Diese ist gewöhnlich auf ein inhaltliches Aufgabengebiet oder eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet. Andererseits bedeutet Kompetenz auch eine Zuständigkeit und Befugnis oder auch Akzeptanz, für das betreffende Themengebiet herausragende Professionalität zu verkörpern. (Vgl. ROß 2003, S. 18.)¹²⁴

Kompetenzzentren müssen sich selbst auf ein Kundensegment ausrichten und in diesem eine als wertvoll erkannte Leistung anbieten. Das heißt, sie entwickeln Kernkompetenzen. Dieses Verständnis ermöglicht die Existenz mehrerer Kompetenzzentren in einer Region.¹²⁵ Um das konstitutive Segment anzuzeigen, empfiehlt sich dabei die Kennzeichnung "Kompetenzzentrum für ...". Hier geht es um Kompetenzzentren im Bildungswesen. Als deren Kennzeichen ist ein hochwertiges, innovatives, breites und methodisch variantenreiches Bildungsangebot zu erwarten. (Vgl. WILBERS 2002c, S. 4 f.)

¹²³ Eine begriffliche Unstimmigkeit, die im Wort selbst begründet ist, stellen BEUTNER/GÖCKEDE (2002, S. 17 f.) heraus: Die beiden Wortbestandteile weisen auf zwei verschiedene Strukturaspekte hin: Kompetenzen sind bei Kompetenzträgern (ergo Personen) vorhanden, sie sind stets personengebunden. Der Begriff "Zentrum" beinhaltet eine Konzentration oder Zusammenführung, die oft eine räumliche, in einer Institution verkörperte Nähe suggeriert. Insofern kann eine Institution oder ein Teilbereich einer Institution keine Kompetenzen besitzen, sondern Individuen beherbergen, die bestimmte Kompetenzen aufweisen. Da in dieser Arbeit vorwiegend institutionelle Netzwerke betrachtet werden, die auch nicht von Institutionen als Akteuren, sondern von handelnden Personen konstituiert werden, und da sich nicht Schulen, sondern lediglich ihre Mitglieder entwickeln können, entsprechen diese Unstimmigkeiten in Bezug auf Institutionen als Konglomerat handelnder Personen einander.

¹²⁴ Weitere Ausführungen zur Problemhaltigkeit dieses Begriffs finden sich bei ROß (2003, S. 18 f.).

¹²⁵ Je produkt- oder techniknäher ein Kompetenzzentrum gestaltet wird, desto eher unterliegt das Kompetenzzentrum selbst dem Lebenszyklus dieses Produktes oder der Technik. Insofern ist nicht nur der Aufbau, sondern auch der systematische Rückbau – zum Beispiel bei Erreichen eines gewissen Diffusionsgrades der Technik in der Region – eine Herausforderung. (Vgl. WILBERS 2002c, S. 4.)

Das Verhältnis von Kompetenzzentren und Netzwerken wird unterschiedlich gesehen¹²⁶: So können regionale Kompetenzzentren eine von vielen möglichen Erscheinungsformen regionaler Netzwerke darstellen. Bildet ein Kompetenzzentrum einen Knotenpunkt in einem Netzwerk, so hängt der Umfang der Zusammenarbeit und der Tätigkeiten in einem Kompetenzzentrum von der Anzahl der Knotenpunkte und der Intensität der Zusammenarbeit im Gesamtnetzwerk ab.¹²⁷

2.5.2 Institutionen als Kompetenzzentren

In der beruflichen Bildung kommt der institutionenbezogenen Sichtweise von Kompetenzzentren eine besondere Rolle zu, da bisweilen sowohl berufliche Schulen als auch überbetriebliche Ausbildungsstätten und noch weitere Institutionen diese Bezeichnung für ihre Institution beanspruchen (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 18 u. WILBERS 2000, S. 37).

Berufsbildende Schulen als Kompetenzzentren

Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren aufzubauen, wurde von den verschiedensten Seiten vorgeschlagen (vgl. auch BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 19, BLK 2001, S. 19 ff., KURZ 2002, S. 38 ff. u. WILBERS 2002c, S. 1).¹²⁸ Es ist mittlerweile Konsens, dass berufsbildenden Schulen und insbesondere Berufsschulen wegen der komplexer werdenden Ausbildungsinhalte ein zunehmend höherer Stellenwert zukommt. Gerade in den Berufsschulen laufen viele Fäden zusammen: Es gibt dort zahlreiche Fachgebiete und Fachbereiche und es können alle organisatorischen und inhaltlichen Probleme rund um die Ausbildung angesprochen werden. (Vgl. FRÖHLICH 2002, S. 3 f.) Problematisch können die Bestrebungen berufsbildender Schulen, sich als Kompetenzzentren zu bezeichnen, werden, wenn beispielsweise auch überbetriebliche Ausbildungsstätten dieses Prädikat bereits für sich reklamieren. Dies kann zu regionalspezifischen Auseinandersetzungen führen. (Vgl. ROß 2003, S. 19.)

Als Anknüpfungspunkte für die Diskussion um die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren sehen RÜTZEL/BENDIG (2002, S. 4) vor allem vielfältige Reformschritte und Modellprojekte in der Berufsbildung, unter anderem zu neuen

¹²⁶ WILBERS (2000, S. 80) vermutet, dass für die Gestaltung von Kompetenzzentren in der beruflichen Bildung vor allem die Unterstützungsprozesse und nicht die Kernprozesse von besonderem Interesse sind. Kernprozesse sind als zusammengehörige Abfolge von Aktivitäten auf ein bestimmtes Kundensegment ausgerichtet. Supportprozesse ähneln hingegen den Querschnittsfunktionen einer Organisation und konstituieren ihre Leistungsabnehmer innerhalb der eigenen Organisation. (Vgl. THOM/RITZ 2000, S. 245 f.) Weitere Hinweise für die Gestaltung von Kompetenzzentren in der beruflichen Bildung sieht WILBERS (2002c, S. 4) insbesondere durch die Ausdifferenzierung von Supportprozessen, die er als 'Querschnittsaufgaben' versteht. Diese werden im Reformpapier der GEW (2000, S. 17) präzisiert.

¹²⁷ Vgl. BEUTNER/GÖCKEDE (2002, S. 40), zur Parallelität der Entwicklung regionaler Bildungsnetzwerke und Kompetenzzentren vgl. TWARDY (2003, S. 154 f.), einschränkend hierzu ROß (2003, S. 20 f.).

¹²⁸ Favorisiert wurde dies von der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK), dem KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (KBW), dem BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN (BLBS) und dem BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN E. V. (VLW), gewerkschaftlicher Seite, einzelnen Bundesländern (bildungspolitische Seite), der BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA), und dem DEUTSCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK), von wissenschaftlicher Seite und Vertretern einzelner Berufsgruppen (vgl. BLK 2001, passim u. S. 5 u. Anhang S. 19 ff., BLBS 1999, FRÖHLICH

Lernkonzepten, zu Lernfeldern, zur Modularisierung, zur Organisationsentwicklung, zur Qualität und zur Lernortkooperation¹²⁹. Erfahrungen aus Modellversuchen zeigen, dass hierfür spezifische Vernetzungen, Verknüpfungen und neue Ordnungsmuster notwendig sind.

Nach ROß (2003, S. 19) ist mit dem Begriff des Kompetenzzentrums für berufsbildende Schulen insbesondere gemeint, dass sie eine Erweiterung des Leistungsangebotes in Richtung Weiterbildung vornehmen sollen. Hier stellt sich die Frage, wie die quantitative und qualitative Erweiterung des Leistungsspektrums in Richtung Weiterbildung ausgestaltet sein muss, um aus einer berufsbildenden Schule ein Kompetenzzentrum zu machen. (Vgl. weiterführend DRIFTMANN 2002, S. 24 u. ERDSIEK-RAVE 2002, S. 17.)

Berufsbildende Schulen zu regionalen Kompetenzzentren zu entwickeln, hat insbesondere infrastrukturelle Vorteile. Der Einsatz öffentlicher Mittel kann optimiert werden. So können beispielsweise die vorhandenen Raum- und Laborressourcen über ein professionelles Gebäudemangement mit entsprechenden Nutzungsvereinbarungen interessierten Weiterbildungsträgern in der Region zur Verfügung gestellt werden. Über die Fachschulen sind die berufsbildenden Schulen in der Weiterbildung vertreten. Diese bereits vorhandene Verknüpfung kann beispielsweise intensiviert werden, indem Betriebspraktiker ihre Erfahrungen in die Arbeit an den Fachschulen einbringen. Außerdem bieten sich aufgrund der strukturell verankerten Lernortkooperation von Schule und Betrieb schulische Weiterbildungsmaßnahmen in die jeweiligen Beschäftigungsfelder der fachlich zuständigen Berufsschule an. (Vgl. DRIFTMANN 2002, S. 29.)

Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu Kompetenzzentren ist nicht leicht zu bewerkstelligen, da die Rolle in der dualen Organisation beruflicher Bildung und der Widmungszweck mit dieser prominenten Rolle nicht ganz übereinstimmen: In der dualen Organisation beruflicher Bildung spielt die Berufsschule eine unter- resp. nachgeordnete Rolle. Insofern ist die KMK-Vorgabe, in beruflichen Bildungsprozessen einen stärkeren Bezug zu betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen herzustellen, ein bedeutender Reformschritt. Nun sind es gerade die berufsbildenden Schulen mit einem gewissen Imageproblem, denen eine bedeutende Rolle als regionaler Innovationsträger zugesprochen wird und die zu Kompetenzzentren entwickelt werden sollen. (Vgl. RAUNER 2002, S. 94 f.) Die Aufgaben eines regionalen Kompetenzzentrums, Koordinations- und Serviceleistungen einbegriffen, gehen über den Widmungszweck einer öffentlichen Schule (Bildungs- und Erziehungsauftrag gemäß Art. 7 Abs. 1 GG) hinaus. Diese erweiterte Aufgabenstellung ist nicht unbedingt durch die geltenden Länderschulgesetze abgedeckt. Ungeachtet der letztendlich gewählten Rechtsform – praktikabel scheint die Form rechtsfähiger öffentlicher Anstalten zu sein – sollte der Einfluss der staatlichen Schulaufsicht durch entsprechende Regelungen gesichert werden (vgl. AVENARIUS 2002, S. 52 u. 58).

2002, S. 3 f., GEW 2000, S. 21, HEIDEGGER/RAUNER 1997, S. 39, KURZ 2002, S. 38 ff. u. WILBERS 2000, S. 37 f.).

¹²⁹ RÜTZEL/BENDIG (2002, S. 4) geben in diesem Zusammenhang den genannten Aspekten Vorrang vor allgemeineren Zielen wie der Entwicklung von Projekten und Programmen zur Herausbildung regionaler Kompetenzzentren in Wirtschaft, Technologie und Forschung und dem Konzept der lernenden Region.

Überbetriebliche Bildungsstätten und Kammern als Kompetenzzentren

Im Unterschied zu den zuvor genannten Vorstellungen, berufsbildende Schulen als Fokus zu nehmen, wird – insbesondere vonseiten der Wirtschaft – gefordert, dass die überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS) zu Kompetenzzentren zu entwickeln sind. So unterstützt das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG den Aufbau von Kompetenzzentren mit verschiedenen Projekten. (Vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 19, BIBB 2000 u. 1999 u. WILBERS 2000, S. 38 f., ausführlich hierzu WILBERS 2000b, S. 2 f.)¹³⁰ Überbetrieblichen Bildungsstätten wird oftmals die Rolle zgedacht, in Zukunft als umfassende Technik- und Kompetenzzentren sämtliche Stabsfunktionen, die für die zugehörigen Organisationen wichtig sind, wahrzunehmen.¹³¹

RÜTZEL/BENDIG (2002, S. 4) weisen darauf hin, dass sich die Bildungseinrichtungen – der beruflichen Bildung – auf dem 'freien Markt' schon früher mit Fragen der Vernetzung und der Gründung von Kompetenzzentren auseinander gesetzt haben als die berufsbildenden Schulen.¹³²

Es gibt noch weitere Institutionen, die sich zu Kompetenzzentren entwickeln können, zum Beispiel Kammern. Mögliche Kontaktpersonen in Kammern sind Ausbildungsberater, Sachbearbeiter oder Abteilungsleiter. BEUTNER/GÖCKEDE (2002, S. 36) geben in Form einer Auswahl aus den vielfältigen Aufgaben und zugehörigen Kompetenzen, die in Netzwerken relevant sein könnten, folgenden Überblick:

¹³⁰ Das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG fordert in diesem Sinne, dass sich die ÜBS als Partner kleiner und mittelgroßer Unternehmungen als kundenorientierte, innovative Kompetenzzentren profilieren. Es geht darum, die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie Beratung und Information für Klein- und Mittelbetriebe enger als bisher miteinander zu verbinden, ihre Kunden mit neuer Technologie und neuen Verfahren vertraut zu machen und sie in deren Anwendung und Vermarktung zu unterstützen. Die ÜBS verfügen einer Erhebung des BIBB (2003) zufolge über "gute Ausgangsbedingungen", um sich zu Kompetenzzentren weiterzuentwickeln. (Vgl. BIBB 2003 u. 2000.)

¹³¹ Insbesondere werden folgende Aufgaben und Funktionen fixiert (vgl. BIBB 2000 mit Bezug auf das elektronische Kompetenznetzwerk ELKOnet u. ZDH 1998, S. 108 f.): Betriebs- und Organisationsberatung der (Handwerks-)Organisationen, Demonstrations- und Beratungsleistungen, Techniktransfer, die Bildungs- und Technologiezentren als 'Technologie-Drehscheibe' zwischen den Organisationen und Betrieben, die Erhöhung der Wirtschaftlichkeit der Bildungszentren und eine bessere Auslastung der personellen und apparativen Ressourcen, eine Verbesserung des Aus- und Weiterbildungsangebotes und die Erhöhung der Markttransparenz, Etablierung eines umfassenden Beratungs- und Dienstleistungsangebotes für Unternehmen, ein rascher Transfer von Innovationen in die Betriebe, eine Verkürzung des Informationsflusses zwischen den Bildungszentren und mit Unternehmungen, die Unterstützung des Selbstlernens am Arbeitsplatz und zu Hause, eine Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Betrieben, Berufsschulen und Bildungszentren.

¹³² So wurde zum Beispiel bereits 1998/1999 vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) im Auftrag des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) und des BUNDESMINISTERIUMS FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE (ehemals, heute BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT) in Zusammenarbeit mit dem ZDH von 1998 bis 2000 ein Ideenwettbewerb (mit großer Resonanz) "Entwicklung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren" durchgeführt. (Vgl. BIBB 2000 u. 1999 u. BLK 2001, S. 7.)

Aufgaben	Kompetenzen
Beratungsaufgaben	Moderation und Beratung in Netzwerken
Ausbildungsberater	Kompetenz hinsichtlich rechtlicher Fragen der Berufsbildung
Prüfungshoheit	Kompetenz zur Durchführung und Abnahme von Prüfungen
Überwachung der Durchführung der betrieblichen Ausbildung	Kompetenz in Kontrolltätigkeiten

Tabelle 6: Aufgaben und Kompetenzen von Kammern

(in Anlehnung an BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 36)

Für die Kammern stellt sich insbesondere angesichts der neuen Lernfeldcurricula in der beruflichen Bildung die Frage, wie die Einbindung handlungsorientierter Prüfungen im Rahmen komplexer Prüfungssituationen erfolgen kann (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 36).

2.5.3 Teile von Institutionen als Kompetenzzentren und institutionenübergreifende Kompetenzzentren

Da grundsätzlich der Begriff "Kompetenzzentrum" nicht zwingend an eine Institution als Ganzes gebunden ist, kann ein Kompetenzzentrum auch einen Teilbereich einer Institution darstellen. Hier ist beispielsweise die Betrachtung von Bildungsgängen, um die sich spezielle Netzwerke bilden können, nach BEUTNER/GÖCKEDE (2002, S. 21 f.) zu nennen. Eine weitere Möglichkeit der Herausbildung von Kompetenzzentren ist die institutionenübergreifende Variante. Die 'Kompetenz-Verdichtungsstellen' in Abteilungen verschiedener Institutionen können miteinander verknüpft werden. (Vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 22 u. 36.)

Es sind eine triadische Struktur (Triade aus Schule, ÜBS und Kammer) für den Bereich, in dem überbetriebliche Ausbildung erfolgt, und für Bereiche ohne überbetriebliche Ausbildung eine dyadische Struktur (Dyade zwischen Schule und Kammer) denkbar, wobei eine Ergänzung des Kompetenzzentrums durch Einbringung notwendiger oder noch fehlender Kompetenzen von Personen anderer Institutionen wünschenswert ist (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 37 f. u. JANSEN 1999, S. 53 f.).

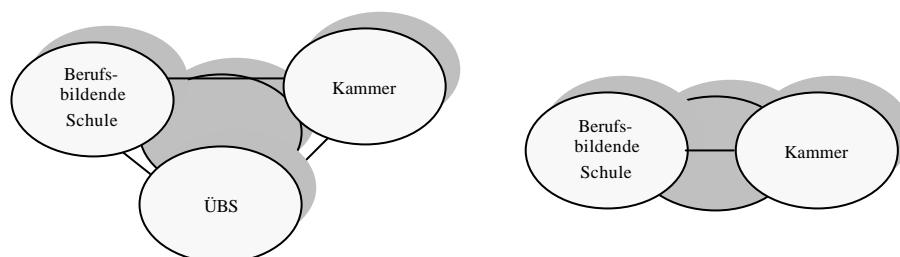


Abbildung 10: Institutionenübergreifendes triadisches und dyadisches Kompetenzzentrum

(in Anlehnung an BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 37 f.)

Die nachfolgende Übersicht verdeutlicht exemplarisch eine mögliche Zusammenführung von einander ergänzenden Kompetenzen (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 36 f.):

	Berufsbildende Schule	Überbetriebliche Ausbildungsstätte	Zuständige Stelle/Kammer
Offene Fragen	<ul style="list-style-type: none"> • Bedarf an Handlungssituationen in der Praxis • Notwendigkeit handlungsorientierter Prüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedarf an methodisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten der Handlungsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellungen für handlungsorientierte Prüfungen
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • curriculare Kompetenz • Handlungsorientierung • fachtheoretische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungssituationen aus der Praxis (inklusive Qualifikationen und Kenntnis ökonomischer und technischer Entwicklungen) • fachpraktische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfungskompetenz • Beratungskompetenz • Kontrollkompetenz • rechtliche Kompetenz

Tabelle 7: Mögliche Synergien durch institutionenübergreifende Kompetenzzentren
(in Anlehnung an BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 37)

BEUTNER/GÖCKEDE (2002, S. 39) unterscheiden zwischen einer positiven und einer negativen Einstellung zur Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen, sodass in einem triadisch aufgebauten Netzwerk acht Einstellungs-Kombinationen denkbar sind.

2.5.4 Fazit

Es scheint, dass der Weg für eine Entwicklung berufsbildender Schulen durch eine Vielzahl von Einzelschritten (zum Beispiel durch lernfeldstrukturierte Curricula) hin zu Kompetenzzentren bereitet ist, diese Weiterentwicklung jedoch noch am Anfang steht. Als unstrittig gelten die allgemeinen Ziele, die mit dieser Weiterentwicklung angestrebt werden. Nicht nur die 'Begriffsverwirrung' zeigt, dass der Reflexions- und Aushandlungsprozess insgesamt noch nicht weit fortgeschritten ist. Viele berufsbildende Schulen weisen bereits Angebote auf, die über ihre Pflichtaufgabe hinausgehen. Jedoch handelt es sich im Hinblick auf das Profil, die Angebotsgestaltung und das Bildungsmanagement zumeist um Einzelangebote und nicht um strategische Entscheidungen. (Vgl. RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 7 f.) Wichtig erscheinen eine zielgerichtete Weiterentwicklung der Schulen, die Herbeiführung eines Konsenses der beteiligten regionalen Gruppen, damit Synergieeffekte genutzt werden und keine Konkurrenz aufgebaut wird, und eine vorsichtige Veränderung der Rahmenbedingungen (im Raume stehen hier stets Fragen der Autonomie).

Die Idee, berufsbildende Schulen zu Kompetenzzentren zu entwickeln, hat im Vergleich zu NeueS einen anderen Ansatzpunkt (Profilierung in der Region versus Schulentwicklung unter Berücksichtigung regionaler Partner). Diese beiden Konzepte sind jedoch in Bezug auf die Strukturelemente und Zielsetzungen und Konsequenzen einander sehr ähnlich: Würden sich berufsbildende Schulen als Kompetenzzentren für bestimmte Bereiche etablieren, so hätte dies Auswirkungen auf die intra- und interorganisationalen Strukturen. Die Konzentration auf bestimmte Kompetenzen bedingt Kooperationen mit Partnern, die sich in komplementären Bereichen profilieren. Da die Schulen sich vermutlich auf dem Weiterbildungsmarkt engagie-

ren, erweitern sie ihr Leistungsangebot und verantworten ihr Bildungsangebot selbst. Dies bedingt und bewirkt eine höhere Autonomie und stellt Schulen aufgrund der Markttätigkeit in eine bislang noch unbekannte Wettbewerbssituation. Da die Lehrkräfte eventuell in neuen oder erweiterten Fachgebieten tätig werden, mit neuen Zielgruppen arbeiten und für die Arbeit mit regionalen Partnern bestimmte 'Kooperationsfähigkeiten'¹³³ benötigen, kann sich die Notwendigkeit einer Lehrerfortbildung stellen.

2.6 Netzwerkmanagement und Gestaltungsfelder für berufsbildende Schulen

Berufsbildungsnetzwerke als flexible institutionelle Arrangements benötigen ein professionelles Management (vgl. zum Beispiel TWARDY/WILBERS 2000, S. 611 u. WILBERS 2003, S. 91).¹³⁴ In diesem Unterkapitel werden die kritischen Bedingungen für ein erfolgreiches Handeln in Berufsbildungsnetzwerken aus Sicht berufsbildender Schulen angedeutet.

Die Relationen zwischen den Akteuren regionaler Netzwerke sind im Wesentlichen interorganisatorische Beziehungen. Als grundlegende Funktionen des Managements der Netzwerke gelten hiernach: Selektion geeigneter Partner, Regulation, Allokation und Evaluation.¹³⁵

Im Rahmen von ANUBA haben sich vor allem folgende komparative Vorteile – "spezifische Leistungspotenziale" – berufsbildender Schulen, zu verstehen als Vorteile im Vergleich zu anderen Lernorten, herausgestellt (vgl. ANUBA 2003, S. 38 u. ROß 2003a, S. 45 f.):

- der hohe Qualifizierungsstand des Bildungspersonals insbesondere in methodisch-didaktischen Fragen; aufgrund der Freiwilligkeit des Engagements im Weiterbildungsbereich wird den Lehrkräften ein gewisses Maß an Idealismus unterstellt,
- Möglichkeit der unentgeltlichen oder kostengünstigen Nutzung vorhandener Räume und Ausstattungen (auch organisatorischer und verwaltender Aufgaben), sodass Leistungen unter dem Preisniveau des freien Marktes angeboten werden können (Problem der Wettbewerbsverzerrung, vgl. Unterabschnitt 4.2.2.2.1.7 u. Abschnitt 4.2.4),
- die räumliche Nähe zu den möglichen Partnern der Schulen,
- die gute Möglichkeit, Qualitätsmanagementsysteme zu verankern, und
- die Möglichkeit, auch nicht marktgängige Weiterbildungsprodukte anbieten zu können.

¹³³ Dieser Begriff stellt ab auf Fähigkeiten, die für Kooperationsaktivitäten notwendig sind, insbesondere um den in Abschnitt 2.3.4 aufgeführten Gefahren und Problembereichen vorzubeugen.

¹³⁴ Es lässt sich grundsätzlich das Management des Netzwerkes vom Management im Netzwerk unterscheiden. TWARDY/WILBERS (2000, S. 611) sind der Ansicht, dass das Management des Netzwerks bei der Kooperation der Lernorte im Berufsbildungssystem eine "verschwindende Rolle" spielt, ganz im Gegensatz zu strategischen Allianzen von Unternehmen, Weiterbildungsträgern, Universitäten. Eine Ursache sehen die Autoren darin, dass das Netzwerk durch berufsbildungspolitische Regulierungen in seinen Ausformungen kaum Spielraum hat.

¹³⁵ Die Erfolgsfaktoren resp. Aufgabenbereiche werden in Unterabschnitt 4.2.2.1.1 im Zusammenhang mit NeWeS (allerdings aus schulseitiger Sicht) detailliert erläutert, sodass an dieser Stelle hierauf verzichtet wird.

Komparative Nachteile von Schulen werden in folgenden Bereichen gesehen (vgl. ANUBA 2003, S. 38 f. u. RoB 2003a, S. 45 f.):

- die mangelnde Rechtsfähigkeit berufsbildender Schulen, die Schulen als nicht kontraktfähig erscheinen lässt, und das Agieren in einer rechtliche Grauzone (Zusatzangebot muss sich hinter einem Förderverein 'verstecken'), sodass die Schule vom Umfeld als leistungsstarker und konkurrenzfähiger Anbieter von Weiterbildung kaum wahrgenommen wird,
- geringe Möglichkeit, Weiterbildungssegmente zuverlässig abzudecken aufgrund der ausschließlichen Nebentätigkeit im Weiterbildungsbereich und des dabei gleichzeitigen Angewiesenseins auf das freiwillige Engagement von Lehrkräften (Kapazitätsgründe),
- die vergleichsweise spärliche Erfahrung im Bildungsmarketing (insbesondere weil kostenneutral und semiprofessionell, insbesondere aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen) sowie
- die relativ geringe haushaltsrechtliche und personalrechtliche Beweglichkeit von Schulen.

Die Regelungsmöglichkeiten und die Ausgestaltung in den Schulen sind sehr komplex und vielfältig. Aspekte der Neuausrichtung mit der Zielsetzung, die Eingebundenheit in regionale Bildungsnetzwerke zu forcieren, sind vor allem in folgenden Bereichen zu verzeichnen:

Aspekte der Neuausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie <ul style="list-style-type: none"> ○ Finanzautonomie, Budgetierung ○ Personalautonomie ○ selbstverantwortetes Bildungsangebot • Erweiterung des Aufgabenspektrums <ul style="list-style-type: none"> ○ Organisationsentwicklung ○ Neuausrichtung des Bildungsangebotes ○ Aufbau und Pflege von Kooperationsbeziehungen und Netzstrukturen • Technikgestaltung • Innovationsmanagement
Regionale politische Steuerung berufsbildender Schulen	<ul style="list-style-type: none"> • ... durch Berufsbildungsbeiräte • Politische Steuerung durch fortentwickelte Berufsbildungsausschüsse
Transformation der Trägerschaftsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung der Rechtsform berufsbildender Schulen

Tabelle 8: Wichtige Gestaltungsfelder für berufsbildende Schulen
(Vgl. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 3 u. WILBERS 2000, S. 67 ff.)

Diese Bereiche werden mit unterschiedlicher Gewichtung in NeweS berücksichtigt und finden bei der Modellbeschreibung Erwähnung.

Kapitel 3:

Zur Entwicklung berufsbildender Schulen

In diesem Kapitel werden wie in Kapitel 2 berufsbildende Schulen als Knoten resp. Teile der berufsbildenden Schulen als Knoten in Berufsbildungsnetzwerken betrachtet. Hier ist die Perspektive ausschließlich eine schulseitige. Nach begrifflichen Abgrenzungen und Präzisierungen werden historische Eckpfeiler für die Entwicklung berufsbildender Schulen aufgeführt. Anschließend werden ausgewählte Schulentwicklungskonzepte beschrieben. Aus diesen Ansätzen werden auch diejenigen Aspekte herausgestellt, die für die Konzeption von NeweS wichtig erscheinen und für bestimmte Bereiche strukturgebend sind.

3.1 Begriffliche Abgrenzungen und Präzisierungen

"Schulentwicklung" ist ein Kompositum aus "Schule" und "Entwicklung":

"Schule"¹³⁶ wird hier institutionell als Unterrichtsstätte resp. als institutionalisierter Lernort (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 222 f.) aufgefasst. Schulen sind staatlich geregelte und beaufsichtigte Institutionen, Orte der Bildung und Erziehung und gesellschaftliche Institutionen mit den Funktionen der Sozialisation, Selektion, Qualifikation und Legitimation (vgl. MIDDENDORF 1999, S. 16 ff.). Fokus der vorliegenden Arbeit sind insbesondere die öffentlichen berufsbildenden Schulen als Sammelbezeichnung für eine Vielzahl unterschiedlicher Schulformen(-gattungen) in Vollzeit- oder Teilzeitform.

"Entwicklung" kann verstanden werden als eine stufenweise Herausbildung resp. Entfaltung von etwas Vorhandenem. Diese Aufeinanderfolge verschiedener Formen oder Zustände unterscheidet sich von der bloßen Veränderung und von der Schöpfung (dem Hervorbringen aus dem Nichts oder der spontanen Gestaltung aus einem Chaos oder einer Hyle) dadurch, dass etwas Vorhandenes vorausgesetzt wird (der wesentliche Unterschied zur Schöpfung), die späteren Zustände aus den früheren schrittweise mit einer inneren Notwendigkeit hervorgehen und ihre Abfolge eine durchgehende Richtung einhält.¹³⁷

Oftmals geht es um die Entfaltung von Anlagen, die in den Anfangsstadien vorgegeben sind, zu ausgebildeten Formen. Entwicklung wird vor allem im Sinne des Aufsteigens vom Niedrigeren und Wertloseren zum Höheren und Wertvolleren verwendet. Es lassen sich die Einzelentwicklung, also die Entwicklung eines Einzelwesens, von der Gesamtentwicklung (der Natur, des Sonnensystems, der Erde, des Lebens, des Menschen, von Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen, Institutionen, Sprachen, Kunstfertigkeiten, Techniken etc.) unterscheiden.

¹³⁶ Zur etymologischen Herleitung von "Schule" vgl. DUDEN ETYMOLOGIE (1989, S. 653) u. KLUGE (1975, S. 682 f.).

¹³⁷ Zur etymologischen Herleitung von "Entwicklung" vgl. DUDEN ETYMOLOGIE (1989, S. 811) u. SCHMIDT (H., 1982, S. 158). Einen völlig anderen Zugang zur Herleitung des Begriffes "Entwicklung" wählt SCHOLZ (1996 S. 401).

(Vgl. BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE 1968, S. 572, SCHMIDT, H., 1982, S. 159 u. SCHOLZ 1996, S. 401.)¹³⁸

Der Terminus "Entwicklung" ist im Allgemeinen nicht wertfrei: Im Entwicklungsbegriff ist häufig ein immanentes Ziel impliziert, eine Teleologie. Da dieses Ziel (resp. die hierauf gerichtete Bewegung) mit einem Wert (zum Beispiel sittlich, religiös, gesellschaftlich) verbunden ist, wird der Entwicklungsbegriff selbst zu einem werthaltigen Terminus im Sinne einer Höherentwicklung, einer Vervollkommnung resp. eines Fortschritts.¹³⁹ (Vgl. BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE 1968, S. 572 u. SCHMIDT, H., 1982, S. 159.)

Zusammengeführt bedeutet in Kurzform und rein etymologisch "Schulentwicklung" die Entfaltung der Unterrichtsstätte. Etwas weiter gefasst ist "Schulentwicklung" die Veränderung des institutionalisierten Lernortes Schule in eine bestimmte Richtung dergestalt, dass die späteren Stadien aus den vorangehenden entstehen. Dies klingt nach einer willkürlichen Veränderung (obwohl zielgerichtet), zumal sich Schulen schon allein durch veränderte Rahmenbedingungen (veränderte gesetzliche, organisatorische, materielle Rahmenbedingungen, neue Techniken, neue Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung, neue Curricula etc.) zwangsläufig anpassen und somit auch entwickeln müssen.¹⁴⁰ Wenn hier nun Schulentwicklung zum Thema wird, so ist mehr gemeint: nämlich die systematische (Weiter-)Entwicklung von Schule, ganz und gar teleologisch, nach diskutierten und diskutierbaren Wert- und Zielvorstellungen.

¹³⁸ SCHMIDT (H., 1982, S. 158 f.) differenziert aus philosophischer Perspektive folgendermaßen: Entwicklung ist entweder extensive Entwicklung (Evolutionismus im Sinne des 18. Jahrhunderts), Auseinanderfaltung und Vergrößerung von schon Vorhandenem, oder intensive Entwicklung (Epigenesis), Entstehung von gestalthaft und qualitativ Neuem. Entwicklung ist andererseits entweder exogen, das heißt 'unecht', uneigentlich, nur von außen, von der Umwelt bestimmt, oder endogen, das heißt 'echt', aus dem Inneren des sich Entwickelnden hervorkommend. In diesem Sinne präzisiert SCHRÖDER (2001, S. 90) die Entwicklung des Menschen als eine Veränderung in quantitativer und qualitativer Hinsicht in Wechselwirkung von Anlage- und Umweltfaktoren. Die quantitative Veränderung bezieht sich auf ein Größer- oder Mehr-Werden (Wachstum), die qualitative Veränderung auf ein Anders-Werden (Reifung). Übertragen auf Schulen steht die qualitative Veränderung im Zentrum der Betrachtung.

¹³⁹ "Entwicklung" avancierte im 19. Jahrhundert zu einem der beherrschenden Termini in vielen Wissenschaften. An die Stelle rein systematischer ('statischer') Ordnungsprinzipien rückten 'dynamische': Entwicklungstheorien, welche die Phänomene ihres Forschungsgebiets als Phasen in Entwicklungsreihen beschrieben. (Vgl. BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE 1968, S. 572 u. SCHMIDT, H., 1982, S. 159.)

SCHOLZ (1996, S. 401) leitet aus dieser Bestimmung drei Fragen ab, welche in verschiedenen Theorien unterschiedlich beantwortet werden:

- Was steht am Anfang der Entwicklung?
- Worin besteht das Ziel der Entwicklung?
- Worin besteht die Kraft, welche die Entwicklung in eine Richtung bringt oder in ihr hält?

¹⁴⁰ Anpassung ist nicht gleichzusetzen mit Entwicklung. Nur kommt in diesem Zusammenhang eine Anpassung an ein verändertes Umfeld einer Entwicklung im bisher dargelegten Sinne (außer der Zielgerichtetheit) gleich.

"Schulentwicklung" bezeichnet in dieser Arbeit – nominaldefinitiv abgegrenzt – systematische, über längere Zeit geplante und implementierte Maßnahmen zur nachhaltigen qualitativen Veränderung der Lehr- und Lernbedingungen und anderer hierauf bezogener Faktoren in einer oder mehreren Schulen als institutionalisierten Lehr- und Lernorten mit dem Zweck, die Bildungsziele, die an der jeweiligen Institution verfolgt werden, effektiver zu realisieren.¹⁴¹

Wenn speziell auf berufsbildende Schulen abgestellt wird, wird die Wendung "Entwicklung berufsbildender Schulen" gewählt. "Schulentwicklung" schließt hier grundsätzlich die "Entwicklung berufsbildender Schulen" ein.

In NeueS geht es um organisationale Strategien¹⁴², wobei allerdings auch die individuelle Ebene und die Systemebene einbezogen werden. Zur Darstellung möglicher Erscheinungsformen von Schule wird die Systematisierung von MEYER (1997a, S. 54) herangezogen. Diese dient auch dazu, Schulen als Handlungseinheiten abzusichern; denn das schulische Gesamt muss sich als eine Einheit 'entwickeln' können.

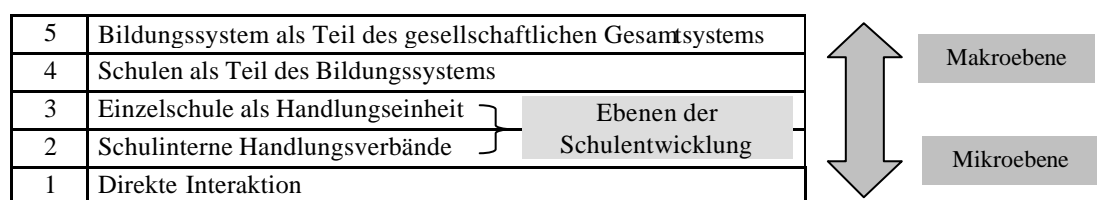


Tabelle 9: Handlungsebenenmodell einer Schule

(in Anlehnung an MEYER 1997a, S. 54)

Jede Ebene ist – in aufsteigender Reihenfolge – jeweils ein Subsystem der darüber befindlichen Ebene. Subsystem bedeutet, dass das nächsthöhere System alle darunter befindlichen Handlungsprozesse einschließt. Die erste Ebene (direkte Interaktion) bezeichnet das zwischenmenschliche Handeln auf der Mikroebene. Die zweite Ebene (schulinterne Handlungsverbände) bezieht sich auf die Handlungsverbände der Schule wie zum Beispiel eine Klasse, eine Jahrgangsstufe oder eine Arbeitseinheit wie die Schulleitung. Ein Handlungsverband zeichnet sich nach MEYER durch eine eigene Geschichte, durch eigene Ziele und erkennbare

¹⁴¹ Vgl. ergänzend hierzu DALIN (1999, S. 211). Andere Definitionen betonen den Aspekt der Selbstorganisation von Schulen: So formuliert MEYER (1997a, S. 55): "Schulentwicklung bezeichnet den Prozess der Profilbildung einer Einzelschule durch Selbstorganisation." Für diese Entwicklung können bestimmte Bereiche unterschieden werden, zum Beispiel personale Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 14). Dieser Sichtweise liegt ein organisationstheoretisches Verständnis zugrunde, ähnlich der Charakterisierung von Schule als institutionalisiertem Lernort durch SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD. Der Begriff der Schulentwicklung ist kulturübergreifend nicht eindeutig definiert und wird unterschiedlich verwendet. DALIN (1999, S. 29) vermutet, dass dieser Begriff dem US-amerikanischen Denken entstammt. Da sich folglich nur schwerlich verallgemeinernde Aussagen über Schulentwicklung jenseits der nationalen Grenzen treffen lassen, wird hier schwerpunktmäßig Schulentwicklung in Deutschland thematisiert.

¹⁴² In Bezug auf bewusst eingeleitete Veränderungen in Organisationen wird häufig der Begriff "Strategie" verwendet, sodass er kurz Erwähnung findet. Eine Strategie kann einen Plan bezeichnen, der die Interaktionen zwischen Personen und Institutionen beschreibt. "Strategie" im Zusammenhang mit Schulentwicklung kann als Sammelbegriff für alle Methoden und zum Einsatz gelangenden Mittel dienen, mit denen ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Strategien können sich auf folgende Schulebenen beziehen (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 27):

- Individuelle Strategien: Danach ist jede einzelne Person Gegenstand und Träger der Veränderung.
- Organisationale Strategien: Einheit der Veränderung ist die einzelne Schule.
- Systemstrategien: Hier ist das Schulsystem insgesamt Gegenstand und Einheit der Veränderung.

Handlungsspielräume aus. In einem solchen Handlungsverband gibt es gruppenspezifische Prozesse, Handlungsabläufe und -blockaden und Konfliktsituationen und -lösungen jedweder Art. Mit der dritten Ebene (Einzelschule als Handlungseinheit) sind alle jene Gegebenheiten, Situationen und Handlungen gemeint, die sich in einer Schule ereignen. Die vierte Ebene umfasst Schulen zahlenmäßig als Institutionen des Bildungswesens eines Staates (Schulen als Teil des Bildungssystems), also staatliche Einzelschulen, Schulen in freier Trägerschaft sowie schulähnliche Institutionen. Die fünfte Ebene (Bildungswesen als Teil des gesellschaftlichen Gesamtsystems) stellt auf das Grundverständnis des Bildungssystems im gesellschaftlichen Kontext ab. Jede dieser Ebenen stellt einen für Theorie und Praxis ausgrenzbaren Teil des schulischen Gesamthandelns dar. Wenn nun "Schulentwicklung" thematisiert und beschrieben werden soll, sind grundsätzlich die zweite und dritte Ebene gemeint. Gewöhnlich ist mit "Schulentwicklung" die Entwicklung einer Einzelschule, insbesondere die von dem Kollegium einer konkreten Schule vor Ort eingeleitete Profilbildung dieser Schule gemeint. (Vgl. HAMM 2002a, S. 2 f., MEYER 1997a, S. 53 f. u. ROLFF ET AL 2000, S. 13 f.)¹⁴³

Da Schulen als Handlungseinheiten verstanden werden, sind sie auch dazu imstande, sich aus eigener Kraft weiterzuentwickeln. Umgekehrt bezieht sich das Merkmal "Entwicklung" auf lebendige Systeme, oder zumindest auf Systeme, in denen irgendetwas Lebendiges wirkt. In lebendigen Systemen wirken Rückkopplungsprozesse, welche der Zeit, dem Werden und Vergehen unterworfen sind. Dieses Wachsen und die einhergehende Anpassung bewirken Veränderung, Differenzierung. Ein solches System kann nicht grundsätzlich neu entstehen, sondern alle Veränderungen basieren auf dem vorherigen Zustand, mit den spezifischen Beziehungen der einzelnen Teile zueinander. In diesem Sinne sind Schulen zur Weiterentwicklung durch Selbstorganisation fähig. (Vgl. MEYER 1997a, S. 55 u. ROLFF ET AL 2000, S. 17.) Diesen Ausführungen liegt die Annahme nahe, dass Schulen autopoietisch¹⁴⁴ sind. Beispielsweise können sie Probleme selbst erkennen, zielorientiert vorgehen und selbstständig Maßnahmen zur Zielerreichung ergreifen. Allerdings schränkt WARNKEN (2001, S. 37) ein, dass vielfach unklar bleibt, wie 'das Ganze' einer Schule operativ gehandhabt werden könne, da es – mit Ausnahme einer normativen Pädagogik – keine entsprechenden Theorien zur Unterscheidung von Elementen, ihren Relationen und zum Aggregieren zu einem Ganzen gibt.

Dass Schulen nun sprachlich – und auch gedanklich – als Einheit betrachtet werden, schließt nicht aus, dass sich gegebenenfalls einzelne Bereiche einer Schule unabhängig vom schulischen Gesamt entwickeln können. Der Entwicklungsprozess ist nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt beendet. Schulen müssen sich stets an veränderte Bedingungen anpassen und sich aktiv zu verbessern versuchen. Schulentwicklung ist prinzipiell eine Daueraufgabe. (Vgl. MEYER 1997a, S. 55 u. ROLFF ET AL 2000, S. 13.)

¹⁴³ MEYER verweist in diesem Zusammenhang auf die regelmäßige Personifizierung von Schule. Im Sprachgebrauch wird Schule (wie auch andere Organisationen) wie ein leibhaftiges Wesen behandelt. So kann beispielsweise eine Schule Interessen verfolgen, eine eigene 'Philosophie' oder ein pädagogisches Ethos haben, Abwehrmechanismen oder Öffnungssehnsüchte entwickeln. (Vgl. MEYER 1997a, S. 54.)

¹⁴⁴ Zum Begriff "Autopoiese" vgl. JONGEBLOED (1987, S. 76), MATURANA (1987, S. 94 ff.) u. MATURANA/VARELA (1987, S. 9 u. 50 ff.).

Im Allgemeinen wird die "gute Schule"¹⁴⁵ als Ideal formuliert. Wenn nun die gute Schule das Ziel¹⁴⁶ ist, und Schulentwicklung den Weg dorthin bereitet, so ist der Weg genauso wichtig wie das Ziel. Die Entwicklung berufsbildender Schulen ist kein Selbstzweck, sondern richtet sich auf die Verbesserung der beruflichen Bildung. Der Anstoß für einen Entwicklungsprozess kann in Veränderungen des Umfeldes liegen, auf den die Schule reagieren muss, es können auch aktuelle Probleme oder als verbesserungswürdig betrachtete Zustände sein. (Vgl. MEYER 1997a, S. 49 u. ROLFF ET AL 2000, S. 14.)

Die Faktoren, welche die Schulentwicklung resp. einzelne Maßnahmen vorantreiben oder hemmen, sind vielschichtig. Mit NeweS wird versucht, diejenigen Prozesse und Bereiche herauszustellen, mit und in denen günstige Bedingungen geschaffen werden können. Eine Grundlage für sämtliche Veränderungs- und Erneuerungsprozesse bilden die Akzeptanz der Maßnahmen und die permanente Gestaltungsmöglichkeit durch die Betroffenen. Deshalb ist es sehr wichtig, im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses die Zielsetzungen transparent zu machen, sie gemeinsam (mit allen Beteiligten) zu diskutieren, sie abzuwägen und sie schließlich zu vereinbaren. Diese Ziele sollten immer wieder überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund unterschiedlicher und zum Teil auch divergierender Interessen der Schulmitglieder sinnvoll. (Vgl. ROLFF ET AL 2000, S. 109.)

Die Abgrenzung zwischen den Begriffen "Schultheorie" und "Schulpädagogik" ist nicht nur diffizil, sondern es gibt – so stellt MEYER (1997, S. 209) fest – keinen Konsens über Bedeutung und Grenzen der beiden Begriffe. In Anlehnung an MEYER (1997, S. 209 u. 1997a, S. 11) bezieht sich Schulpädagogik auf die Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion wissenschaftlicher Konzepte zur Gestaltung des Geschehens in der Schule und von Unterricht, ist also sowohl theorie- als auch praxisorientiert. Schulpädagogen bemühen sich, pragmatische handlungsorientierende Anleitungen zur Gestaltung des Schul- und Unterrichtsbetriebs zu geben.¹⁴⁷ "Theorien der Schule" resp. "Schultheorien" hingegen sind grundlagenorientiert. Hier wird eher auf die systematische Analyse der Schule, ihrer Geschichte, ihres gesellschaftlichen Auftrags und ihrer Entwicklungsperspektiven abgestellt. Vorrangiges Ziel ist es, die 'Schule als Ganzes' zu erfassen.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Ausführlich erörtert wird diese Frage nach den Merkmalen einer guten Schule beispielsweise in DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 129 ff.).

¹⁴⁶ Ziele können sich auf die verschiedensten Ebenen beziehen (vgl. auch ROLFF ET AL. 2000, S. 109):

- auf den Prozess selbst,
- auf Prozessinhalte (Teilbereich, zum Beispiel geht es um einen einzelnen Bestandteil, einen Teil eines Curriculums),
- auf die verschiedenen Handlungsebenen einer Schule,
- auf verschiedene Personen, Personengruppen und dauerhaft pädagogisch-didaktische Gremien und
- auf unterschiedliche Bereiche des schulischen Alltags (Unterricht, Freizeitbereich, Schulorganisation).

¹⁴⁷ Es lassen sich bei schulpädagogischen Aussagen drei logische Formen unterscheiden: beschreibend (deskriptiv-analytisch), wertsetzend (normativ) und spekulativ (in Richtung utopische Vision). MEYER betrachtet Schulpädagogik als "Entwicklungswissenschaft", da sie die Schulen vorwärts bringen möchte und den Schulalltag attraktiver zu gestalten beabsichtigt. Als Entwicklungswissenschaft werden Konzepte geliefert, welche wiederum reflektiert werden können. Beispiele finden sich bei MEYER (1997, S. 209).

¹⁴⁸ Beispiele nennt MEYER (1997, S. 211 u. 232.).

Forschung über Schule und Unterricht befasst sich nach SCHRATZ (2001, S. 413) mit den Wirkungsweisen des Bildungssystems auf drei unterschiedlichen Ebenen, die miteinander in Beziehung stehen¹⁴⁹:

- Makroebene: Bildungstheorie und Bildungsforschung,
- Mesoebene: Theorie der Schule und Schulforschung und
- Mikroebene: Unterrichtstheorie und Unterrichtsforschung.

"Schulreform" geht in eine ähnliche Richtung wie Schulentwicklung. Nach MEYER (1997a, S. 50) bezeichnet "Schulreform" den Prozess der Anpassung einer Schule an veränderte Rahmenbedingungen und die Herausbildung ihrer "erzieherischen Eigenstruktur".

3.2 Historische Eckpunkte der Schulentwicklung

Auf die massiven Veränderungen in den vergangenen Jahrzehnten ist bereits hingewiesen worden. Dieser Wandel hat Auswirkungen auf das Bildungssystem und insbesondere auf berufsbildende Schulen.¹⁵⁰ Die Idee der Schulentwicklung ist keineswegs eine Erscheinung der 1990er-Jahre. Es hat schon vor über hundert Jahren Vorschläge gegeben, 'Schule zu entwickeln'. Es gibt unzählige Versuche aus sämtlichen Schularten und Regionen, mit denen neue Wege der Schulpraxis beschritten werden sollten.¹⁵¹ (Vgl. DALIN 1999, S. 9 ff. u. MIDDENDORF 2000, S. 69.)

Insofern erfährt die Schulentwicklungsdebatte eine gewisse Renaissance. In den vergangenen Jahren haben das MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWWF) und nachgeordnete Behörden sich bemüht, Schulentwicklung als eine zentrale Aufgabe für die Schulen zu propagieren. Die Ursprünge der aktuellen Schulentwicklungsforschung sind unter anderem in der Schulleiterforschung in Nordrhein-Westfalen Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre zu sehen. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 8.)

Im Zusammenhang mit der Zielklärung konzentriert sich seit Mitte bis Ende der 1970er-Jahre ein Teil der Schulforschung darauf, mit empirischen Studien die Frage zu beantworten: "Was ist eine gute Schule?". Hier hat sich ein Perspektivenwechsel von der Ebene des Unterrichts zur Gesamteinheit vollzogen. Diese Diskussion nahm ihren Anstoß in der Bundesrepublik Deutschland vermutlich mit der Rezeption angloamerikanischer Untersuchungen. Besonders populär wurde dabei das "Schul-Ethos".

¹⁴⁹ Heute sind Fragen der Schul- und Unterrichtsforschung vor allem auf mögliche Entwicklungspotenziale ausgerichtet, was als Pendant zur Qualitätsdebatte im gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurs gesehen werden kann (vgl. SCHRATZ 2001, S. 414). Zu den methodischen Zugängen der Schul- und Unterrichtsforschung vgl. SCHRATZ (2001, S. 417 ff.).

¹⁵⁰ Etwas drastischer formuliert KLIPPERT (2000, S. 9) diese Notwendigkeit. Ähnlich konstatieren FISCHER, W. A./SCHRATZ (1999, S. 7), dass in der gegenwärtigen globalen Umbruchsituation und bei der Neugestaltung europäischer Zusammenarbeit sich "ein Schulsystem von (vor)gestern" für ein unbekanntes Morgen als nicht mehr tragfähig erweist. Nun sieht sich das System Schule plötzlich damit konfrontiert, dass die starren Rahmenbedingungen einer hierarchischen Struktur für die Bewältigung der neuen Herausforderungen nicht mehr ausreichen. Ein Grund liegt in der enormen Zunahme an Komplexität, die jede Institution zu bewältigen hat.

¹⁵¹ Beispiele finden sich bei DALIN (1999, S. 9 ff.) u. MIDDENDORF (2000, S. 69).

Man stellte fest, dass die kumulative Wirkung der verschiedenen Aspekte der Schulsituation viel größer ist als der Einfluss irgendeines einzelnen Faktors. Es wurde vermutet, dass aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Situationselemente ein gewisses "Ethos" entsteht. "Ethos" meint eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die typisch sind für die jeweilige Schule.¹⁵² Entscheidend dabei ist, dass die Schule ein zusammenhängendes Ganzes, eine Einheit, darstellt und ein Konsens hinsichtlich bestimmter Ziele und Methoden herrscht. Der Schulleiter rückte zunehmend ins Zentrum der Betrachtungen. Schließlich sahen viele Forscher das Schulethos als eine Art empirisch bewiesenes Zielsystem 'guter Schulen'¹⁵³ an. Ausgangspunkt vieler US-amerikanischer Studien war im Zusammenhang mit 'guten Schulen' zumeist die Frage, wie Schulen "effektiver" gemacht werden können. Diese US-amerikanische Form der Schulforschung versucht, die entscheidenden Merkmale besonders guter erfolgreicher Schulen, der "Effective Schools"¹⁵⁴, herauszuarbeiten. Gerade empirische Studien liefern keine definitiven Aussagen über die Qualität von Schulen. Was effektive Schulen kennzeichnet, ist keine empirische – also deskriptive – sondern eine normative Frage, es geht letztlich um ein Bildungsideal. Weiterhin stellt sich die Frage, inwieweit solche Ideale verallgemeinerbar sind oder ob nicht letztlich die spezielle Situation einer Schule die Ziele bestimmt.¹⁵⁵ (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 130 ff., MEYER 1997a, S. 154, LENZ 1991, S. 2 f. u. SCHRATZ 2001, S. 430.)

¹⁵² Vgl. die Arbeitsdefinition von MEYER (1997a, S. 136): "Das pädagogische Ethos einer Schule besteht aus der in sich stimmigen, pädagogisch ausgerichteten Grundstruktur ihres Leitbilds, ihres pädagogischen Takts, ihrer Streitkultur und ihrer Inszenierungsmuster."

¹⁵³ Der Terminus "gute Schule" wird hier als nicht ganz treffend betrachtet, da er stets durch die Einteilung 'gut – böse' oder 'gut – schlecht' konnotiert ist. Eine Schule, die nicht 'gut' ist, ist nicht unbedingt 'schlecht', sie ist eben nur nicht so 'gut' wie Vergleichsschulen. Außerdem sind Begriffe wie 'gut' immer relativ. Aus diesen Gründen wird hier in eigenen Darstellungen der Terminus 'gut' vermieden und Schulen werden als 'hinsichtlich bestimmter Kriterien erfolgreich' und 'effektiv' beschrieben, auch wenn diese Adjektive ebenfalls kritisierbar sind ('erfolgreich' ist wiederum relativ und 'effektiv' klingt instrumentell). Wird Darstellungen anderer Autoren gefolgt, so werden ihre Begrifflichkeiten verwendet, sodass der Terminus 'gute Schule' in dieser Arbeit häufiger auftritt. Ungeachtet dieser Bedenken formuliert MEYER (1997a, S. 151) folgende These: "Eine gute Schule ist eine gesprächsfähige Schule, in der niemand ausgegrenzt wird, sondern jeder und jede mit seinen bzw. ihren Stärken und Schwächen akzeptiert und zur kollegialen Zusammenarbeit ermutigt wird."

¹⁵⁴ Effective Schools zeichneten sich zum Beispiel dadurch aus, dass ihre Schüler in einem Leistungstest über so genannte "basic skills" besonders gut abschneiden. Effective Schools geben Kindern ungeachtet ihrer sozialen Herkunft die (gleiche) Chance, gute Schulleistungen zu erreichen. (Vgl. LENZ 1991, S. 2 f.) EDMONDS hatte 1982 fünf Merkmale einer effektiven Schule als Quintessenz aus den Ergebnissen der zahlreichen Untersuchungen ausfindig gemacht (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 130 f.):

- starke Führungsqualitäten des Schulleiters mit Betonung des Unterrichts,
- Vorrang des Unterrichts zum Zwecke des Erwerbs von Kulturtechniken vor allen anderen Schulaktivitäten,
- eine Atmosphäre geordneten und fördernden, aber nicht rigiden Lernens,
- hohe Leistungserwartungen der Lehrer an alle Schüler, die ein bestimmtes Leistungsminimum erreichen sollen, und
- kontrollierte Beobachtungen der Lernfortschritte.

Ein solcher Kriterienkatalog kann sicherlich auch kritisch betrachtet werden, da grundsätzlich zu hinterfragen ist, ob sich eine gute oder effektive Schule über Schülerleistungen 'messen' lässt. Problematisch erscheint auch die Trennung von Bewertung und Analyse.

¹⁵⁵ DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 132) stellen heraus, dass die empirischen Forschungen über Kriterien guter Schulen Zielklärungsvorhaben jeder einzelnen Schule nicht ersetzen können, weil sie den Schulen durch statistische Prozeduren gewonnene Durchschnittswerte ansinnen, die sich von Zielen einer Einzelschule prinzipiell unterscheiden können. Folglich kann sich ein Kollegium die realen Handlungsziele – im gesetzlichen Rahmen – nur selber geben. "Was eine gute Schule ist, entscheidet die Schule selbst." DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 133.)

Wie bedeutsam Schulentwicklung resp. Schulentwicklungsforschung Ende des 20. Jahrhunderts wurde, belegt die Gründung verschiedener Institute zu diesem Zwecke.¹⁵⁶ Parallel rückte zu Beginn der 1990er-Jahre die Sorge um die Qualität von Schule ins Blickfeld. Hervorgehoben wurde diese Sorge vor allem durch Vergleiche mit der Qualität von Schulen im Ausland. Die Schulentwicklungsdiskussion wurde unter anderem beeinflusst durch Trends in Unternehmen, nämlich der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen. Ganz im Sinne des Total Quality Managements (TQM) sollte zunehmendem Wettbewerb und erhöhten Kundenansprüchen mit verstärkter Kundenorientierung beim Leistungsangebot, mit Effizienzsteigerung in den betrieblichen Abläufen sowie funktionsübergreifender Kooperation der Mitarbeiter begegnet werden. Das Formulieren von Leitbildern und die Gestaltung einer Corporate Identity wurden populär. Schulentwicklung bedeutete vorrangig "Organisationsentwicklung im systemischen Sinne": Der Prozess der Selbstentwicklung und Selbsterneuerung der jeweiligen Schule stand hierbei im Mittelpunkt und erstreckte sich auf alle Elemente des Systems Schule. (Vgl. MIDDENDORF 2000, S. 70.)

Die BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995, S. XII)¹⁵⁷ hat in einer Denkschrift "Zeitsignaturen" ausfindig gemacht, in denen langfristige, grundlegende gesellschaftliche Entwicklungsprozesse deutlich werden, auf welche nicht mehr mit einer herkömmlichen Anpassung des Bildungssystems an eine sich kontinuierlich weiterentwickelnde Gesellschaft reagiert werden kann, sondern die eine Neuorientierung der Sicht von Schule evozieren. Diese Denkschrift war ein Anstoß zur Stärkung der Gestaltungskraft und Selbstverantwortung der einzelnen Schule, in enger Anlehnung an die Tendenz zur und den Anspruch auf Eigenverantwortung und -initiative in der Gesellschaft allgemein. Besonders populär wurde die Denkschrift durch Visionen wie die 'teilautonome Schule', deren Schulleitung und deren Bereiche Organisation, Personal und Finanzen stark erweiterte Kompetenzen erhalten sollten. Jede Schule sollte verpflichtet werden, ein Schulprogramm zu veröffentlichen, um Schwerpunkte und Entwicklungsperspektiven ihrer pädagogischen Arbeit darzustellen. Qualitätssicherung wurde als weiteres wichtiges Element herausgestellt, als qualitätssichernde Maßnahme sollten interne (Selbst-) und externe Evaluation dienen. (Vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, insbesondere S. XXIV ff. u. 161 ff. u. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1996, S. 7.)

¹⁵⁶ So gründete das österreichische BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND UNTERRICHT 1971 das "ZENTRUM FÜR SCHULVERSUCHE UND SCHULENTWICKLUNG" mit Sitz in Klagenfurt. Im folgenden Jahr wurde eine "ARBEITSTELLE FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG" an der PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR nach Beschluss des nordrhein-westfälischen Landtages errichtet. Später wurde die Arbeitsstelle umbenannt in "INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG" (IFS). Für die Schulleiterfortbildung und die Ausbildung von Schulentwicklungsberatern gründete DALIN ein Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungs-Institut auf Stiftungsbasis mit Sitz in Oslo: die IMTEC (INTERNATIONAL MOVEMENT TOWARDS EDUCATIONAL CHANGE). Die IMTEC entwickelte 1974 das IDP (Institutional Development Program), ins Deutsche übersetzt ISP (Institutionelles Schulentwicklungsprogramm). Die Forscher des INSTITUTS FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG (ISF) transformierten den Begriff "Institutionelles Schulentwicklungsprogramm" in den "Institutionellen Schulentwicklungsprozess" (ebenfalls ISP). Bis heute wurde das IDP resp. ISP erheblich weiterentwickelt. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 9 f.)

¹⁵⁷ Diese Kommission wurde 1992 vom damaligen Ministerpräsidenten RAU ins Leben gerufen und legte mit der veröffentlichten Denkschrift Leitvorstellungen und Empfehlungen für eine entwicklungs offene Gestaltung des Bildungswesens vor (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. V f.).

Was von den Fragestellungen des Qualitätsmanagements zunächst ("Ende 1996" nach MIDDENDORF 2000, S. 71) übrig blieb, war vonseiten des MSWWF vor allem die Erstellung eines Schulprogramms mit der ihm anhaftenden Verbindlichkeit für die jeweilige Schule. Schließlich wurden die Schulen im Juni 1997 per Erlass verpflichtet, bis zum Jahr 2000 Schulprogramme zu erstellen, um die grundlegenden pädagogischen Ziele einer Schule inklusive der Verfahren, diese Ziele überprüfbar zu machen, kundzutun. Im weiteren Verlauf wurden der Schulentwicklung vorrangig die Bedeutung einer Verbesserung und Evaluation der Unterrichtsqualität durch Entwicklungs-, Koordinations- und Kontrollaufwand zugesprochen. (Vgl. MIDDENDORF 2000, S. 71 u. MSWWF 1998, S. 19 f. u. 1997, S. 1.)

Die Reaktionen von Schulen und Lehrerschaften auf die "Schulentwicklungs-Initiative" und einzelne Initiativen, die der Schulentwicklung zugeordnet werden können, sind sehr unterschiedlich, von gelungenen Beispielen für innere Schulentwicklung über auf Außenwirkung zielende Vorhaben bis hin zu Skepsis, Gleichgültigkeit und Verweigerung. (Vgl. LINDAUBANK 2000, S. 123, MIDDENDORF 2000, S. 69 ff. u. SCHRATZ 2001, S. 429 f.)

Berufsbildende Schulen stehen ständig im Spannungsfeld zwischen Anpassungsdruck (zum Beispiel durch Weisungen der Ministerien), Veränderungen in der schulrelevanten Umwelt (zum Beispiel hinsichtlich der Kooperationspartner) und eigener Gestaltungsmöglichkeiten (zum Beispiel hinsichtlich der Organisation von Unterricht). Dies bedeutet, dass sich berufsbildende Schulen in einem Umfeld mit hoher Änderungsdynamik behaupten müssen.¹⁵⁸ Um mit innovativen Konzepten diesem Wandlungsdruck autonom und selbst organisiert – wie stets gefordert wird – begegnen zu können, ist derzeit der Handlungsrahmen relativ eng. (Vgl. DIETRICH 1998, S. 32.) Insofern geht es um Veränderungen auf zwei Ebenen: Veränderungen innerhalb der Organisation Schule und Veränderungen der Rahmenbedingungen. Viele Ansätze zur Schulentwicklung beziehen sich vor allem auf die Innenperspektive der Schulen, die Rahmenbedingungen werden als unveränderlich betrachtet. Gerade aufgrund der vielfältigen vorhandenen oder aufzubauenden Vernetzungen mit dem Umfeld ist in NeweS das Umfeld veränderbar, es verändert sich von selbst und es ist auch aktiv und willentlich veränderbar (beispielsweise bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen).

¹⁵⁸ Die Unerlässlichkeit, auf gesellschaftliche Veränderungen einzugehen und Schulen zu 'effektiven' Organisationen zu entwickeln, spiegelt sich auch in den formulierten Aufgaben wider, die Schulen zugesprochen werden. Die Aufgaben der Schule als öffentliche Institution konstituieren sich durch eine sich ständig wandelnde, pluralistische, demokratische und leistungsorientierte Gesellschaft. (Vgl. ASD 1999, S. 31, DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 23, PÄTZOLD 2003, S. 12 f. u. ROLFF 1993, S. 48 ff.). Aufgaben für berufsbildende Schulen in Bezug auf die Außenwirkung und auf Kontakte zu regionalen Partnern sind zum Beispiel:

- kontinuierliche Weiterentwicklung des Schulprogramms,
 - systematische Schulentwicklung inklusive der Förderung der Motivation der Beteiligten,
 - intensive Kooperation mit dem schulischen Umfeld resp. Arbeit in außerschulischen Netzwerken,
 - Erzielung von Synergieeffekten durch Kooperation mit anderen Bildungsträgern in Netzwerken,
 - (Weiter-)Entwicklung zu regionalen Kompetenzzentren und
 - Sicherung der Informations- und Kommunikationswege für eine Kommunikation nach außen.
- Veränderte Ansprüche an die (berufsbildenden) Schulen – nach innen gerichtet – sind beispielsweise:
- Entwicklung zu einer lernenden Organisation,
 - flexible Organisation der Schule, um auf die zunehmend instabiler werdende Umwelt mit ihren Veränderungen sensibel reagieren können und
 - Stärkung der strategischen Funktion auf der zentralen Ebene und gleichzeitige Dezentralisierung der Operationalisierung nach unten, also auf der Ebene der Umsetzung.

3.3 Schulentwicklungskonzepte

Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen zur Entwicklung von Schulen. Es würde den Umfang dieser Arbeit sprengen, sämtliche Ansätze so zu beschreiben, dass man ihnen annähernd gerecht werden könnte. Folglich wird eine Auswahl getroffen: Zunächst wird der Institutionelle Schulentwicklungsprozess (ISP) von ROLFF ET AL. (am eigens für Schulentwicklungsfragen gegründeten INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG, IFS) vorgestellt als eine der bekanntesten und ausgereiftesten Konzeption zu Schulentwicklung. Das Konzept der "Pädagogischen Schulentwicklung" von KLIPPERT findet Erwähnung in Form einer Kritik am ISP. Der ISP ist allerdings allgemein auf "Schulen" ausgerichtet, nicht speziell auf berufsbildende Schulen. Diese sind nicht ausgeschlossen, jedoch liegt es nahe, dass einige besondere Fragen, denen sich berufsbildende Schulen zu stellen haben, nicht explizit berücksichtigt werden. Aus diesem Grunde werden die Entwürfe von LISOP und DUBS dargestellt, welche speziell die Entwicklung berufsbildender Schulen fokussieren. Anschließend werden Aspekte weiterer Ansätze skizziert, die für die Netzwerkthematik fruchtbar sind.

KLIPPERT (2000, S. 14) unterteilt Schulentwicklungsansätze nach drei Bereichen: systembezogene Ansätze, personenbezogene Ansätze und unterrichtsbezogene Ansätze. Da die beschriebenen Ansätze relativ umfassend sind, kommen alle drei Bereiche in ihnen – und noch viele weitere Aspekte – mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zum Tragen. Im Einklang mit der wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung wird mit NeueS ein integrierender Ansatz verfolgt, der versucht, ein möglichst weites Spektrum an Einflussfaktoren zu erfassen,

Um die an die Beschreibung der Ansätze folgende kritische Reflexion ins rechte Licht zu rücken, sei das "Gesetz der ungewollten Nebenbedingungen" in der Pädagogik von EDUARD SPRANGER (aus DUBS 2003, S. 7) zitiert: "Es gibt in der Pädagogik nichts, was nicht auch wieder Nachteile hat." Jeder Ansatz, so auch das in Kapitel 4 vorgestellte Modell NeueS, kann aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nur Ausschnitte aus der Wirklichkeit stark reduziert und aus einem bestimmten Blickwinkel betrachten, sodass Kritik unvermeidlich scheint. Jeder Ansatz zur Schulentwicklung leistet aufgrund der zwangsläufigen Schwerpunktsetzung einen wichtigen Beitrag für das Herausfiltern von Prioritäten, die bei Schulentwicklung gesetzt werden sollten.

3.3.1 Institutioneller Schulentwicklungsprozess (ISP)

3.3.1.1 Grundlegung

Den Namen für diesen Ansatz leiten die Begründer folgendermaßen ab: "Die Schule als Institution muß lernen, und ihre Mitglieder müssen wiederum in der Institution und durch die Institution lernen. Wir nennen diesen Prozeß deshalb den Institutionalisierten Schulentwicklungsprozeß." (DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 121.)

Die Initiatoren des ISP¹⁵⁹ charakterisieren ihn folgendermaßen: "Der ISP ist ein umfassendes und offenes Konzept, in personenorientierter Weise eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln. Er basiert ausdrücklich auf Organisationsentwicklung [...]" (DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 333).¹⁶⁰ Als Pendant zur "lernenden Organisation" als Ziel der Organisationsentwicklung ist die "lernende Schule" Ziel der Schulentwicklung. "Wenn wir von einer lernenden Schule sprechen, meinen wir, dass Lehrerinnen und Lehrer durch praktisches Tun ihren Arbeitsalltag und ihre Schule so verändern, dass sie zufriedener und erfolgreicher unterrichten." (ROLFF ET AL 2000, S. 37.)

Ziel des ISP ist es, die "Problemlösefähigkeit von Schule" zu erweitern, das heißt, die Fähigkeit einer Schule, auf Anforderungen von innen oder von außen in einer Weise zu reagieren, dass die tatsächlichen Bedürfnisse der Beteiligten erfüllt werden. Der ISP soll dazu dienen, Bedingungen zu schaffen, damit Schulleitung und Kollegium sich selbst und die (Schule als) Organisation besser verstehen und Innovationen ausprobieren. Tragendes Prinzip ist dabei die enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung (als Resultat der Forschungen über die "Effektivität von Schule"). (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 40.) Weiterhin ist die Inanspruchnahme von Beratung vorgesehen, die von Moderatoren 'von außen' an die Schulen herangetragen wird.¹⁶¹

3.3.1.2 Systemzusammenhang der Schulentwicklung

Nach Ansicht der Forscher des IFS ist Schulentwicklung "eine Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung" (ROLFF ET AL 2000, S. 14). Es wird ein Systemzusammenhang zwischen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und personaler Entwicklung angenommen in der Form, dass sich das System Schule als Einzelschule immer dann verändert, wenn sich etwas in den Subsystemen Organisation, Unterricht oder in personaler Hinsicht (Lehrerschaft, Schüler, weitere an der Schule Beschäftigte) ändert. Dieser Betrachtung liegt ein systemisches Verständnis zugrunde, das heißt es wird hier nicht von linearen Kausalketten von Ursache und Wirkung ausgegangen, sondern

¹⁵⁹ Am "INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG" (IFS) an der Universität Dortmund, vormals "ARBEITSTELLE FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG", wird Schulentwicklung als Organisationsentwicklung vorangetrieben. Leiter ist HANS-GÜNTER ROLFF. Die Arbeiten sind unter dem Namen "Institutionelles Schulentwicklungsprogramm" (ISP) – ab 1995 Schulentwicklungsprozess – bekannt geworden (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995). In dieser Arbeit wird die Arbeit des IFS im Zusammenhang mit dem Institutionellen Schulentwicklungsprozess als eine "Schule", also als ein in sich geschlossener Schulentwicklungsansatz, betrachtet. Hierfür werden auch die Publikationen weiterer Autoren des IFS herangezogen. Zur Entstehung dieses Konzepts vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 8 ff.).

¹⁶⁰ Die Relevanz der Organisationsentwicklung für pädagogische Institutionen fußt auf zwei Quellen ("Zwei-Quellen-Theorie"). Auf der industriesoziologischen Seite sind moderne Management- und Führungskonzepte entstanden mit wichtigen Elementen wie Personalentwicklung, Betriebsklima und Unternehmensphilosophie. Die pädagogisch-sozialpsychologische Seite zielt ab auf demokratisches Verhalten und Durchsetzung von Innovationen durch (individuelle) Einsicht. Die wissenschaftliche Grundlage für diesen Zweig der Organisationsentwicklung legte vor allem KURT LEWIN. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 333 f., HAMM 2003, S. 8 f. u. 13 ff., ROLFF 1995, S. 18 u. ROLFF ET AL. 2000, S. 27.)

¹⁶¹ Hinsichtlich der Grundannahmen des ISP vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 40 ff.) u. BUHREN (1994, S. 176).

von Wechselwirkungen in Systemen.¹⁶² "Systemzusammenhang" bezieht sich hier jedoch nicht auf ein technisches System, sondern auf ein soziales System mit Akteuren, die nicht nur auf Situationen reagieren, sondern sich aus sich selbst heraus entwickeln – also verändern – und aufgrund ihrer Gedanken und Konstrukte Situationen gestalten können. Dieses Verständnis eines sozialen Systems ist auf BATESON (1981) zurückzuführen. Da die Menschen nun nicht lediglich Elemente eines sozialen Systems, sondern Mitglieder mit ihrer individuellen Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeit sind, kommunizieren sie an einer Schule, um ihre Deutungen mitzuteilen. Aufgrund der Handlungen der Menschen gibt es Rückmeldungen über die Angemessenheit der Konstruktionen von Wirklichkeit (rekursive Interaktionen).¹⁶³ ROLFF ET AL. fordern aus diesem Überlegungen heraus eine Kommunikations- und Feedbackkultur für einen systematischen und gemeinsamen Wandel (in) einer Organisation auf den besagten drei Ebenen. (Vgl. HAMM 2002a, S. 4 ff. u. ROLFF ET AL. 2000, S. 17 f.)

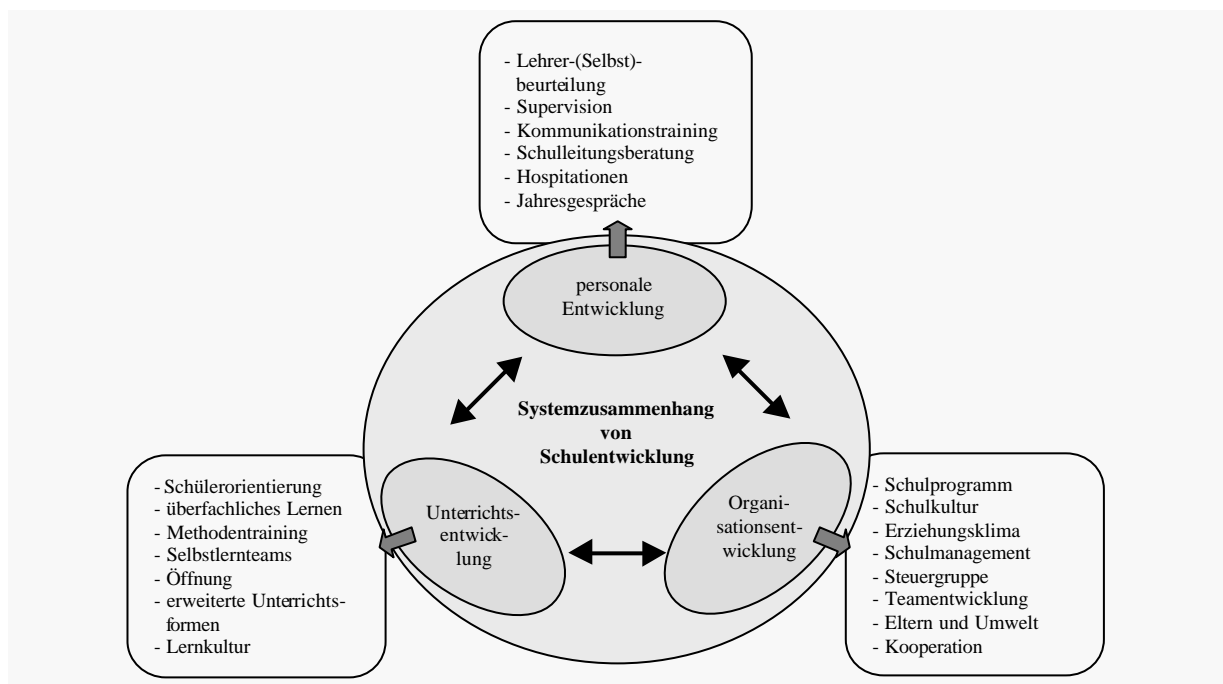


Abbildung 11: Systemzusammenhang von Schulentwicklung

(in Anlehnung an ROLFF ET AL. 2000, S. 16)

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Der ISP betrachtet Schulentwicklung vorrangig als Organisationsentwicklung und begründet die Herkunft des Ansatzes in dieser. Die Kürze der Abhandlung in diesem Abschnitt soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass Organisationsentwicklung das zentrale Element im ISP ist.¹⁶⁴

¹⁶² Für die Autoren bestehen Systeme aus Elementen und den Beziehungen dieser Elemente zur Systemumwelt. Dies bedeutet, dass komplexe Aufgaben wie die Schulentwicklung nicht nur durch die Veränderung einzelner Elemente zu bewerkstelligen sind, sondern dass stets das ganze System zu betrachten ist. Dabei haben ROLFF ET AL. ein kybernetisches Verständnis von Systemen: Sie beschreiben dieses System als ein technisches, als Regelkreis. Regelkreise zeichnen sich durch Rückkopplungsprozesse aus. Die Wirkung kann für den gesamten Prozess behindernd, fördernd oder (angesichts des angedachten Ergebnisses) neutral sein.

¹⁶³ Zur Bedeutung der Sprache aus konstruktivistischer Sicht vgl. MATURANA/VARELA (1987, S. 227 ff.).

¹⁶⁴ Vgl. zur Konzeption der Organisationsentwicklung im ISP die Ausführungen von HAMM (2003, S. 8 ff.).

Organisationen können grundsätzlich durch verschiedene Brillen betrachtet werden. Schulentwicklungsmoderatoren, denen als externe Berater eine besondere Rolle im ISP zukommt, sollten den Schulentwicklungsprozess dahin gehend unterstützen, dass sie den Beteiligten helfen, sich ihrer Sichtweise bewusst zu werden resp. sie in die Lage versetzen, die Brille zu wechseln. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 77 ff.)

Schulentwicklung als Personalentwicklung

ROLFF ET AL (2000, S. 18) siedeln personale Entwicklung auf der individuellen Ebene der Organisation an.¹⁶⁵ Personalentwicklung bedeutet nach ROLFF ET AL (2000, S. 36), Mitarbeiter so zu qualifizieren und ihr Verhaltenspotenzial zu vergrößern, dass sie den sich immer schneller verändernden beruflichen Anforderungen gewachsen sind.

Wenn nun die Schule als Organisation lernen soll (und hiervon geht dieser Ansatz aus), dann müssen auch die handelnden Subjekte, also die Lehrkräfte lernen und sich selbst als Lernende verstehen. Hierzu gehören ein fachlich-didaktisches Handlungsrepertoire, Forschung und Selbstbeurteilung, Reflexion und Feedback, Zusammenarbeit und Arbeitsteilung. Das fachlich-didaktische Handlungsrepertoire und die Sicherheit in der Unterrichtsgestaltung wachsen zwar mit der beruflichen Erfahrung, dennoch benötigen die Lehrenden stets neue Impulse für eine adäquate Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und für ein angemessenes methodisches Reagieren auf eine veränderte Schülerschaft. Wichtige Bestandteile von Schulentwicklung sind somit auch Hilfestellungen und Weiterbildungsangebote für Lehrer. Es geht letztlich um die Vermittlung der Fähigkeit, eigene Unterrichtskonzepte zu erarbeiten. Um den Erfolg ihrer Tätigkeit überprüfen zu können, benötigen die Lehrkräfte ein spezifisches Methodenrepertoire. Für die Selbstbeurteilung erlangen Reflexion und Feedback eine hohe Bedeutung. Für eine angemessene Reflexion des eigenen Lehrerhandelns sind eine 'Kultur der konstruktiven Rückmeldung' und die Schaffung eines Vertrauensklimas essenziell, damit auch Schwächen und Misserfolge zur Sprache gebracht werden können. Nur in der direkten Kooperation und dem Austausch über die gemeinsame Arbeit könnten Lehrende ihr technisches Repertoire und ihre pädagogische Persönlichkeit vervollkommen. Da die Lehrenden mit ihrem individuellen soziokulturellen und biographischen Hintergrund – in der Regel als Vorbilder für Schüler – sich von Subjektivität nicht freisprechen können, können bisweilen Supervision¹⁶⁶ und Coaching¹⁶⁷ nötig werden. Teamteaching wird in diesem Zusammenhang als weitere sinnvolle Maßnahme erachtet. (Vgl. HAMM 2003, S. 22 ff. u. ROLFF ET AL 2000, S. 18 ff.)

¹⁶⁵ Es geht um die Lehrkräfte der einzelnen Schule. Schüler werden nicht explizit berücksichtigt, da ihre personale Entwicklung fester Bestandteil der Schule ist und sich die Existenz der Schule in ihnen begründet.

¹⁶⁶ Für DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 27) ist eine Supervisionsgruppe eine Gruppe, die sich hauptsächlich oder ausschließlich mit dem Ziel der kritischen Überprüfung ihrer Tätigkeit konstituiert. Ein Supervisor ist eine Person, die einen Einzelnen oder ein Team bei der Reflexion der Tätigkeit unterstützt, eine Supervisionsgruppe leitet oder in dieser als Berater mitarbeitet. Für den ISP wird die wechselseitige Arbeitssupervision unter Kollegen als besonders wichtig herausgestellt.

¹⁶⁷ Ob Coaching nun ein Spezialfall der Supervision oder eine eigenständige Form der Beratung und Unterstützung ist, sei dahingestellt. In jedem Falle handelt es sich beim Coaching überwiegend um ein Zweierverhältnis: Ein Berater unterstützt eine Person. Coaching ist mittelbare, nicht direkte Beratung; Coaches geben selten direkte Empfehlungen, sondern helfen dem Betroffenen, sich selbst Klarheit zu verschaffen, um die 'richtige' Entscheidung zu treffen. Für DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 275) ist es umstritten, ob Coaching wechselseitige und nichthierarchische Unabhängigkeit voraussetzt.

Die personale Entwicklung ist im ISP auch ein Arbeitsfeld der Schulleitung. Jahresgespräche mit den Lehrenden dienen der Erhebung von Unterstützungsbedarf. Auch Schulleitungsmitglieder sollten qualifiziert werden, zum Beispiel in der Gesprächsführung und Laufbahnberatung. Die Schulleitungsberatung sollte es ermöglichen, Führungsaufgaben effektiver und systematischer wahrzunehmen. (Vgl. ROLFF ET AL 2000, S. 20.)

Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung

Nach Ansicht von ROLFF ET AL (2000, S. 20) sind die von der Lehrerschaft ausgehenden Initiativen zur Veränderung des Unterrichts "die plausibelsten Einstiege in pädagogische Schulentwicklungsprozesse", da sie unmittelbar am Arbeitsalltag der Lehrpersonen ansetzen. Dies ist im Übrigen ein von vielen Forschern vertretener Standpunkt. Hierzu gehört erweiterte Unterrichtsformen wie: Projektunterricht, Freiarbeit, Wochenplan, Epochalisierung oder Stationenlernen, Methodentraining, Selbstlernteams, Öffnung von Schule und Unterricht zu anderen Fächern sowie zu anderen Lernorten außerhalb der Schule, überfachliches, ganzheitliches Lernen etc.

Wenn Unterrichtsentwicklung, die als individualistisch geprägt betrachtet wird, zur Schulentwicklung werden soll, sollte die Verbreitung von Einzelinitiativen in Form einer organisatorischen Absicherung sowie einer institutionellen, langfristigen Integration unterstützt werden. Insbesondere kann Unterrichtsentwicklung durch die Organisationsentwicklungsmaßnahmen wie Teambildung, Projektgruppen, Steuergruppen, Evaluation etc. gefördert werden. Welche Richtung Unterrichtsentwicklung, die zwar ihren Ausgangspunkt im individuellen Unterricht nimmt, einschlagen soll, sei letztendlich eine Entscheidung der ganzen Schule resp. einer betroffenen Lehrergruppe. Empfehlungen gewinnt man vor allem aus zwei Quellen: aus den Forschungen zu Qualität von Unterricht und den Ergebnissen der Schulforschung. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden scheinen für den affektiven und emotionalen Lernbereich Vorteile im differenzierenden Unterricht zu liegen, sodass methodische Vielfalt zu befürworten ist. Da hiermit zum Teil neue Anforderungen an die Lehrkräfte einhergehen, ist Unterstützung von außen notwendig, insbesondere in Form von Fortbildung. Hier wird die Interdependenz mit den beiden anderen Bereichen der Schulentwicklung deutlich, zum Beispiel mit der Organisationsentwicklung, welche die Basis für diese Prozesse legt. (Vgl. ROLFF ET AL 2000, S. 20 ff.)¹⁶⁸

ROLFF (2002, S. 13) hält die Konstituierung von "professionellen Lerngemeinschaften" für sinnvoll. Es handelt sich hierbei um eine Gruppe von Lehrkräften, die sich eigens zum Zwecke der Verbesserung des Unterrichts und der Ausweitung der Ideen im ganzen Kollegium konstituiert (vgl. HAMM 2003, S. 5 ff.).

ROLFF (2002, S. 16) formuliert folgende Aufgaben der Schulleitung hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung¹⁶⁹: Unterrichtsentwicklung sollte 'initiiert' werden durch Führung, Management und Moderation durch die Schulleitung. Es sollten entsprechende Arbeitsstrukturen

¹⁶⁸ Weitere Aspekte zur Unterrichtsentwicklung sind bei ROLFF (2002, S. 15) aufgeführt.

¹⁶⁹ Auch an dieser Stelle wird hervorgehoben, dass die 'Tragfläche', welche die Schulleitung zu schaffen habe, insbesondere die Organisationsentwicklung ist, vgl. auch HAMM (2003, S. 8).

genutzt resp. geschaffen werden wie beispielsweise die Aktivierung von Fachkonferenzen, die Orientierung von Jahrgangs- oder Klassenteams auf Qualitätsentwicklung, die Einführung eines unterrichtsbezogenen Feedbacks, die Erweiterung der Leistungsstrukturen und die Arbeit mit einer Steuergruppe. Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sollte gefördert und koordiniert werden. Weiterhin scheint es vorteilhaft, eine Evaluationskultur aufzubauen. Bei alledem sollte die Schulleitung ein in sich konsistentes Gesamtkonzept verfolgen.

3.3.1.3 Der IS-Prozess

Das "Institutionelle Schulentwicklungsprogramm" (ISP) resp. der "Institutionelle Schulentwicklungsprozess" basiert auf der Annahme, dass sich Entwicklungsprozesse zyklisch resp. spiralförmig vollziehen (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 15 u. S. 52 ff.).

Zu Beginn eines Organisationsentwicklungsprozesses sind bestimmte Fragen zu klären, zumal es schwierig ist festzulegen, wann ein Organisationsentwicklungsprozess eigentlich beginnt, da sich Organisationen ständig (auch ungewollt) verändern und entwickeln. Die Klärung der Fragen zu Beginn des Organisationsentwicklungsprozesses stellt bestimmte Anforderungen an die Qualifikation der Beteiligten, die zumeist nicht im Berufsprofil der Organisationsmitglieder vorgesehen sind. Aufgrund der notwendigen Hilfe und Unterstützung ist der Prozess der Organisationsentwicklung im Rahmen des ISP stets auch ein Beratungsprozess. Da sich bestimmte Aufgaben und Problembereiche bündeln lassen, sind diese Vorgänge als Phasenmodelle darstellbar. Diese Phasen bieten eine Struktur zur systematischen Darstellung der Anforderungen, Methoden und Instrumente.¹⁷⁰ (Vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 29 f.)

Grundlage sämtlicher Phasen- und Veränderungsmodelle ist das Phasenmodell von LEWIN, welches sich auf Prozesse innerhalb einer Organisation und das Handeln der Organisationsmitglieder bezieht. Es besteht aus drei Phasen: 'Auftauen' (unfreezing) – 'Verändern' (moving) – 'Stabilisieren' (freezing).¹⁷¹ Dieses Grundmodell wurde im Laufe der folgenden Jahrzehnte stets erweitert. RONALD und GORDON LIPPITT (US-amerikanische Organisationsentwickler) haben in den 1970er-Jahren den Organisationsentwicklungsprozess als Beratungsprozess in sechs Phasen unterteilt (vgl. LIPPITT/LIPPITT 1984, S. 18 f.). Dieses Modell wird nun als Grundlage für einzelne Maßnahmen hinsichtlich des Verlaufs herangezogen (vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 30 u. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 454)¹⁷²:

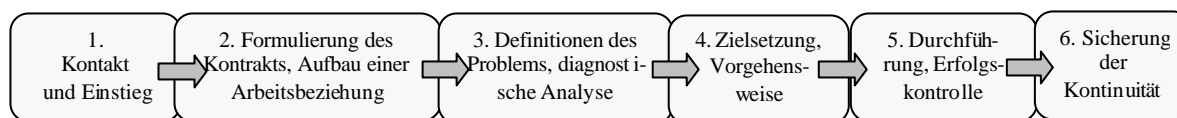


Abbildung 12: Phasenmodell nach LIPPITT/LIPPITT
(in Anlehnung an LIPPITT/LIPPITT 1984, S. 18 f.)

¹⁷⁰ Den möglichen Einwand, dass solche Phasenmodelle ein mechanistisches Aufeinanderfolgen von Handlungen suggerieren, versuchen die Autoren dadurch zu entkräften, dass sich in der Praxis diese möglichen Phasen ganz unterschiedlich darstellen (vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 29 f.).

¹⁷¹ Vgl. Unterabschnitt 4.2.2.2.1.

¹⁷² Die Übertragung des Organisationsentwicklungs-Phasenschemas auf den Schulbereich im deutschsprachigen Raum haben in den 1980er-Jahren DALIN und ROLFF vorgenommen.

Idealtypisch umfasst dieser Prozess zehn Stationen, welche sich auf fünf Abschnitte verdichten lassen (ROLFF ET AL 2000, S. 31 u. 51):

1. Kontaktphase (→ Kontrakt),
2. Bestandsaufnahme (→ Datenfeedback),
3. Planungsphase (→ Zielklärung/-vereinbarung),
4. Aktionsphase (→ Projektmanagement) und
5. Evaluationsphase (→ Implementation).

Die IS-Phasen sind nicht immer trennscharf und können bisweilen überlappen. So ist zum Beispiel der Einstieg auch immer Diagnose und jede Diagnose ist auch ein erneuter Einstieg. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 78.) Der Institutionelle Schulentwicklungsprozess verläuft idealtypisch in folgenden Phasen (vgl. auch DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 45):

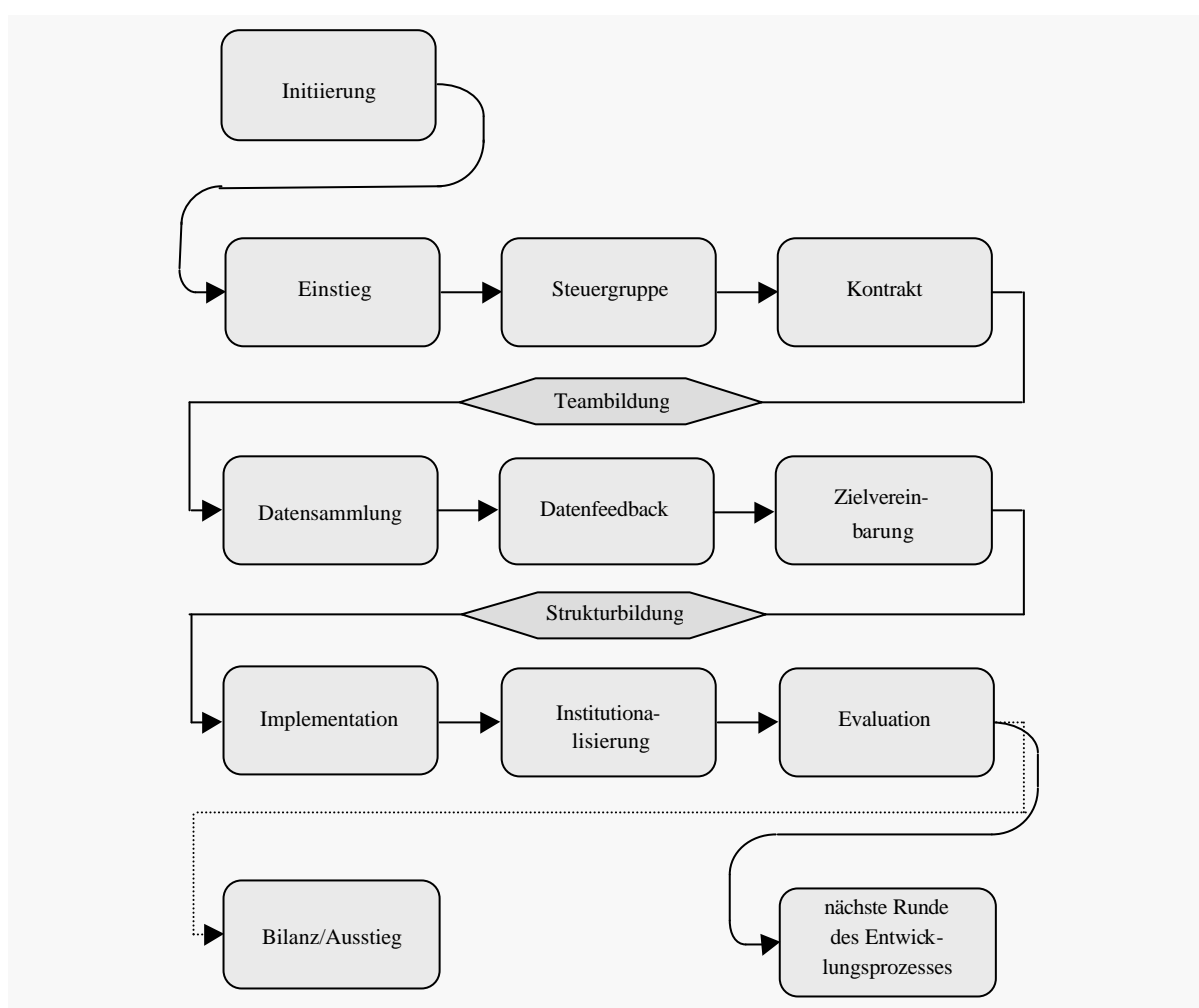


Abbildung 13: Das ISP-Phasenschema von DALIN/ROLFF 1990

(in Anlehnung an ROLFF ET AL. 2000, S. 34)

Der erste Abschnitt bezieht den gesamten Beratungsprozess mit ein: also die Phasen "Initiierung", "Einstieg", "Steuergruppe" und "Kontrakt". Mögliche Teilschritte sind: erster Kontakt, Vorgespräch mit der Schulleitung, Information durch die Schulleitung, Informationskonferenz

mit dem gesamten Kollegium, Bildung einer Steuergruppe, Kontrakt¹⁷³. Der Impuls für den Einstieg kann von der Schulleitung ausgehen und wird gewöhnlich über die Schulleitung an externe Berater¹⁷⁴ herangetragen. Ein erster Kontakt kann aber auch zufällig zustande kommen. Auch hier bestimmt die Haltung der Schulleitung die Erfolgsaussichten des Vorhabens im besonderen Maße. Hilfreich und typisch ist in dieser Phase die Bildung einer Steuergruppe.¹⁷⁵ Die Steuergruppe kann aus den Kontaktpersonen entstehen oder neu zusammengesetzt werden, in jedem Falle sollen die Interessengruppen inklusive Schulleitung einer Schule repräsentiert werden. Die Aufgabe der Steuergruppe ist – dem Namen getreu – die Steuerung des ISP. Sie stellt keine schulverfassungsmäßig verankerte Instanz dar, sondern lediglich eine temporäre Einrichtung. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 50 u. 56 ff. u. ROLFF ET AL. 2000, S. 72 f. u. S. 106 f.)

Im Rahmen der Bestandsaufnahme (Phase 2: Datensammlung, -analyse und Diagnose/Datenfeedback) stellt die Steuergruppe die unterschiedlichen Erwartungen heraus und führt im zweiten Abschnitt zunächst eine Datensammlung und -analyse durch. Dabei können die externen Berater unterstützend zur Seite stehen. Optimalerweise schließt sich ein Dialog mit allen Teilnehmern an, um die Daten zu analysieren und ihnen die (richtige) Bedeutung zu verleihen ("gemeinsame Diagnose"/"Datenfeedback"). Es sollen subjektive Perspektiven und Bedürfnisse der Schulmitglieder herausgefiltert werden. Da Schulen besondere soziale Organisationen sind, sind bei Bestandsaufnahmen und Diagnosen ihre Besonderheiten zu berücksichtigen. Bevor ein gemeinsamer Standort bestimmt oder eine umfassende (Schulentwicklungs-)Maßnahme eingeleitet wird, sollte der Ist-Zustand der Schule erhoben und analysiert werden. Diese umfassende Diagnose bildet dann die Grundlage für das innerschulische Entwicklungsvorhaben. Sie ist Ausgangspunkt für die gemeinsame Zielklärung und für die Planung konkreter Projekte zur (Weiter-)Entwicklung der betreffenden Schule. Der Austausch über die Erhebungsergebnisse – das Datenfeedback – stellt die Diagnose dar, die Ausgangspunkt für Zielvereinbarungen werden kann. (Vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 84 ff. u. 89 ff.)

Die Aufgabe der Auswahl eines geeigneten Diagnose-Instrumentes sollte der Steuergruppe zukommen. Zur Schuldiagnose sind grundsätzlich sowohl qualitative als auch quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung geeignet. Welche Instrumente konkret zum Einsatz kommen, ist von den Bedingungen und Bedürfnissen der jeweiligen Schule abhängig. Wichtige Kriterien sind hierbei zum Beispiel Ziel der Diagnose, einzubeziehende Personen und Personengruppen, Größe der Stichprobe und betrachtete Bereiche der Schule, die Größe des Kollegiums oder der Schule, die zur Verfügung stehende Zeit oder der Stellenwert, der

¹⁷³ Als Kontrakt wird eine Mehrheitsbildung für die geplanten Maßnahmen im Lehrerkollegium betrachtet, zum Beispiel in Form eines positiven Konferenzbeschlusses (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 58 ff.).

¹⁷⁴ In Nordrhein-Westfalen werden diese Berater "Schulentwicklungsmoderatoren" genannt.

¹⁷⁵ Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit in der Steuergruppe sind unter anderem (vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 73 f.):

- eine klare Definition des Auftrags des Kollegiums,
- die Freiwilligkeit der Mitarbeit,
- Transparenz der Arbeit gegenüber dem Gesamtkollegium,
- Übernahme von Verantwortung durch alle Beteiligten und
- Beteiligung eines Mitglieds der Schulleitung (Schlüsselposition der Schulleitung für sämtliche innerschulischen Prozesse).

der Diagnose beigemessen wird. ROLFF ET AL. unterscheiden in diesem Zusammenhang Methoden für "Kurzdiagnosen" und für die einzelne Schule maßgeschneiderte, über einen mehrmonatigen Zeitraum entwickelte Instrumente. (Vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 91 ff.)¹⁷⁶

Es schließt sich die Phase 3 der Zielklärung/Zielvereinbarung als zentrales Element des ISP an. Hier steht die Fähigkeit der Schule im Vordergrund, Intentionen zu formulieren und Alternativen zu erstellen. Wichtig ist hier, den kreativen Prozess zu erleichtern, welcher der Schule hilft, zu ihren Vorstellungen und Zielformulierungen zu gelangen. Es ist ausgesprochen wichtig, im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses die Zielsetzungen transparent zu machen, zu diskutieren, zu klären und schließlich gemeinsam zu vereinbaren und später immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Denn die Idee, einen Schulentwicklungsprozess zu beginnen, geht oftmals von einzelnen Mitgliedern des Kollegiums, von der Schulleitung oder von einer kleinen Gruppe außerhalb des Lehrapparates aus. Selbst wenn es gelingt, das gesamte Kollegium von diesem Vorhaben zu überzeugen, müssen nicht zugleich die Erwartungshaltungen und die Zielsetzungen innerhalb des Kollegiums übereinstimmen.¹⁷⁷ (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 47 u. 138 ff. u. ROLFF ET AL. 2000, S. 109 ff.)

Auch bei dem Prozess der Zielklärung und Zielvereinbarung kommt der Schulleitung eine tragende Rolle zu (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 167 f.).¹⁷⁸ Weiterhin sollten sich die Schulmitglieder ihrer Verantwortlichkeit für den Schulentwicklungsprozess und für die Ergebnisse der Kontraktgespräche und die Festschreibung des Kontraktes bewusst sein. "Die Schule verändern können nur die Betroffenen selbst." (DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 66) Für den Zielabgleich im Kollegium gibt es verschiedene Methoden und verschiedene Formen der Fixierung (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 66 f. u. ROLFF ET AL. 2000, S. 114 ff.).

¹⁷⁶ Instrumente zur "Kurzdiagnose" liefern relativ schnell – zum Beispiel innerhalb eines halben oder eines ganzen Tages – Ergebnisse zur Darstellung des Ist-Zustandes einer Schule. Diese Ergebnisse sind weniger fundiert als die Aussagekraft von maßgeschneiderten, länger entwickelten Befragungen. Es sind im Laufe der Zeit im Rahmen der Schulentwicklung verschiedene Instrumente zur Darstellung und Analyse des Ist-Zustandes entwickelt und erprobt worden. ROLFF ET AL. stellen als 'fertige' Instrumente, die jederzeit situationsabhängig modifiziert werden können, den "Guide to Institutional Learning", das IFS-Barometer (als "mehrperspektivisches", standardisiertes Befragungsinstrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit für Sekundarschulen im allgemeinen Schulwesen), den LIESETAL-Fragebogen sowie eine Möglichkeit der Selbstuntersuchung nach GLASL vor. Weitere Ausführungen finden sich bei ROLFF ET AL. (2000, S. 92 ff. u. 315 ff.) u. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 96 ff. u. 106 f.).

¹⁷⁷ Man gelangt im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses von den allgemein bleibenden Zielen zu einer konkreten und vor allem verbindlichen Zielvereinbarung, indem die Ziele über die Mittel geklärt werden. Für die Vertreter des ISP sind Ziele und Mittel untrennbar miteinander verwoben. Diese Ansicht steht ganz im Gegensatz zum klassischen Bürokratiemodell, welches Ziele und Mittel streng trennt, oder auch zu einigen Ansätzen in der Wissenschaftstheorie.

¹⁷⁸ Hilfreich kann für diesen Prozess die Entwicklung von Leitbildern und eines Schulprogrammes sein. Ein Leitbild beinhaltet Zielsetzungen, denen sich das Kollegium und idealerweise auch die Schüler verpflichtet fühlen. Leitbild wird von ROLFF ET AL. verstanden als eine Richtschnur oder Orientierung im Hinblick auf die gewünschte Entwicklungsrichtung der Schule, welche die Schulmitglieder in die Öffentlichkeit "leiten". (Vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 112 ff.; hier auch eine ausführliche Darstellung möglicher Inhalte eines solchen Leitbildes.) Leitbilder können die Grundlage für ein Schulprogramm bilden. Ein Schulprogramm dokumentiert das pädagogische Selbstverständnis einer Schule (vgl. ausführlich hierzu ROLFF ET AL. 2000, S. 113 ff.).

Im vierten Abschnitt (Aktionsphase: Implementation/Institutionalisierung) werden Maßnahmen resp. Projekte geplant zwecks Erreichung der vereinbarten Ziele. Nun stellen die ISP-Moderatoren der Steuergruppe ihr Know-how an Planungsmethoden zur Verfügung, welches die Steuergruppe wiederum an Projektgruppen weiterleitet. Die Steuergruppe koordiniert den Umsetzungsprozess. Ihr Engagement ist entscheidend für das Gelingen des ISP. Die Schulentwicklungsmoderatoren sollten insbesondere tätig werden, wenn Konflikte zwischen der Schulleitung und der Steuergruppe auftreten. Insbesondere in dieser Phase erlangen bestimmte Fertigkeiten der am Schulentwicklungsprozess maßgeblich Beteiligten Bedeutung: Dazu zählen zum Beispiel die Planung und Durchführung von Schulentwicklungsberatungskonferenzen, Moderationstechniken, Projektmanagement und Teamentwicklung, Konfliktmanagement und auch die Schulleitungs-Beratung. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 218 u. ROLFF ET AL 2000, S. 122 ff.)

Der ISP findet sein vorübergehendes Ende in der Institutionalisierung. Es ist zu erwarten, dass ein Pilotprojekt mehrere Zyklen durchläuft, an denen eine ständig wachsende Anzahl von Lehrkräften beteiligt ist. Schließlich sollte die Schule ihre Veränderungsarbeit zur Routine und zu einem normalen Teil ihrer selbst werden lassen. Zur Institutionalisierung gehören auch begleitende und anschließende Supervision und Coaching (zum Beispiel zwischen Schulleitern), ansonsten bleiben die meisten Effekte organisationalen Lernens nicht nachhaltig. Wenn die Institutionalisierung erfolgt ist, verlieren die "Klienten" ihren "Klientenstatus"¹⁷⁹ und die externen Schulentwicklungsmoderatoren werden als regelmäßige Berater überflüssig und ziehen sich schließlich ganz zurück. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 27, 48 u. 293 ff.)

Evaluation der Projektergebnisse (Phase 5) bedeutet hier die systematische Überprüfung und Bewertung. Evaluation bezeichnet hier die systematische Anwendung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Methoden zur Bewertung der Planung, des Designs, der Implementation und des Nutzens von Projekten, Maßnahmen und Beratungshandeln auf einer empirisch gesicherten Grundlage. Die Evaluation des ISP ist für die Institutionalisierung wichtig. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 48 u. 276 ff. u. ROLFF ET AL 2000, S. 220.)¹⁸⁰

Evaluation zieht sich durch sämtliche Stationen eines Schulentwicklungs(beratungs)prozesses. Schon die Datensammlung und Diagnose stellen eine Bewertung der bislang geleisteten Arbeit und die gemeinsame Einschätzung des Ist-Zustandes dar. Nach Ansicht von ROLFF ET AL. (2000, S. 220) beginnt eine systematische Evaluation in der Phase der Zielklärung, wirkt weiter bei der Projektplanung und auch während der Projektdurchführung.

¹⁷⁹ Zum Begriff des Klienten und Klientensystems vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 67 ff.).

¹⁸⁰ Details zur Evaluation in diesem Sinne sind zum Beispiel in ROLFF ET AL. (2000, S. 216 ff.) beschrieben. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 276 ff.) nennen in diesem Zusammenhang fünf verschiedene Ebenen, auf denen eine Schule Verfahren zur Einschätzung ihrer eigenen Praxis etablieren kann (interne Evaluation/Selbstevaluation): schulweite Beurteilung, Gruppenproduktivität, Projektevaluation, kollegiale Supervision und Schülerleistungen.

Die Kriterien für eine Evaluation sollten schon bei der Zielklärung bedacht werden, um später bei der Bewertung verschiedener Maßnahmen zur Anwendung zu gelangen. Weiterhin kann eine Selbstevaluation auch der Ausgangspunkt von Schulentwicklung sein. Die Evaluation kann formativ oder summativ erfolgen. Wichtig für eine sinnvolle und aussagekräftige Evaluation in Schulentwicklungsprozessen sind die Freiwilligkeit und die gemeinsame Entscheidung des Kollegiums oder einer Gruppe von Kollegen für den Einsatz eines solchen Instrumentes. Es wird versucht, den Entwicklungsprozess fortzuschreiben ("nächste Runde des Entwicklungsprozesses") und nach und nach das gesamte Kollegium zu involvieren.

3.3.1.4 Beratung

Ansatzpunkt für den Beginn einer Schulberatung sind für DALIN/ROLFF/BUCHEN die Bedürfnisse einer Schule nach Veränderung resp. Entwicklung. Externe Schulberater¹⁸¹ sollten deshalb den Schulen helfen, die eigenen Bedürfnisse freizulegen und auch als solche zu erkennen. Im Vordergrund stehen die Bedürfnisse der Schule als Ganzes resp. ihrer organisatorischen Untereinheiten oder einer größeren Anzahl von Personen. Nichtsdestotrotz sind individuelle Bedürfnisse zu beachten, insbesondere, wenn diese mit den Bedürfnissen der Schule in Einklang zu bringen sind. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 50 ff.)¹⁸²

Beratung wird als Prozessberatung betrachtet mit dem vorrangigen Ziel, den Schulmitgliedern, insbesondere den Lehrkräften, Hilfestellungen bei der Selbstentwicklung und der Erneuerung der Schule zur Erhaltung und Verbesserung der Aufgabenerfüllung zu geben. Insofern ist die Aufgabe von Schulentwicklungsmoderatoren eine pädagogische: Sie helfen anderen Personen beim Lernen ("mäeutische Rolle", in Anlehnung an das altgriechische Wort für "Hebamme"). Die Berater sind Experten für Schulentwicklung und müssen über ein profundes Wissen über Veränderungsprozesse und über die Schule als soziale Organisation verfügen. Als zu bevorzugende Organisationsform der Beratung sehen die Autoren das Beratungstandem, das heißt, zwei ausgebildete Schulentwicklungsberater beraten stets zu zweit. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 70 f., 77 u. 83 u. ROLFF ET AL. 2000, S. 40 u. 55.)¹⁸³

¹⁸¹ Externe Beratung in diesem Sinne bedeutet: Zusammenarbeit mit der Schule als Organisation, sensibel zu sein gegenüber ihrer Kultur und ihren Wünschen nach Erneuerung, das Recht einer jeden Schule zu respektieren, ihre eigenen Bedürfnisse zu definieren, Veränderungsstrategien auszuwählen, die zu der Schule passen, und ihr bei ihrem Veränderungsprozess zu assistieren. Externe Beratung ist eine Art Ressource für Schulen. Es gilt, die Fähigkeiten, die in der Schule vorhanden sind, zu mobilisieren, damit diese ihre eigenen Ressourcen besser nutzen und entwickeln kann. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 18.)

¹⁸² Als Ziele der Beratung werden genannt (vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 40): bessere Übereinstimmung von Werten und Zielen von einzelnen Lehrkräften sowie Gruppen in der Schule, Optimierung der Kommunikationsstruktur, Verbesserung des Arbeitsplatzes und des Arbeitsklimas für Schüler und Lehrer, Beitrag zur Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Unterrichtsverbesserung und Erhöhung der Bereitschaft zum organisatorischen Wandel durch Konsens und Kooperation. Insgesamt soll die Problemlösungsfähigkeit der Schule erhöht werden.

¹⁸³ ROLFF ET AL. (2000, S. 50) haben ein Beratungskonzept entworfen, das sich auf sechs drei- bis viertägige Seminare erstreckt. Als thematische Schwerpunkte nennen sie: Beratung als Prozessberatung, Moderation von Klein- und Großgruppen, Kontakt- und Kontraktgestaltung, Erwartungs- und Rollenklärung, Gesprächsführung, Selbststeuerung, Diagnoseverfahren und -instrumente, Teamentwicklung, Konfliktmanagement, Schulleitungsberatung, Projektmanagement und Evaluation.

Es ist die grundsätzliche Frage zu klären, ob eine Schule Organisationsentwicklung auch ohne externe Berater praktizieren kann. Wenn in der Schule bereits eine "Organisationsentwicklungs-Kompetenz" herrscht, also wenn Lehrkräfte oder die Schulleitung ein entsprechendes Training oder eine Moderatorenausbildung absolviert haben, ist dies möglich. Es gibt aber viele Fälle, in denen Schulen auf Unterstützung von außen angewiesen sind. Wie viel Unterstützung herangezogen werden sollte, ist jeweils für den Einzelfall zu untersuchen. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 337 u. ROLFF 1995, S. 20.)

Gesetzt den Fall, dass Unterstützung von Externen beansprucht wird, können mehrere Probleme auftreten: Externe sind voraussichtlich grundsätzlich mit Akzeptanzproblemen konfrontiert, vor allem, wenn sie für die Betroffenen unbequeme Prozesse in Gang setzen. Insofern schwebt die Gefahr der Kündigung der Zusammenarbeit stets über den Schulentwicklungsberatern. Abhilfe können nur Verträge schaffen, die zumindest über einen längeren Zeitraum bindend sind. Weiterhin besteht ein grundsätzliches Problem, ob Berater lediglich Starthilfe leisten (also Hebammen sind) oder ob sie den Prozess fortwährend begleiten und mit ihren eigenen Ideen intervenieren. Der Umfang der Intervention ist auch zu hinterfragen; es geht um die Abgrenzung, ob das Ganze der Schule zur Disposition steht oder ob sich die Maßnahmen auf Einzelprojekte beziehen. Es erscheint durchaus sinnvoll, mit kleineren Einzelprojekten zu beginnen, um damit die Grundlage für einen längerfristigen ISP zu schaffen. Umfang geht zumeist mit Aufwendigkeit und auch Belastung der Beteiligten einher, was im Vorfeld zu klären ist, damit der Prozess zu einem zufrieden stellenden Ergebnis führt. Diese möglicherweise auftretenden Probleme sollten stets im Einzelfall entschieden werden. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 338 u. ROLFF 1995, S. 20 f.)

3.3.1.5 Kritische Reflexion

Einzelne Aspekte

Der ISP fußt ausdrücklich auf Organisationsentwicklungsansätzen aus der Wirtschaft. Gerade diese Übertragung von Strukturen in der Wirtschaft auf pädagogische Institutionen liefert Angriffspunkte. Es ist zu überlegen, ob die Quelle dieses Ansatzes zugleich als Hypothek zu betrachten ist. Grundsätzlich hängt dies davon ab, auf welche Quelle und auf welches Verständnis von Organisationsentwicklung Rekurs genommen wird. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 333 u. ROLFF 1995, S. 18) Ein Vorwurf gegenüber Organisationsentwicklungskonzepten ist, dass sich Methoden und Zielsetzungen vermischen (eine ausdrücklich vom ISP vertretene Position). "Nicht das Problem wird zum Ausgangspunkt der Argumentation, sondern die Möglichkeit einer Methode." (EULER/SLOANE 1989, S. 132.)

Dem im ISP vertretenen Verständnis von Organisationsentwicklung scheint eine Innenprozessdominanz inhärent zu sein, welche den Nachteil mit sich bringen kann, dass von einer Veränderung als Wechselwirkung von "Anpassung einer Institution an die Umgebung" und "Entwicklung einer Institution" (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 14 ff.) ausgegangen wird und eine Entwicklung des Umfeldes oder auf regionaler Ebene nicht vorgesehen ist. Schulentwicklung bezieht sich also vorrangig auf die Entwicklung der einzelnen Schule ungeachtet des regionalen Kontextes. (Vgl. WILBERS 2001b, S. 166.)

Organisationsentwicklungskonzepte bergen noch andere Implikationen: Sie sind eher langfristig angelegt und beanspruchen relativ viele Ressourcen, sie sind also äußerst zeit- und arbeitsaufwendig (vgl. BASTIAN 1997, S. 9, FRENCH/BELL 1977, S. 235 u. KLIPPERT 2000, S. 9). So ist der ISP auf die 'Schule als Ganzes' ausgerichtet. Das heißt, bis dass sämtliche Beteiligte im Einvernehmen handeln, sind schon allerlei Ressourcen verbraucht worden. Auch hat die Praxis oft gezeigt, dass die Zahl der Kollegien, die sich mehrheitlich auf umfangreiche und Zeit beanspruchende Maßnahmen einlassen, recht gering ist. (Vgl. KLIPPERT 2000, S. 13.) Jedoch schließt der ISP kleinere Projekte keineswegs aus und gerade die Institution einer Steuergruppe kann helfen, einige Wege zu verkürzen.

Dem ISP positiv anzumerken ist, so zum Beispiel KLIPPERT (2000, S. 13), dass dieser Organisationsentwicklungsansatz "in sich stringent ist und auch von seinem Menschenbild her Zustimmung verdient". Hier wird der Vorwurf vorgebracht, dass das Idealbild eines mündigen Kollegiums, das selbstbestimmt und engagiert die Probleme in Angriff nimmt und sämtliche im ISP vorgeschlagenen Schritte angeht, etwas realitätsfern ist und dass die Betrachtung einer Schule als Handlungseinheit noch lange nicht das Subjekt erreiche.¹⁸⁴ Andererseits erschöpft sich Organisationsentwicklung keineswegs in Methoden und Projekten. Der ISP ist ausdrücklich auf Personal- und Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet. (Lehrer-)Teams sind ausdrücklich der Motor der Entwicklung. Insofern steht das Subjekt sehr wohl im Zentrum des Geschehens, nur wird darauf hingewirkt, die Veränderungen organisatorisch in der Schule als Ganzes zu verankern. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 335 f. u. ROLFF 1995, S. 20.)

Insgesamt – so konstatieren DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 336) – erreicht Organisationsentwicklung den Unterricht (und das ist nun die Kernaktivität von Schule) nicht direkt, sondern indirekt. Sie wirkt also weniger auf den Unterricht selbst, sondern vielmehr auf die Randbedingungen des Unterrichtens. Nichtsdestotrotz wenden Lehrer Methoden der Organisationsentwicklung immer häufiger an, zum Beispiel Formen des Brainstormings, Feedback-Analysen und Teamentwicklungsmaßnahmen.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Die Personenorientierung findet in Ansätzen, die Schulen als Ganzes umfassen, per se ihre Grenzen, da die Kollegien bisweilen über 100 Mitglieder umfassen. Beim ISP wird vorausgesetzt, dass Betroffene gerne zu Beteiligten am ISP werden möchten und für die Innovationen aufgeschlossen sind. Partizipation wird im ISP als wesentlicher Faktor für die Durchsetzbarkeit von neuen Ideen dargestellt. Es sind allerdings auch Forschungsbeefunde zu verzeichnen, welche die grundsätzliche Annahme einer Leistungssteigerung durch Partizipation relativieren. Es ist sogar ein umgekehrter Effekt möglich, nämlich die – aufgrund einer verbesserten Situation – Erhöhung von Ansprüchen und somit eine verminderte subjektive Zufriedenheit. So erachtet ROSENSTIEL (1987, S. 5 f. und 1987a, S. 13 f.) beide als gleich wahrscheinlich. Dies ist keine fundamentale Kritik am Modell, jedoch sollten viele zugrunde liegende Annahmen im rechten Licht gesehen werden.

¹⁸⁵ Ob Unterricht effektiv ist oder nicht, ist nicht zuletzt abhängig von vielen Konstellationen in der Schule, zum Beispiel (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 336 f. u. ROLFF 1995, S. 20): unterrichtsbezogene Führung und angemessenes Management durch die Schulleitung, gemeinsame Klärung und Vereinbarung von Zielen, gemeinsame Planung und Abstimmung des Lehrplans, schulinterne und schulweite Lehrerfortbildung, Kooperation unter den Lehrkräften, Zusammengehörigkeitsgefühl der Lehrkräfte, verbindliche Prinzipien und Regeln und Unterstützung von außen. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 337) zufolge wirkt Organisationsentwicklung an genau diesen Konstellationen.

Pädagogische Schulentwicklung (PSE)

Die Unterrichtsferne ist genau der Vorwurf, den KLIPPERT und auch andere Wissenschaftler den Organisationsentwicklungsansätzen machen.¹⁸⁶ Als Hauptvertreter des Konzepts der "Pädagogischen Schulentwicklung" (PSE) gelten KLIPPERT (vgl. KLIPPERT 2000) und BASTIAN (vgl. BASTIAN 1997 und BASTIAN/COMBE 1998).¹⁸⁷ Den Fokus der Unterrichtsentwicklung verfolgen auch andere Autoren: So stellt BASTIAN (1997, S. 6) fest: "Alle Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen." Ebenso argumentiert MEYER (1997a, S. 47 u. 159): Ein erster Schritt zur Schulreform sei die Erneuerung der Unterrichts- und Methodenkultur im Schulalltag. Auch EIKENBUSCH (1998, S. 43) und SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER (1998, S. 41) und selbst ROLFF ET AL (2000, S. 14) heben die zentrale Bedeutung der Unterrichtsentwicklung hervor.

Aus der Kritik an den auf Organisationsentwicklung basierenden Konzepten – insbesondere dem ISP –, bei denen KLIPPERT den hohen Zeit- und Arbeitsaufwand sowie den eher geringen unmittelbaren Nutzen für das 'alltägliche Unterrichtsgeschäft' bemängelt, greift dieser Ansatz an anderer Stelle: Er richtet sich ausdrücklich auf den Unterricht und stellt die systematische Kultivierung neuer Lernformen in den Mittelpunkt der Schulentwicklung. KLIPPERT nennt seine unterrichts- und methodenzentrierte Schulentwicklungsarbeit "Pädagogische Schulentwicklung". Sie sei überschaubar, setze bei den realen Problemen und Belastungen der Lehrkräfte im Unterricht an und lasse sich mit begrenztem Zeit- und Arbeitsaufwand realisieren. Die Lehrkräfte seien vor allem dann für Innovationsprozesse zu gewinnen, wenn diese überschaubar und nicht zu arbeitsaufwendig seien und möglichst rasch greifbare Erfolgserlebnisse und Entlastungsperspektiven für den Unterrichtsalltag in Aussicht stellten. Ein ausgewiesener Schwerpunkt ist die Teamarbeit. (Vgl. KLIPPERT 2000, S. 9 u.16 f.)¹⁸⁸

KLIPPERTS Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung fußt nicht zuletzt auf Defiziten im bundesdeutschen Schulwesen, welche in verschiedenen Studien und Expertenbefragungen zu Tage treten. Den Lehrkräften fehle es keineswegs – so führt KLIPPERT aus – an der Einsicht, dass die traditionelle Unterrichtsgestaltung reformbedürftig ist, sondern es fehle ihnen am 'unterrichtspraktischen Know-how', wie die angesagten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln seien. KLIPPERT fordert ein systematisches "Skill-Training", damit die Lehrer den neuen Anforderungen gewachsen sind. Defizite im internationalen Vergleich würden vor allem dort manifest, wo ein selbstständiges Anwenden von Gelerntem, ein Übertragen in neue Kontexte oder ein flexibles Umstrukturieren von Problemkonstellationen gefordert ist. (Vgl. KLIPPERT 2000, S. 20 ff., 25 u. 29.)¹⁸⁹

¹⁸⁶ Der ISP werfe für den 'normalen Lehrer' nur wenig ab (vgl. KLIPPERT 2000, S. 9).

¹⁸⁷ KLIPPERT stellt vor allem die Entwicklung der Methodenkompetenz der Schüler in den Mittelpunkt und fokussiert die Unterrichtsentwicklung (inklusive organisationaler Entwicklung), während BASTIAN institutionelle und pädagogische Schulentwicklung als einander ergänzend betrachtet (vgl. CZERWANSKI 2000, S. 69).

¹⁸⁸ Als Kernziele fixiert KLIPPERT (2000, S. 51): die Intensivierung und Erweiterung des fachlichen Lernens, Entlastung der Lehrkräfte vom ständigen 'Geben-Müssen', Ausstrahlung der Unterrichtsreform auf die ganze Schule und die Entlastung der Kommunen von sozialen Folgekosten. Vgl. detailliert KLIPPERT (2000, S. 46-98).

¹⁸⁹ Dreh- und Angelpunkt der anvisierten "neuen Lehr-/Lernkultur" ist für KLIPPERT (2000, S. 17 ff.) das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler (EVA). KLIPPERT berücksichtigt – zumindest andeutungsweise – auch Gedanken der Vernetzung. Als wichtigste Komponenten eines regionalen Bildungsnetzwerks betrachtet er das Informations-, Qualifizierungs- und das Materialnetzwerk (vgl. KLIPPERT 2000, S. 313 ff.).

Dieser überragenden Rolle des Unterrichts als Kernprozess einer Institution, die eigens zum Zwecke von Bildung und Erziehung ins Leben gerufen wurde, sollte nicht widersprochen werden. Entsprechend sollte Schulentwicklung den Unterricht erreichen, ansonsten wäre sie Selbstzweck oder würde anderen Zwecken dienen. WARNKEN (2001, S. 40; unter anderem mit Verweis auf BASTIAN/COMBE) bemängelt an diesem Konzept, dass zwar das Problem (Lernkultur, Kopplung von unterrichtlicher Interaktion und Organisation) benannt, jedoch nicht bearbeitet wird. Wie individuelle Problembearbeitung in eine schulbezogene Problembearbeitung transformiert werden kann, bleibt obskur; hier stößt Unterrichtsentwicklung an Grenzen. Außerdem stellt sich die Frage, ob die Unterrichtsentwicklung der einzige Ansatzpunkt für Veränderungen an Schulen ist. In NeweS wird dies verneint: Es gibt Schulentwicklungsmaßnahmen, die direkt die Unterrichts- und Beratungsprozesse (als zweiter Kernprozess von Schulen) verändern, es gibt jedoch auch – und dies scheinen zum Teil die aufwendigeren zu sein – Veränderungen, die auf die organisatorischen Strukturen, auf die Personen und auf einzelne Prozesse abstellen, die erst die Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass der Unterricht verändert werden kann. Solche Veränderungen haben den Nachteil, dass sie zunächst als Zusatzbelastung für die Beteiligten erscheinen und ihr Nutzen aufgrund der mittelbaren Wirkung (es kann lange dauern, bis dass Strukturen und 'eingefahrene' Handlungsabläufe und Abstimmungsprozesse geändert werden) zunächst nicht spürbar ist. Festzuhalten ist, dass der Auftrag der Schule – bilden, beraten und erziehen – stets im Auge behalten werden sollte.

Fazit

Es ist festzuhalten, dass der ISP ein ausgesprochen weit ausgearbeitetes und gut durchdachtes Konzept ist, welches viele wichtige Aspekte, die zur Schulentwicklung zählen, beinhaltet. Die organisationstheoretische Sichtweise (bei allen Vorbehalten) von Schule als sozialem System ist auch für NeweS plausibel, wenn denn Veränderungen die ganze Schule (als Organisation) erreichen sollen. Die Frage, ob ein Organisationsentwicklungsansatz für den täglichen Unterricht einen Nutzen spenden kann, wird hier nicht als konzeptionelles Problem erachtet (zumal Unterrichtsentwicklung eine der drei tragenden Säulen im ISP ist), sondern als eine Frage der Nachhaltigkeit, als eine Frage der Professionalität und des Feingefühls, mit denen Veränderungen implementiert werden sollen. Hier sind die Führungsqualitäten der Schulleitung gefragt, ein Bereich, auf den bei der Konzeption von DUBS und bei NeweS detaillierter eingegangen wird. Durch die starke Prozessorientierung und die teilweise sehr weit ausgearbeiteten Einzelaspekte wirkt der ISP sehr praxisnah und handlungsleitend für die Implementation von Veränderungsprozessen in Schulen.

Der ISP leistet für die Modellierung von NeweS neben der systemisch-organisationalen Sichtweise einen Beitrag auf zwei Ebenen: Die Unterteilung in drei Bereiche, auf denen sich Schulentwicklung vollzieht, wird weiter verfolgt; in NeweS kommt Beratung hinzu, sodass es vier Bereiche werden. Ferner wird die prozessorientierte Sichtweise (die allerdings auch in anderen Ansätze enthalten ist, zum Beispiel beim neuen St. Galler Managementmodell) zum entscheidenden Strukturmerkmal für NeweS: Schulentwicklung wird als ein Konglomerat von einzelnen Veränderungsprozessen betrachtet, die nicht unbedingt dem ISP-Phasenschema folgen müssen, jedoch einige seiner Merkmale aufweisen können.

3.3.2 Ansatz von LISOP

Um einige Aspekte, die INGRID LISOP der aktuellen Diskussion um die Veränderung berufsbildender Schulen beisteuert, darzustellen, wird vorrangig auf eine Veröffentlichung (LISOP 1998) Rekurs genommen. Dieses Buch ist ausdrücklich als Leitfaden konzipiert: "Es ist weder Handlungs-Anweisung noch Lehrbuch." (LISOP 1998, S. 20.) Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Struktur der Darstellung, die einerseits durch die Wiedergabe einiger gängiger Ansichten aus der Fachwelt und andererseits durch viele – hinsichtlich ihrer Konsequenzen unkommentierte und nicht weitergeführte – Beispiele aus der Praxis gekennzeichnet ist. Etwas problematisch ist, dass zum Teil im gleichen Zusammenhang unterschiedliche Strukturierungen und Begrifflichkeiten¹⁹⁰ verwendet werden, sodass für die Wiedergabe dieser Leitgedanken eine zum Teil eigene, neue Strukturierung gewählt wird.¹⁹¹ Ausgewählt wurden die Ideen von LISOP zum einen, weil sie ausdrücklich auf berufsbildende Schulen resp. auf die Verbesserung der beruflichen Bildung ausgerichtet sind, zum anderen, weil die Autorin hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretischen 'Herkunft', dies wird auch durch das von ihr verwendete Vokabular deutlich, der Kritischen Theorie¹⁹² (weitere Differenzierungen ungeachtet) zuzuordnen ist und von daher durch diese Auswahl ein insgesamt möglichst umfangreiches Bild von Schulentwicklungsansätzen entstehen kann.

3.3.2.1 Grundlegung

LISOP nimmt den (gesellschaftlichen) Strukturwandel als Anstoß für eine Entwicklung und 'Modernisierung' von Schulen. Insbesondere sieht LISOP (1998, S. 11) in der derzeitigen Schulentwicklungsbewegung Chancen für eine Stärkung von Pädagogik und pädagogischer Professionalität. Sie nimmt "ein anderes Faktorengefüge als gewöhnlich in den Blick" (LISOP 1998, S. 11).

¹⁹⁰ Zwei Beispiele sollen dies veranschaulichen: Das Buch ist betitelt: "Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung". Das "magische Dreieck der Schulentwicklung" besteht aus "Bildungsniveau der Allgemeinheit – soziale und politische Integration – Finanzprobleme", die zugehörigen Aktionsfelder sind (verkürzt) "Professionalität – Trägernetzwerke – Kompetenzaufteilung durch Organisationsentwicklung". Keiner dieser drei Strukturierungen wird durchgehend im Buch gefolgt. Ein anderes Beispiel: Es werden Anforderungen von drei verschiedenen Seiten an die Position des Schulleiters formuliert, einmal werden die drei Gruppen "SchülerInnen, Kollegium, Schulleitungs-Team" benannt, in der zugehörigen Graphik sind dies "Schulgemeinde, AbteilungsleiterIn (individuell), Schulleitungsteam"(vgl. LISOP 1998, S. 117). Der Unterschied ist nicht fundamental, jedoch ist er vorhanden.

¹⁹¹ Dieser Leitfaden verfolgt lediglich die Intention, durch neuartige Prozessbeschreibungen einige Forschungslücken zu schließen und manche Fragen aus der Praxis zu beantworten. Das zugrunde liegende Projekt entstand – zunächst noch in Einzelarbeit, allerdings verbunden mit universitärer Lehre – im Jahre 1995. Die empirische Grundlage bereitete Ende 1996 die Auswertung der Pilot-Erfahrungen in dem Grundlagenheft "Die Berufsschule" des Hessischen Kultusministeriums. (Vgl. LISOP 1998, S. 21.)

¹⁹² Es sind zahlreiche Andeutungen einer Nähe zur Kritischen Theorie auszumachen, beispielsweise in den Ausführungen zu Leitfragen für die Konstruktion auf der curricularen und unterrichtsbezogenen Ebene und in der Wortwahl (zum Beispiel 'gesellschaftlich objektive Gegebenheiten', 'gesellschaftliche Arbeitsteilung', 'spezifischer arbeitsfeldbezogener Habitus' und 'spezifisches Arbeitsmilieu', vgl. LISOP 2000, S. 213). Zur Kritischen Theorie vgl. ADORNO (1966), BLAUMEISTER (2001, S. 38 f.), BUBNER (1972, S. 395), JONGBLOED/TWARDY (1983, S. 52), LÖFFLER (2001, S. 36 f.) u. SCHMIDT (H., 1982, S. 194).

Einen Vorreiter der Entwicklung, dass die 'lean production' auch das Bildungsressort erreicht hat, sieht LISOP (1998, S. 11) in der Betriebspädagogik. Der Trend – unter Bezug auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung – lässt sich mit folgenden Aspekten beschreiben:

- die Steigerung der pädagogischen Professionalität,
- unternehmerische Einstellungen und Verhaltensmuster der Mitarbeiter,
- Teamarbeit,
- Eigenverantwortung und
- inhaltlich neue Beruflichkeit.

Die permanenten technisch-ökonomischen Veränderungen hatten erheblichen Einfluss auf die erforderlichen Qualifikationen, sodass zu Beginn der 1990er-Jahre Personal- und Organisationsentwicklungsabteilungen eingerichtet wurden. Bis dato nur selten in den Unternehmungen praktizierte Organisationsformen und Methoden des Lehrens und Lernens kamen nun zur Geltung. LISOP sieht in diesen Prinzipien eine erhebliche Wandlung des Rollenverständnisses der Ausbilder: von der Rolle als Unterweiser oder Vermittler, als fachlich unanfechtbare Autorität, hin zu einer Rolle als Initiator und Promotor von individuellen Lernprozessen mit den vorrangigen Aufgaben, die Eigenaktivität der Auszubildenden, deren Motivation und Sachinteresse zu fördern, bei individuellen Schwierigkeiten und Problemen beratend zur Seite zu stehen und bei Kontrolle und Bewertung Hilfestellungen zu leisten. Die Schulentwicklung erhält demnach ihre Bedeutung primär aus der Qualifikationsfrage, ergo aus inhaltlichen (curricularen und didaktisch-methodischen Erfordernissen). (Vgl. LISOP 1998, S. 12 f.)¹⁹³

LISOP (1998, S. 16 f.) stellt fest, dass (Teil-)Privatisierungen im Bildungswesen (zum Beispiel durch Sponsoring) zwar zunächst die öffentlichen Haushalte entlasten und es nahe liegend sei, Schulen und andere Bildungseinrichtungen der 'Kundenorientierung' und der Finanzierung über den Markt zu überantworten. Jedoch sei eine solche Politik der Schulentwicklung zwecks marktorientierter Autonomie kontraproduktiv, da eine ideelle Atomisierung mit den Folgen gefährlicher ideologischer Freund-Feind-Konstellationen und sozialen Unfriedens drohe und sich andererseits der Bildungsradius auf den unmittelbaren Verwendungszusammenhang reduziere und damit den Produktivkraft-Faktor Arbeit schwäche. Der Faktor "Arbeit" ist zwecks Wahrung seiner Autonomie immer auf Überschusswissen angewiesen, das in diesem Falle wegfallen würde.

Zusammenfassend hält LISOP (1998, S. 35) folgende Entwicklungstendenzen an berufsbildenden Schulen fest:

¹⁹³ LISOP (1998, S. 14) betrachtet vier Erfordernisse für das öffentliche Bildungssystem als besonders wichtig, um den Strukturwandel zu stärken:

- Qualifizierung (auf den jeweiligen technisch-ökonomischen Entwicklungsstand bezogen) aller für dreierlei Arbeit: Erwerbsarbeit, öffentliche und politische sowie private Reproduktionsarbeit,
- Entwicklung zur Befähigung zu eigenverantwortlichen, sachlich und wissenschaftlich aufgeklärten Entscheidungen und Reflexionen (Emanzipation und Aufklärung),
- Befähigung zu rationalem Diskurs und zu Kooperation und
- Sicherung des sozialen Friedens durch Erziehung zu Toleranz und zu einer sozial-integrativen Haltung.

- In den beruflichen Schulen steigt der Anteil der berufsvorbereitenden Maßnahmen, der vollqualifizierenden Berufsfachschulen und der Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung. Das heißt, die Heterogenität der Schülerschaft erhöht sich.
- Die Vielfältigkeit der Schulformen und Bildungsgänge sowie die unterschiedliche Vor- und Ausbildung der Lehrer erschweren den Aufbau einer Corporate Identity.
- Die Komplexität der Schulstruktur legt dezentrale Strukturen, ergo die Bildung von kleineren Einheiten mit eigenen pädagogischen und ressourcenbezogenen Verantwortungsreichen nahe.
- Konzeptionen einer lernenden und veränderungsbereiten Organisation können in den berufsbildenden Schulen zur Erhöhung der Flexibilität beitragen.
- Neue methodische und didaktische Konzepte in Richtung zunehmende Förderung von Selbstständigkeit und Teamfähigkeit sind neben Veränderungen bezüglich technischer Inhalte besonders wichtig (Angleichung an das Methodenspektrum der Betriebspädagogik).
- Die Diskussion über die Lehrplanautonomie gewinnt in den berufsbildenden Schulen insofern besondere Brisanz, als dass einerseits die 'Gleichwertigkeit' der Abschlüsse zu wahren ist, andererseits der Bezug zur regionalen Wirtschaftsstruktur zur Sicherung beruflicher Mobilität und Flexibilität herzustellen ist.
- Für die Etablierung solcher Änderungen sollten den berufsbildenden Schulen größere Freiräume zur selbstständigen Gestaltung gegeben werden als den allgemein bildenden Schulen.

LISOP (1998, S. 35) verzeichnet ein Entwicklungsstadium der berufsbildenden Schulen im "Vergleich zur allgemeinen Debatte um Schulentwicklung", bei dem bereits über die Grundsatzfragen hinausgehend gesellschaftspolitisch relevante Aufgaben in den Blick genommen werden können. Damit Teilautonomisierung nicht in Deregulierung kippt und damit der öffentliche Bildungsauftrag eingelöst werden kann, werden Steuerungen erforderlich, zum Beispiel durch neue Schulgesetze und Verordnungen zur Schulentwicklung. Die Autonomiefrage ist nach LISOP (1998, S. 17) dreifacher Natur:

- Es geht erstens um die Grundsatzfrage der Aufrechterhaltung eines öffentlichen Bildungswesens auf hohem Niveau.
- Zweitens ergeben sich die historisch notwendigen Veränderungen zur Flexibilität, was nur unter den Bedingungen von Autonomie und Partizipation möglich ist.
- Drittens ist die humane Qualität von Bildungseinrichtungen angesprochen.

Für das Erreichen von Teilautonomie muss eine Schule Veränderungsprozesse selbst gesteuert durchlaufen, sodass sich vermutlich das Selbstverständnis verändern wird, zumal öffentliche Schulen aufgrund der Schulpflicht oft als verlängerter Arm des Staates verstanden werden. Diese Vermittlungsaufgabe der Schulen betrachtet LISOP angesichts der wachsenden Bedeutung von Grundlagenwissen und Schlüsselqualifikationen als zentrale Aufgabe einer permanenten Schulentwicklung.¹⁹⁴ Gerade die offenen Curricula erweitern den durch die Rah-

¹⁹⁴ An dieser Stelle kommt das zum Tragen, was LISOP (1998, S. 19, sie zitiert ADORNO) als "Luxuslüge" beschreibt. Alles das, "was schulisch über das Prinzip der Einweg-Pauk-Kommunikation hinaus gefordert wird", werde als Luxus diffamiert.

menlehrpläne gegebenen Spielraum. Dies wird als Erweiterung in zweifacher Hinsicht gedeutet: Die pädagogische Professionalität sollte breiter werden, und die Schulen können nun endlich als Qualifizierungseinrichtungen resp. Fördereinrichtungen der umliegenden Wirtschaftsregion fungieren. An der Schule als Arbeitsstätte für Lehrer wird das – soziologisch oder ökonomisch formuliert – menschliche Produktivkraftvermögen produziert. Aus pädagogischer Sicht ist dies die "Subjektbildung". Dieses Vermögen zu entwickeln und zu entfalten, entspreche dem Erfordernis der gesellschaftlichen Reproduktion ebenso, wie es individuelles Menschenrecht sei. Wie bei aller Produktion, sind zielgerichtete Produktionsbedingungen erforderlich. Pädagogen sollten eine angemessene Professionalität aufweisen, und das staatliche Ausbildungswesen hat für deren Erwerb die Voraussetzungen zu sichern. (Vgl. LISOP 1998, S. 17 ff.)

3.3.2.2 Das magische Dreieck der Schulentwicklung

Aufgrund der ökonomischen Schwächung des Staates sieht LISOP ein wachsendes Erfordernis einer pädagogischen Professionalitätssteigerung in der Breite. Der rasch wechselnde Qualifikationsbedarf bedingt ein relativ hohes Bildungsniveau der Allgemeinheit und ihre soziale Integration über Ethik und Schlüsselqualifikationen. In Analogie zu dem in der Ökonomie auszutarierenden Gleichgewicht von Preisen, (Voll)beschäftigung und Außenhandelsbilanzen entwirft LISOP (1998, S. 30) das "magische Dreieck der Schulentwicklung". Hier geht es um das Bildungsniveau der Allgemeinheit, soziale und politische Integration sowie Finanzprobleme.

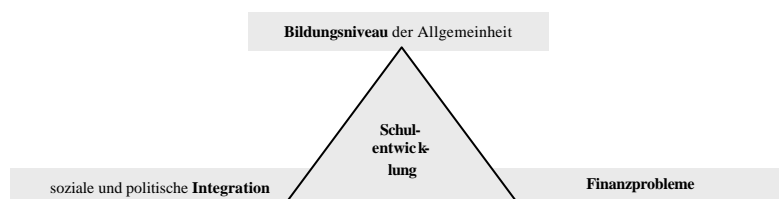


Abbildung 14: Das magische Dreieck der Schulentwicklung

Um dieses Dreieck zu stabilisieren, bedarf es dreier Aktionsfelder: Eine erweiterte und verbesserte Professionalität, Trägerverbundsysteme resp. -netzwerke und eine kollegiale Kompetenzaufteilung durch Organisationsentwicklung. Für LISOP (1998, S. 30) macht nur aus diesem Gesamtspektrum heraus besehen Schulentwicklung Sinn.

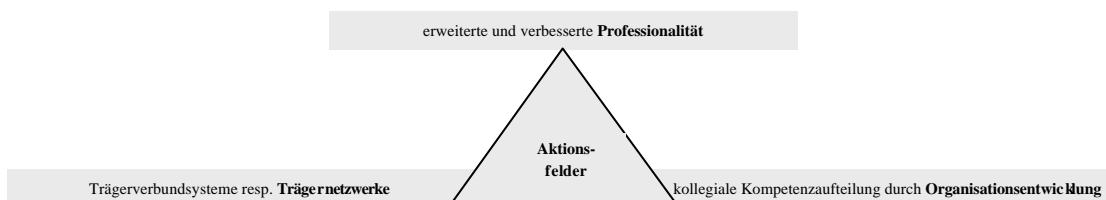


Abbildung 15: Aktionsfelder für das magische Dreieck der Schulentwicklung

LISOP (1998, S. 31) sieht einen anderen Zusammenhang von äußerer und innerer Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen als an allgemein bildenden Schulen, und vor allem einen viel zwingenderen. Es gibt auch hier bereits seit Anfang der 1970er-Jahre ein Verständnis von Lehrer-Professionalität, das erheblich über das Unterrichten hinausgeht. Das berufsbil-

dende Schulwesen ist viel stärker als allgemein bildende Schulen in dynamische wirtschaftliche Prozesse einbezogen. Gerade deshalb ist Flexibilität ein bedeutender Erfolgsfaktor.

3.3.2.3 Pädagogische Professionalität

Insbesondere soll geklärt werden, was das Spezifische einer 'Profession' (des Lehrerberufs) ist, wie der Grad der Professionalisierung sein soll und welche Wechselbeziehungen zwischen der Professionalisierung des Lehrerberufs und der Schulentwicklung bestehen.

Professionen werden im Allgemeinen mittels berufstheoretischer Kriterien und Merkmale charakterisiert, durch welche die Besonderheit von Profession im Vergleich zu sonstigen Berufen bestimmt wird. Nach LISOP wird der Lehrerberuf in der Literatur oft als 'semi-professionell' eingestuft, da es keine verbindliche Berufsethik gibt und die berufliche Autonomie stark eingeschränkt ist. Ein wichtiger Aspekt ist in der Pädagogik die 'Ungewissheitsproblematik', da es über den Ausgang von Bildungsprozessen aufgrund der offenen und ungewissen Struktur (man denke nur an den Konstruktivismus) selten Gewissheit gibt. In diesem Sinne ist Professionalität dann die individuelle Kompetenz, mit dieser Ungewissheit verantwortungsvoll umzugehen. Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist "das professionelle Selbst" (vgl. BAUER/KOPKA/BRINDT 1996, insbesondere S. 13 ff.). Professionalisierung bezieht sich nicht auf den gesamten 'Berufsstand', sondern vielmehr die Professionalität des beruflichen Handelns der einzelnen Lehrkraft. Damit ist der berufsbezogene Teil der Persönlichkeit – im Gegensatz zur privaten Person – gemeint. Es geht beispielsweise um die Verarbeitung von Informationen, Auswahl von Handlungsmustern, die im Hinblick auf pädagogische Ziele relevant sind, Orientierung an berufstypischem Wissen, Verständigung mit Kollegen in einer Berufssprache und um die Übernahme von Verantwortung für Handlungsfolgen im eigenen Einflussbereich. Dieses pädagogische Selbst wird von verschiedenen Autoren als bei den Lehrkräften unterschiedlich entwickelt beurteilt. (Vgl. LISOP 1998, S. 39 f.)¹⁹⁵ Nach LISOP/HUISINGA (1994) und LISOP (1998, S. 42) ist die Didaktik der Kern pädagogischer Professionalität. LISOP/HUISINGA (1994) sehen in der Pädagogik eine Vermittlungsaufgabe zwischen dem Entwicklungs-Ethos und den gesellschaftlichen Wert- und Kompetenzansprüchen. Das "Didaktische" sei das "typisch Pädagogische" (vgl. LISOP 1998, S. 42).

LISOP (2000a, S. 85) fordert vor diesem Hintergrund eine rasche Anhebung des Gesamtniveaus der Lehrerschaft einer Schule. Schulen oder Schulgruppen sollten ihrem Bedarf entsprechend modulare Fortbildungseinheiten abrufen können. Die konventionellen Fortbildungssysteme sind nach LISOP mit einer komplexen, flexiblen und umfangreichen Arbeit überfordert. Denkbar seien allerdings Verbundsysteme mit Universitäten und auch marktgan-

¹⁹⁵ LISOP (1998, S. 43 f.) formuliert vier didaktische Basisstrukturen und -prozesse als eine Messlatte der Professionalität. Dies sind der sachstrukturelle Entwicklungsstand der Lernenden als Menge des abfragbaren Wissens ebenso wie Denk- und Urteilmuster und logische Verfahren, über welche die Lernenden verfügen, die Motivation der Lernenden, die Gegenstandsstruktur (die es allerdings im didaktischen Sinne apriorisch nicht gibt, da der Lehrgegenstand stets das Ergebnis einer Strukturierung ist, die der Lehrende im Hinblick auf die Intentionalität, den sachstrukturellen Entwicklungsstand und die Motivationslage vornimmt) und der "didaktische Implikationszusammenhang", der besagt, dass zwischen den Inhalten, Zielen und Methoden unauflösbare Wechselbeziehungen bestehen. So gesehen ist Didaktik ein Instrument, um die pädagogische Unbestimmtheit zu minimieren. (Vgl. LISOP 1998, S. 46.)

gigen (vorzugsweise gemeinnützigen) Beratungseinrichtungen, soweit sie pädagogisch professionelle Qualifikationen und Erfahrungen auch im Unterrichten vorweisen können. Solche Verbundsysteme seien schneller ins Leben zu rufen als Angebote der eher schwerfälligen Fortbildungssysteme der Länder. Hier geht es also um den Aufbau regionaler (Fort-)Bildungsnetzwerke. Insbesondere genüge die "überkommene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Weiterbildung" nicht mehr den Ansprüchen, die eine breite Professionalität an die Lehrkräfte stellt. "Die professionelle Entwicklung ist wie diejenige der Schulen mit übergreifenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen zu korrelieren. Nur von solcher Vogelperspektive aus bieten sich nämlich mögliche Antworten auf die Frage der Angemessenheit und der Dringlichkeit der Veränderungen, die in Angriff zu nehmen sind." (LISOP 2000a, S. 86)

3.3.2.4 Programmplanung

LISOP (1998, S. 49) unterscheidet 'vom allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag her' – zwei Funktionen der Programmplanung 'nach innen' und 'nach außen'.

In Bezug auf die Funktionen nach innen dient das Schulprogramm der Vergewisserung und Verständigung. Als Innenfunktionen der Programmplanung nennt LISOP (1998, S. 49):

1. Grundlage für Diskurs und Gestaltung,
2. Herstellung von Verbindlichkeit,
3. Transparenz,
4. Erleichterung von Personalentscheidungen,
5. Personalentwicklung und
6. Konfliktregelung.

Bei den Funktionen nach außen geht es vor allem darum, dass Außenstehende, potenzielle Partner und auch der Schule zugehörige Personen ein Recht darauf haben, sich über deren Profil ein Bild zu machen. Außenfunktionen der Programmplanung sind nach LISOP (1998, S. 50):

1. Information des Umfeldes über angebotene Abschlüsse und über das didaktische und methodische Profil,
2. Kooperationsbasis für Verbundsysteme,
3. Messlatte für Ressourcenbedarf,
4. Kooperationsbasis Schule – Schulaufsicht und
5. Basis für Evaluationen.

Durch die Vereidigung sind alle Lehrkräfte im öffentlichen Schuldienst verpflichtet, auf der Basis der gesetzlich fixierten Erziehungs- und Bildungsaufträge zu arbeiten. Neu ist nach LISOP (1998, S. 47) an diesen Grundsätzen im Zusammenhang mit Schulentwicklung, Programmplanung und Qualitätssicherung, dass aufgrund des Strukturwandels die gesellschaftlichen Prozesse des hochdynamischen technisch-ökonomischen Wandels und der damit verbundenen Entinstitutionalisierung, Deregulierung und Wertediffusion der Gegensteuerung durch das Bildungssystem bedürfen. Außerdem sei ganz besonders wichtig, dass die "ökonomischen Zwänge", sich auch am Markt zu orientieren, einer Gegensteuerung im Sinne allge-

meiner und politischer Bildung bedürfen. Ansonsten bestände die Gefahr einer Privatisierung des Bildungswesens und einer Orientierung an den Interessen und der Finanzkraft einzelner Gruppen. (Vgl. LISOP 1998, S. 47 f.)

Berufsbildende Schulen sind für LISOP (1998, S. 50 f.) der Prototyp komplexer Bildungseinrichtungen und haben unentwegt auf die Folgen des sozioökonomischen Strukturwandels zu reagieren. Um Komplexität und Heterogenität nicht als Belastung, sondern als Chance zu erleben, sind ein breites Verständnis pädagogischer Professionalität und eine Teilautonomie der Schule vonnöten. Dann können die pädagogischen Prozesse situationsgerecht gestaltet werden. Weitere essenzielle Faktoren sind Managementkompetenz und organisationale Untergliederung.

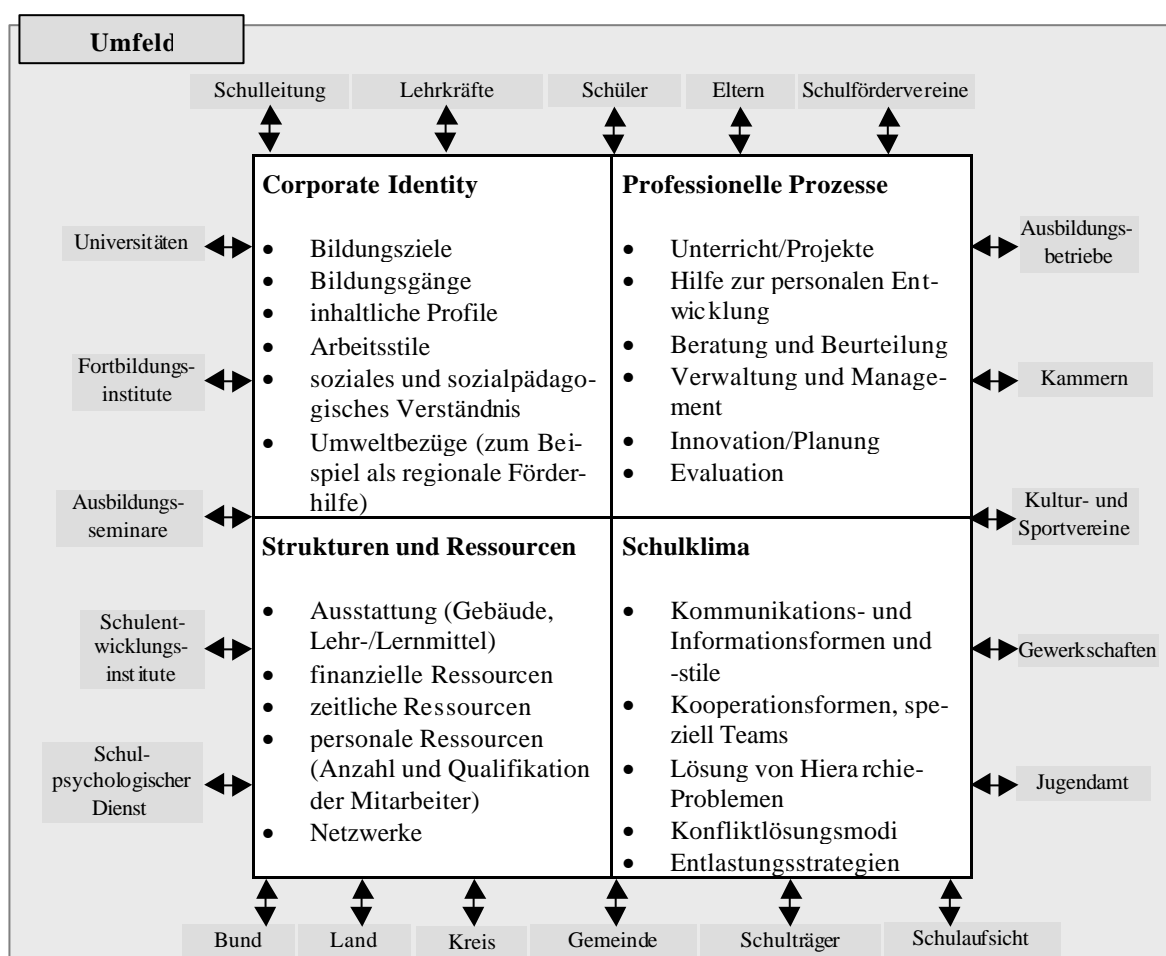


Abbildung 16: Das Koordinationsnetz des pädagogischen Feldes
 (in Anlehnung an LISOP 2000a, S. 81 u. 1998, S. 55 u. 206)¹⁹⁶

¹⁹⁶ Der Darstellung des Umfeldes (Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern, Schulfördervereine, Ausbildungsbetriebe, Kammern, Bund, Land, Kreis, Gemeinde, Universitäten, Fortbildungsinstitutionen, Ausbildungsseminare, Schulentwicklungsinstitute, Schulpsychologischer Dienst etc.), zwar auf verschiedene Felder bezogen, ansonsten aber – zumindest visuell – als wenig differenzierte Umfeld-Komponenten wird hier nicht zugestimmt. Diese Beschreibung wird dennoch wiedergegeben, da somit zumindest das Spektrum an möglichen Einflüssen angedeutet wird.

Schule wird als ein Faktor im sozioökonomischen Feld betrachtet. Soll der Begriff der Schulentwicklung nicht auf organisationale Faktoren einschließlich der Kombination von Schularten und -formen begrenzt bleiben, dann muss das Wechselspiel von Umfeld (mit demographischen Entwicklungen und sozioökonomischen Veränderungen) und Schule einbezogen werden. Grundsätzlich wichtig sind die Verantwortung gegenüber der Region und die Integration berufsqualifizierender, sozialpädagogischer und allgemein bildender Ziele sowie solche der Jugend- und Erwachsenenbildung. Dieses Selbstverständnis ist allerdings kein offizieller gemeinsamer Bestand, somit auch nicht schriftlich kodifiziert und kann daher dem Kollegium nicht als Orientierung dienen. Jedoch sind gerade gemeinsame transparente Zielsetzungen und Visionen wichtige Voraussetzungen für eine effiziente, zielgerichtete Organisationsentwicklung. Da die gesellschaftlichen Entwicklungen gerade für berufsbildende Schulen relevant sind, ist es eine wichtige Schulleitungsaufgabe, Entwicklungen vorausszusehen und entsprechend antizipativ zu handeln. (Vgl. LISOP 2000a, S. 80 f. u. 1998, S. 57 ff. u. 118.)

Das Umfeld wird betrachtet unter dem Blickwinkel formalisierter oder informeller Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen resp. Lernorten oder zuständigen Stellen (zum Beispiel Kammern, Ämter, Jugendpflege, Arbeitsämter, Fördervereine, Betriebe). Hierbei können unterschieden werden (vgl. LISOP 2000a, S. 83 u. 1998, S. 57 f.):

- die Dimensionierung des Netzwerkes mit seinen Strukturen und Prozessen,
- Einzelelemente,
- Kooperationen innerhalb des Netzwerkes,
- Fragen der Anerkennung von Zertifikaten und der Stellung im Gesamtfeld und
- Evaluierungsinstanzen.

Bei Zugrundelegung des Koordinationsnetzes ergeben sich verschiedene Möglichkeiten für eine Qualitätsbeurteilung. Die Prozessbereiche Bildung und Erziehung, Unterricht, Beratung, Verwaltung, Organisationsentwicklung, Controlling, Management lassen sich nach LISOP (1998, S. 57) nur im Bezug auf die Corporate Identity¹⁹⁷ und in Bezug auf die Frage der Zuständigkeiten beurteilen. Als Beurteilungskriterien aus der Sicht permanenter Organisationsentwicklung sind beispielsweise Fragen der Flexibilität (oder Bürokratie), sozialer Integration oder Desintegration, Offenheit, Klarheit und Überschaubarkeit und damit im Zusammenhang von Systematik und Professionalität zu sehen.

Qualität ist nach LISOP zunächst vom bildungspolitischen Kontext abhängig. Es gilt, seinen eigenen Standpunkt und den beabsichtigten Beitrag zur Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik kundzutun. Außerdem ist die Qualität abhängig von der Professionalität und dem Radius, auf den man diese bezieht. Das Koordinatennetz zeigt, wie weit dieser Radius reicht. Schließ-

¹⁹⁷ Die "Corporate Identity" wird als Grundmaßstab, als bildungsphilosophische und bildungspolitische Grundposition betrachtet. Sie ist Ausdruck der Art und Weise, in der eine Bildungseinrichtung den allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag umsetzt. Da hieraus keine direkten Anforderungen an pädagogisches Handeln gefolgert werden können, werden qualitätsrelevante Bereiche herausgestellt, die es zu gestalten gilt (vgl. LISOP 1998, S. 55 f. u. Unterabschnitt 4.2.2.2.1.5):

- hinsichtlich der Struktur: Curricula resp. Programme, Infrastruktur und Ressourcen und
- hinsichtlich der Prozesse: Bildung und Erziehung, Unterricht und Beratung, Verwaltung, Organisationsentwicklung, Controlling und Betriebsklima.

lich hat alles, was pädagogisch professionell erfolgt, einen bildungsphilosophischen resp. ethischen Bezug. Für eine wertende Auseinandersetzung mit den menschlichen Lebenskräften und Lebensbedürfnissen sei stets die Sinn-Frage zu stellen. Zur Bewältigung des permanenten Wandels sind "geistige Räume" (LISOP 1998, S. 58) als pädagogische Grundaufgabe zu sichern.

Programmplanung verlangt nach LISOP eine sensible Wahrnehmung für die sich wandelnde Schülerschaft, die spezifische regionale Situation sowie die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen sowie eine definierte Beziehung zwischen Corporate Identity, Ressourcen und Entwicklungsfunktionen auf der Basis von Strukturanalysen und soziologischen Analysen der Schülerschaft. Ausgehend von den Zielen müssen konkrete Maßnahmen abgeleitet werden. Die Corporate Identity sollte stets einen hohen Stellenwert einnehmen. Sie sollte sowohl in den professionellen Prozessen und organisatorischen Strukturen als auch in der Ressourcenverteilung ihren Niederschlag finden und letztlich in den Ergebnissen sichtbar sein. (Vgl. LISOP 1998, S. 158.)

Wichtig ist für LISOP (1998, S. 158), dass bei allen Planungen die Auswirkungen auf die gesamte Schule berücksichtigt werden, um beispielsweise Vernetzungen zu ermöglichen und somit Synergieeffekte freizusetzen. Bedeutende Eckpunkte von Organisationsentwicklung¹⁹⁸ und Programmplanung sind die Teamarbeit (Projekt- und Arbeitsgruppen haben für LISOP (1998, S. 159) eine außerordentlich hohe Bedeutung) und Beratungs- und Konfliktmanagement. Ein weiterer wichtiger Bereich der Organisationsentwicklung und Programmplanung ist nach LISOP (1998, S. 194 ff.) die Exemplarik. Bei der arbeitsorientierten Exemplarik als Moderationsmethode geht es darum, zwischen Sachprozessen, sozialen und psychodynamischen Prozessen auszugleichen.¹⁹⁹

Für LISOP (1998, S. 196) steht auf der Seite der Unterrichtsplanung ein Veränderungsangebot. Wenn dieses Angebot wahrgenommen werden soll, dann müssen die Verfahren in der Anfangsphase eine Projektionsebene bieten für die Auslegung der Thematik hinsichtlich:

- des wissensbezogenen Gebrauchswertes (Theorien, Werte, Fachwissen),
- des Gebrauchswerts beim konkreten Handeln (Sprachformen, Methoden, praktisches Können),
- des Gebrauchswerts in Wirtschafts- und Arbeitsbereichen resp. Organisationen und Abteilungen und

¹⁹⁸ Im Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung skizziert LISOP (1998, S. 26 ff.) das "Institutionelle Schulentwicklungsprogramm" (ISP) von DALIN/ROLFF/BUCHEN. Da LISOP selbst hierzu keine explizite Position bezieht, wird angenommen, dass dieses Konzept ihrer Grundkonzeption entspricht. Weiterhin wird die herausragende Bedeutung der Schulleiterposition betont (vgl. LISOP 1998, S. 116 f.).

¹⁹⁹ Exemplarik ist ein (nicht nur didaktisches) Leitprinzip für die Auswahl und Aufbereitung von lösungsrelevanten Sachverhalten. Das Prinzip der Exemplarik liegt nach LISOP (1998, S. 194) darin, dass das Erkennen des Lösungsweges von Knotenpunkten ("Verdichtungen") aus erfolgt. Ein bestimmtes Problem wird als Einzelnes ins Verhältnis zum Ganzen gesetzt. Wichtig dabei ist, dieses Muster des Ganzen von seinen Teilen aus zu erschließen. LISOP und HUISINGA haben eine "Arbeitsorientierte Exemplarik" entwickelt mit dem Ziel, der Nachfrage der Studierenden entsprechend die Qualifizierung für den Lehrberuf in Theorie und Praxis mit Identitäts- und Lebenshilfe zu verbinden. Diese Aufgabe stellt sich – so konstatiert LISOP (1998, S. 194) – heute erneut in der Schulentwicklungsarbeit, wo es darum geht, Arbeitswelt und Lebenswelt zu berücksichtigen und sogar didaktisch zu verbinden.

- des Systems der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse.

Als Hilfsmittel für mögliche Auslegungen zieht LISOP (1998, S. 197) den "gesellschaftlichen Implikationszusammenhang" heran.

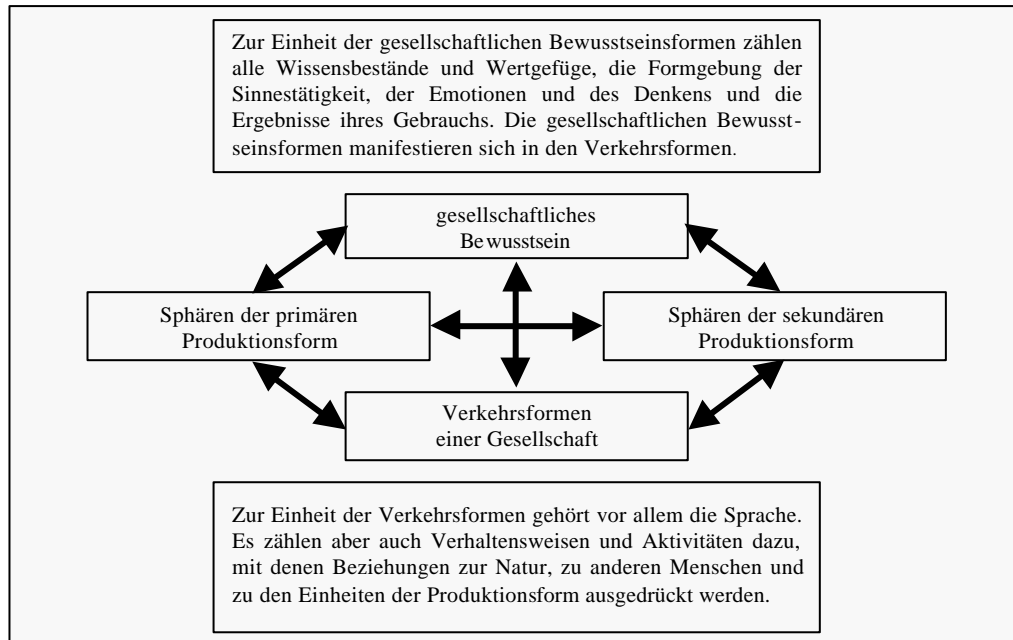


Abbildung 17: Der gesellschaftliche Implikationszusammenhang
(in Anlehnung an LISOP 1998, S. 197²⁰⁰)

3.3.2.5 Kritische Reflexion

Da die Veröffentlichung, von der einige Leitgedanken hier dargestellt wurden, lediglich den Anspruch eines Leitfadens erhebt, kann auch nur mit diesem Maßstab gemessen werden. Es finden sich viele Aspekte und Denkanstöße für diejenigen, die sich mit Schulentwicklung beschäftigen. Durch die Anreicherung mit vielen Beispielen aus der Praxis haben die Ausführungen eine hohe Glaubwürdigkeit. Für ein Gesamtkonzept mit klar ausgewiesener Stoßrichtung ist die Darstellung nicht kompakt genug (ein Anspruch, der auch nicht gestellt wird). Es werden vielmehr Einzelaspekte in Form von Prioritäten aufgezeigt und Maßstäbe für pädagogisches Handeln gesetzt und begründet mit einer teilweise stark normativen Ausrichtung. Für eine konkrete schulische Umsetzung wäre eine stärkere Orientierung an schulischen Prozessen – ergo eine prozessorientierte Sichtweise – hilfreich.

²⁰⁰ LISOP (1998, S. 197 u. 206) rechnet den Sektoren der primären Produktionsform alle Einrichtungen der Fischerei, der Land- und Forstwirtschaft, der Industrie und des Handwerks sowie Handel, "Banken" (resp. Kreditinstitute), Versicherungen, Güter- und "Nachrichtenverkehr" (resp. Logistik und Informations- und Telekommunikationsdienste) und Dienstleistungsbetriebe zu. Als Sphären der sekundären Produktionsform führt sie an: öffentliche Verwaltung, Körperschaften des öffentlichen Rechts, "das gesamte Verbandswesen" einschließlich Organisationen, Parteien, Vereine und auch Haushalte. "Folglich gehören das gesamte Bildungswesen, das Gesundheitswesen, das Sozialwesen, die Gesetzgebung wie die Rechtsprechung sowie die Künste und die Kirchen dazu." (LISOP 1998, S. 197 u. 206) Da in dieser Arbeit dieser Unterteilung nicht zugestimmt wird, sind die entsprechenden Textfenster aus der Abbildung herausgenommen worden.

Was diesen Ansatz im besonderen Maße auszeichnet, sind die Berücksichtigung der Besonderheiten berufsbildender Schulen und die explizite Eingebundenheit in den regionalen und gesamtgesellschaftlichen Kontext. Das "Koordinationsnetz des pädagogischen Feldes" spannt einen möglichen Rahmen (in Form vieler wichtiger Knotenpunkte) für ein Netzwerk ohne spezifizierte Relationen auf. Die Eingebundenheit in den regionalen Kontext und die Option, Potenziale in der Region zu nutzen wie beispielsweise vorgeschlagen für die Lehrerfortbildung, sind Ansatzpunkte, an denen auch NeweS anknüpft.

3.3.3 Ansatz der teilautonomen Schule von DUBS

3.3.3.1 Grundlegung

Es ist kaum möglich, sämtliche von DUBS formulierten Ansatzpunkte und Aspekte zur Führung einer Schule, die sich im Laufe der Zeit auch etwas geändert haben, wiederzugeben. In den folgenden Ausführungen werden zwei Schwerpunkte gesetzt, die als besonders markante Aspekte betrachtet werden. Dies sind Aspekte der Führungskonzeption für berufsbildende Schulen und der Ansatz der teilautonomen Schule auf Grundlage des New Public Managements.

Ausgangspunkt für DUBS' Überlegungen ist die Frage nach der guten Schule als Ziel moderner Schulführung. Die Beantwortung dieser Frage ist stets umstritten, da weltanschauliche Gesichtspunkte die Auswahl der Kriterien maßgeblich beeinflussen. Für DUBS (2001, S. 421, 1994, S. 15 ff. u. 1992a, S. 449 ff.) zeichnen sich gute Schulen nach dem heutigen Forschungsstand durch folgende Merkmale aus:

- Sie haben ein hohes Schulethos (die Lehrkräfte interessieren sich für die Schule als Ganzes und nicht nur für ihren Unterricht und sie identifizieren sich mit ihr). Dies bewirkt, dass Schulerneuerung 'von innen' heraus erfolgt; die Lehrkräfte sollen sich selbst für den Erfolg der Schule verantwortlich fühlen.
- Sie haben eine eigene Schulkultur oder ihr eigenes Profil, sie unterscheiden sich also in ihrer Vision und in ihrem Wesen bewusst von anderen Schulen.
- Sie geben klare Zielvorstellungen für die Schüler.
- Ihre Lehrkräfte arbeiten eng zusammen und haben eine gut entwickelte Kommunikationsstruktur und eine durchdachte Sitzungstechnik.
- Die Schule entwickelt sich selbst weiter (Selbstorganisation und organisationales Lernen) und ist zur Selbstevaluation fähig.
- Sie ist leistungsorientiert (im Sinne eines erweiterten Leistungsbegriffs) und legt Wert auf Ordnung und Disziplin (sie gibt Regeln, die das menschlich gute Zusammenleben garantieren und setzt sie durch).
- Projekte sind überschaubar (und nicht zu komplex), sodass Veränderungen spürbar werden.
- Die Schulleitung führt die Schule mit einer guten Leadership.²⁰¹

²⁰¹ Nach DUBS (1994, S. 16 u. 1992a, S. 450 ff.) besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass die Schulleitung das wesentliche Element für die Güte einer Schule ist. Weniger Einigkeit herrscht darüber, wie diese Führung auszugestalten ist.

- Es müssen gewisse Voraussetzungen vonseiten des Staates resp. der Schulbehörden erfüllt sein.²⁰²

Viele dieser Merkmale lassen sich nicht durch zentrale Vorgaben verwirklichen, sondern sie müssen in den einzelnen Schulen entwickelt werden, was eine genügend große Autonomie bedingt. Merkmal der teilautonomen Schule²⁰³ ist nach DUBS (2001, S. 421) wiederum die Schulentwicklung, das heißt, Schulleitung und Lehrkräfte arbeiten intensiv zusammen, um ihre Schule nach ihren Vorstellungen zu entwickeln.

Autonomie bedeutet für DUBS (1992a, S. 452 f.) nicht nur Selbstverwaltung, sondern auch Selbst-Führung. Diese ist nur möglich, wenn die Schule eine 'gute' Führungsstruktur aufweist und die Lehrerschaft eine hohe Bereitschaft und einen großen Willen zur aktiven Mitarbeit in der Selbst-Führung hat. Da durch die Autonomie (neue) Freiräume entstehen, können Spannungen resultieren, die diskursiv gelöst werden müssen, wofür eine hohe Kooperationsfähigkeit notwendig ist. Es besteht jedoch auch die Gefahr von Fehlentwicklungen oder Inaktivität nach Misserfolgen, die durch eine sorgfältige Kontrolle verhindert werden kann. Erfolgskontrolle wird somit ein wichtiger Faktor in teilautonomen Schulen.

3.3.3.2 Elemente einer Führungslehre und Führungskonzeption

Eine effektive Schulführung erfordert nach DUBS (1994, S. 20) zweierlei: die Schulentwicklung (Leadership) und das Schulmanagement (Management). Zugrunde liegt die Erkenntnis, dass eine Schule langfristig nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie gut 'gemanagt' ist und sich ständig weiterentwickelt. "Mit anderen Worten soll nicht eine effizient verwaltete, sondern eine sich effektiv entwickelnde Schule angestrebt werden." (DUBS 1994, S. 20)²⁰⁴

Die Führungslehre einer Schule umfasst nach DUBS (1994, S. 20 f. u. 1992a, S. 457) alle Maßnahmen, die aus Sicht der Schule nötig sind, um die ihr von außen vorgegebenen und die selbst gesetzten Ziele effizient und effektiv zu erreichen. Um als Schule 'effektiv' oder wirksam zu werden, bedarf es einer systematischen Schulentwicklung. Ihr Ziel ist es, mittels Diagnosen und gezielter Innovationen einen angestrebten neuen Zustand des gesamten Schulsystems und der einzelnen Schulen zu erreichen. Schulentwicklung ist demnach ein langfristiger, kontinuierlicher, dynamischer und planmäßiger Analyse-, Problemlöse-, Erneuerungs-

²⁰² DUBS stellt einerseits fest, dass unter gleichen Rahmenbedingungen gute und schlechte Schulen anzutreffen sind. Das heißt, es kommt daher darauf an, wie die systemspezifischen Bedingungen einer Schule gestaltet und für das Erreichen der Schulziele genutzt werden (vgl. DUBS 1994, S. 18 u. 1992a, S. 452, mit Verweis auf AURIN 1991a, S. 74). Andererseits ist eine genügend große Autonomie für jede einzelne Schule für DUBS (1994, S. 18 u. 1992a, S. 452) unverzichtbar. In diesem Zusammenhang wird der Begriff "Teilautonomie" verwendet, da es um eine genau definierte Autonomie von Einzelschulen geht.

²⁰³ Eine umfassende Autonomie lässt sich nach DUBS (2001, S. 427 u. 1997, S. 107) nur über eine Privatisierung des Schulwesens verwirklichen und soll hier nicht weiter thematisiert werden. Deshalb kann in einem staatlichen Schulwesen nur eine Teilautonomie gewährt werden.

²⁰⁴ DUBS (1994, S. 20, FN 1) orientiert sich bei den Begriffen der "Effizienz" und der "Effektivität" an der Unterscheidung in der 'modernen' Betriebswirtschaftslehre: Effizienz ist an Tätigkeiten orientiert: Es geht darum, Dinge richtig zu tun und Probleme reagierend zu lösen. Effektivität ist an Zielen orientiert: Es geht darum, die richtigen Dinge zu tun und Neuerungen agierend herbeizuführen. Effektivität meint also mehr als Effizienz: Über den erfolgreichen Umgang mit Menschen, Sachen und Ressourcen hinaus geht es um die innovative Bewältigung komplexer Phänomene.

und Lernprozess, der jede einzelne Schule betrifft und von der jeweiligen Lehrerschaft getragen werden muss. Ein wichtiger Aspekt ist die Einbeziehung der wechselseitigen Beziehungen zwischen dem gesamten Schulsystem, seinen Behörden und der einzelnen Schule in die Entscheidungsprozesse.

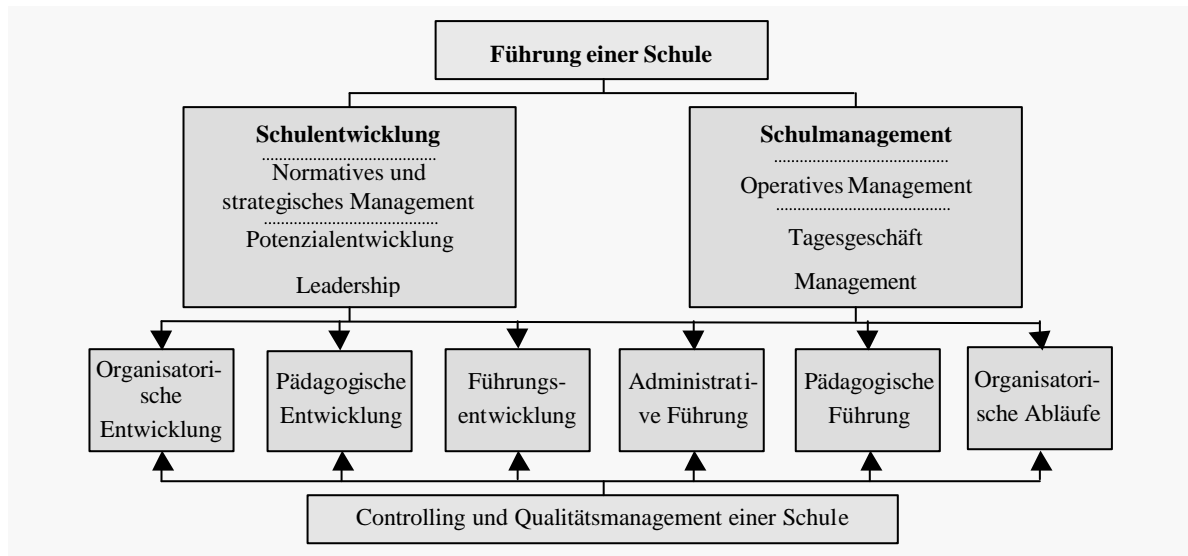


Abbildung 18: Führung einer Schule (systematischer Überblick)

(in Anlehnung an DUBS 1994, S. 19 u. 1992a, S. 455)

DUBS (1994, S. 21) zufolge entspricht die Schulentwicklung dem normativen und dem strategischen Management einer Unternehmung: Das normative Management ist auf die Frage, welche Werte (normative Ziele) der Entwicklung der Schule zugrunde gelegt werden sollen, ausgerichtet, während sich das strategische Management mit den langfristigen Zielen und Aufgaben (der Mission) der Schule befasst. In diesem Sinne geht es auch um die Potenzialentwicklung einer Schule. Es sind die Voraussetzungen zu schaffen, damit die Schule effektiv ihre Ziele erreicht.

Schulentwicklung erfordert Leadership, was mehr als routinemäßige Führung bedeutet: "Leadership" ist für ihn der Prozess des Beeinflussens, Steuerns und Koordinierens von Gruppenaktivitäten innerhalb eines Systems zum Zwecke der Zielerreichung. Leadership bedeutet Motivation, Kommunikation, Anregung, Kooperation, Steuerung und auch Entscheidungen. Voraussetzungen sind Visionen, Sensibilität, Überzeugungskraft und Durchsetzungsvermögen. (Vgl. auch DUBS 1994, S. 21 u. 1992a, S. 457 f.)

Zur Schulentwicklung gehören die pädagogische (Curriculum und Unterricht betreffend), die organisatorische Entwicklung (Aufbauorganisation und Ablauforganisation betreffend) und die Führungsentwicklung. Die Führungsentwicklung zielt ab auf die Frage, wie die Zusammenarbeit zu gestalten und zu koordinieren ist, damit die Ziele erreicht werden, und wie die Macht innerhalb der Schule und die Entscheidungskompetenzen verteilt werden. Zwischen diesen drei Bereichen gibt es viele Wechselwirkungen. (Vgl. DUBS 1994, S. 21.)

Diese Strukturen und Programme betrachtet DUBS (1994, S. 21 u. 1992a, S. 457) als grundlegende Voraussetzungen für effektive Schulführung. Sie müssen jedoch auch umgesetzt wer-

den und hierzu ist ein (operatives) Schulmanagement notwendig. Es dient innerhalb der flexiblen Strukturen der Implementierung der Programme und der Abwicklung des Tagesgeschäftes. Das heißt, neben einer langfristigen (strategischen) Schulentwicklung bedarf es auch einer guten Struktur für die alltägliche Führung und die Erledigung aller administrativen Aufgaben (operative und dispositive Führung der Schule).

Das Schulmanagement unterteilt DUBS (1994, S. 19 u. 22) in die drei Bereiche "administrative Führung" (Aktivitäten im Zusammenhang mit der Schuladministration), "pädagogische Führung" (Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Curriculum, dem Unterricht und dem Verhalten der Lehrkräfte) und "organisatorische Abläufe" (ihre konkrete Ausgestaltung). Auch zwischen diesen Bereichen gibt es zahlreiche Wechselwirkungen.

"Controlling" und "Qualitätsmanagement" beziehen sich auf alle Maßnahmen zur Überwachung der Zielerreichung und der Effektivität sowie der Qualität einer Schule. Idee dabei ist, dass die Schule mit einem systematischen und umfassenden Controlling und Qualitätsmanagement in einen Prozess positiver Rückkoppelungen im Sinne eines systematischen Feedbacks ("Schul-Evaluation") gebracht wird, damit sich ihre Effektivität systematisch und zielstrebig verbessert. (Vgl. DUBS 1994, S. 22 u. 1992a, S. 458.)

Ab einer bestimmten Größe (ab circa 500 Schüler, was von berufsbildenden Schulen zumeist um ein Vielfaches überschritten wird) sind Schulen für eine informelle (das heißt aus sich heraus wachsende) Struktur zu komplex. Eine "ganzheitliche und konsistente Führungskonzeption" ist notwendig. Eine solche Führungskonzeption einer Schule umfasst alle Überlegungen, die dazu beitragen, eine Schule hinsichtlich der von außen und von ihr selbst gesetzten Ziele zukunftsgerichtet und effektiv zu gestalten. (Vgl. DUBS 1994, S. 23.)

Ziel der Führungskonzeption ist es nach DUBS (1994, S. 23 u. 1992a, S. 458):

- im Rahmen der Teilautonomie eine eigenständige Kultur der Schule auf der Grundlage einer von allen Beteiligten erarbeiteten "Unité de doctrine", also eine Art "Schulphilosophie" zu konstituieren,
- eindeutige Strukturgrundlagen für den Organisationsaufbau zu gestalten – ergo eine 'gute' Aufbau- und Ablauforganisation – damit die pädagogischen und verwaltungsmäßigen Abläufe in der Schule effektiv sind und ohne übermäßige Belastungen für die Systemangehörigen vonstatten gehen,
- die Führungsprinzipien und insbesondere Entscheidungsvorbereitung, -fällung und -durchsetzung für alle Systemangehörigen transparent zu machen,
- die Kommunikation unter allen Beteiligten aufgrund klar formulierter Zielvorstellungen zu erleichtern und Mitgestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten sicherzustellen und
- somit ein 'sinnvolles' Controlling und Qualitätsmanagement zu ermöglichen.

Diese Konzeption ist optimalerweise schriftlich in einem Führungshandbuch fixiert, trotz vieler Vorbehalte von Lehrkräften gegenüber einer schriftlichen Niederschrift (vgl. DUBS 1994, S. 23 f. u. 1992a, S. 459). Es sind – den verschiedenen Elementen der Führung entsprechend – Grundlagendokumente ("Unterlagen") zu erarbeiten:

	Bereich	Entwicklungsebenen	Grundlagendokumente
Führung einer Schule	Schul-entwicklung	organisatorische Entwicklung	allgemeines Leitbild der Schule, Organisationsstruktur der Schule
		pädagogische Entwicklung	pädagogisches Leitbild der Schule
		Führungsentwicklung	Führungsgrundsätze der Schule
	Schul-management	administrative Führung	Führungsaktivitäten in administrativen Bereichen
		pädagogische Führung	Führungsaktivitäten in pädagogischen Bereichen
		organisatorische Abläufe	Führungsaktivitäten in organisatorischen Bereichen
	Controlling und Qualitätsmanagement einer Schule		Kennzahlen, Beurteilungssysteme

Tabelle 10: Unterlagen einer modernen Führungskonzeption

(Vgl. DUBS 1994, S. 24.)

DUBS (1992a, S. 459) empfiehlt weiterhin, diese einzelnen Unterlagen allmählich und schrittweise zu erarbeiten und sie zu einem Führungshandbuch der Schule zu entwickeln. Dieses Handbuch dient nach DUBS (1994, S. 25) dazu, einen Gesamtüberblick über die Führungskonzeption der Schule zu geben und Schlüsse auf die Schulkultur zuzulassen und Auskunft über die Aufbau- und Ablauforganisation der Schule (Pflichten, Zuständigkeiten, Kompetenzen) zu geben.

Auch wenn hinsichtlich der Schulführung viele Anleihen an Führungskonzepte aus der Privatwirtschaft oder der öffentlichen Verwaltung gemacht werden, so ist stets den Eigenarten von Schulen und der Lehrerschaft Rechnung zu tragen.²⁰⁵ Eine Schule braucht Visionen, die auch von der Lehrerschaft geteilt werden. Sie sollte auf der Grundlage eines Leitbildes geführt werden. Andernfalls kann sie nicht zielstrebig und im Interesse des Ganzen geführt werden. In diesem Sinne sollte die professionelle und moralische Autorität der Lehrkräfte gestärkt und in Richtung Selbstorganisation entwickelt werden. Um Ideen entfalten zu können, benötigen die Lehrkräfte Freiräume. Aufgabe der Schulleitung ist es, die Voraussetzungen zu schaffen, damit die Freiräume genutzt werden können. Die Schulleitung sollte Leadership zeigen, indem sie je nach Situation die verschiedenen Formen von Autorität und die organisatorischen Ansätze in Richtung höchster Effektivität kombiniert. Eine Schule braucht weiterhin klare Führungsgrundsätze, aus denen die Entscheidungskompetenzen hervorgehen. Leadership basiert auf Strukturen. Deshalb kann auf ein gewisses Maß an bürokratischer Autorität nicht verzichtet werden. Wichtig für Management des Tagesgeschäftes ist insbesondere eine "gute Führung 'von oben'" mit klar geregelten Arbeitsabläufen und Entscheidungsprozessen und effektiven Managementtechniken. Insofern braucht jede Schule eine formelle Schulstruktur, die im Rahmen der Organisationsentwicklung als Prozess innerhalb der Schule erarbeitet wird. Schulleitung ist in jedem Falle eine Führungsfunktion und nicht nur eine Moderatorfunktion. Der Schulleiter sollte die oberste Entscheidungskompetenz haben. (Vgl. DUBS 1994, S. 38 f., 1992, S. 443 ff. u. 1992a, S. 453 ff.)

²⁰⁵ DUBS (1992, S. 443) stellt heraus, dass die Führung von sozialen Systemen laufend anspruchsvoller wird. Schulleiter befinden sich insofern in einer schwierigen Position, als dass sie das Verhältnis von schulischer und wirtschaftlicher Führung austarieren müssen.

Vonseiten der Behörden sollte den Schulen eine klar definierte Teilautonomie gewährt werden. (Teil-)Autonomie als unabdingbare Voraussetzung bedarf einer Erfolgskontrolle, da die Schule belegen muss, dass bei aller Autonomie ihre Ziele erreicht sind. Eine der wichtigsten Führungsaufgaben von Schulleitungen ist es, die Lehrerschaft von der Richtigkeit ihrer Führungskonzeption zu überzeugen, zumal sich die Schulen zunehmenden Budgetengpässen und weiteren Anforderungen zu stellen haben. Eine gute Schulführung sollte sowohl 'von oben' als auch durch Kooperation und Teamorientierung führen. (Vgl. DUBS 1994, S. 38 f., 1992, S. 443 ff. u. 1992a, S. 453 ff.)

Für DUBS (1994, S. 31) geht es bei allen Diskussionen um die 'beste' Gestaltung einer Führungskonzeption und um die 'richtige' Form der Führung letztlich um die eine zentrale Frage der Entscheidungen: "Wie kommen Entscheidungen zustande, und wer entscheidet letztlich?" Zugrunde liegt das Problem des Einflusses und der Autorität von Angehörigen einer Organisation und letztlich der Macht resp. der Machtverteilung. DUBS (1994, S. 31 ff.) stellt zwei Führungskonzeptionen aus der einschlägigen Literatur heraus, die er als 'neu' im Sinne einer zeitgemäßen Ausrichtung versteht: den Ansatz der professionellen Autorität²⁰⁶ und den Ansatz der moralischen Autorität (ethischer Ansatz)²⁰⁷. Diese beiden Ansätze stellen die Führung einer Schule auf vier neue Pfeiler:

- Kollegialität an Stelle bürokratischer Prozesse (Schule ist so zu gestalten, dass die Lehrkräfte von sich aus auf allen Ebenen zusammenarbeiten möchten, um ihre Schule weiterzuentwickeln; hierfür bedarf es einer vorbildhaften Schulleitung und günstiger organisatorischer Strukturen),
- Kollegialität auf einer gemeinsamen pädagogischen Basis (Wertemanifestierung, hohe professionelle Autorität),
- 'anderes' Führungsverhalten der Schulleitungen ('Motivator', Lehrkräfte verstehen sich als Lerngemeinschaft, die sich in kollegialer Auseinandersetzung im intensiven Dialog weiterentwickelt) und
- fruchtbare professionelle Sozialisierung durch Selbstentwicklung und Selbstorganisation, Ersetzen der externen durch interne Kontrolle anhand gemeinsamer Schulziele.

DUBS (1994, S. 34) resümiert, dass diese 'modernen' Ansätze der professionellen und moralischen Autorität letztlich das anstreben, was in der Betriebswirtschaftslehre mit Selbstorganisation bezeichnet und als adäquateste Form der Bewältigung der Komplexität in einem zielgerichteten System betrachtet wird. Bei allen 'bestechenden Vorteilen' der Idee der Selbstorganisation können jedoch auch Probleme entstehen, da sie eine hohe Selbstverpflichtung der Be-

²⁰⁶ Der professionelle Ansatz geht davon aus, dass die Lehrkräfte im Lichte beruflicher Sozialisation, beruflicher Ziel- und Wertvorstellungen und allgemein anerkannter Leitsätze für die berufliche Tätigkeit handeln. Wissenschaftliche Erkenntnisse bilden die Grundlage für die Zusammenarbeit in einer Schule. Diese Zusammenarbeit leitet das Geschehen, sodass es weniger Führungsmaßnahmen und vor allem keiner Aufsicht bedarf. Die Zielfindung konstituiert sich über den Dialog. Es ist zu erwarten, dass sich die Lehrkräfte stärker um die Innovation der Schule bemühen. (Vgl. DUBS 1994, S. 35.)

²⁰⁷ Beim ethischen Ansatz werden Schulen zu selbst gestalteten Lerngemeinschaften, in denen die Lehrkräfte aus persönlicher Verantwortung agieren. Die Schulleitung moderiert politische Prozesse der Schulentwicklung und trägt dazu bei, dass Entscheidungen getroffen werden. Der dauerhafte Diskurs stärkt den Gemeinschaftssinn und wirkt innovationsfördernd. Über die intensive demokratische Auseinandersetzung wird die Macht am besten verteilt. Oberstes Ziel ist die Selbstorganisation der Schule. (Vgl. DUBS 1994, S. 35.)

teiligten erfordert, zu einer neuen Machtverteilung führt und somit Verhaltensveränderungen voraussetzt, die sich nur über eine längere Zeit und mit viel Schulung und innerer Selbstverpflichtung herbeiführen lassen. Selbstorganisation hängt entscheidend davon ab, dass sich alle Angehörigen überdurchschnittlich für ihre Organisation (Schule) einsetzen und persönlich verpflichtet fühlen. (Vgl. DUBS 1994, S. 37.)

3.3.3.3 New Public Management (NPM) im Schulwesen

Nach DUBS (2001, S. 419) stellen Pädagogik und NPM keine sich widersprechenden Bereiche mit unterschiedlichen Zielsetzungen dar, sondern ergänzen einander.²⁰⁸ Es geht darum, aus ihrer jeweils spezifischen Sicht einen Beitrag zu einer sowohl pädagogisch als auch verwaltungsmäßig-ökonomisch effektiven Schule zu leisten. Pädagogik (Forschungen zur guten Schule) und die Betriebswirtschaftslehre der öffentlichen Verwaltung haben die Idee der teilautonomen Schule nahezu unabhängig voneinander vorangetrieben. Auch die Erkenntnisse aus den Forschungen über gute Schule führen zur Forderung nach teilautonomen Schulen. Die Überführung einer eher zentralistisch geprägten Schule in ein dezentrales Bildungssystem ist eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe. Zurzeit gibt es viele Einzelmaßnahmen, jedoch kein Gesamtkonzept für diesen Umgestaltungsprozess (Vgl. DUBS 2001, S. 419 f.)²⁰⁹

Entscheidend ist, dass die Teilautonomie auf der Grundlage des NPM vonseiten der Schulbehörden mit einer klaren konzeptionellen Grundlage und langfristig eingeführt wird und dass die Behördenorganisation und einzelne Rechtsvorschriften entsprechend angepasst werden. Deshalb hat DUBS ein "ganzheitliches Konzept" entwickelt. (Vgl. DUBS 2001, S. 425.)²¹⁰

²⁰⁸ Diese Forschungsbereiche ergänzen einander, da die Idee der größeren Autonomie von Schulen sowohl aus pädagogischer Sicht (qualitativ bessere Schulen) als auch aus der Sicht der Staatsverwaltung (wirksamere Schulführung) gestützt wird. Allerdings ist die qualitative, pädagogische Überlegenheit der teilautonomen Schulen gegenüber traditionellen, stärker zentralistisch geführten Schulsystemen wissenschaftlich noch nicht abschließend bewiesen. Aus US-amerikanischen Studien, in denen einzelne Teilbereiche der Schulautonomie untersucht wurden, kann eine höhere Wirksamkeit der teilautonomen Schule sowohl im pädagogischen als auch im wirtschaftlichen Bereich vermutet werden. (Vgl. DUBS 2001, S. 422.)

²⁰⁹ Vgl. hierzu einige Merkmale des NPM, welche die pädagogische Rechtfertigung einer (Teil-)Autonomie unterstützen in DUBS (2001, S. 421 f.).

²¹⁰ Die von DUBS (2001, S. 423 ff.) sehr ausführlich beschriebenen Probleme aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungen mit der Einführung der teilautonomen Schule in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich sollen hier in der Form verarbeitet werden, dass 'positive' Aussagen für einen erfolgreichen Übergang zur Teilautonomie gewonnen werden können:

- Schulbehörden sollten sich weniger mit operativen Aufgaben befassen, sondern vielmehr mit strategischen Aufgaben.
- Einzelmaßnahmen sollen stets in ein Gesamtkonzept integriert sein. So sind beispielsweise beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems die Ziele zu definieren und die zugehörige Organisation der Schulaufsicht publik zu machen.
- Die Rechtsordnung (Finanzhaushaltsgesetzgebung, Haushaltsreglemente) ist anzupassen, damit sich Globalbudgets rechtlich korrekt und verwaltungswirtschaftlich wirksam umsetzen lassen.
- Sämtliche Reformmaßnahmen müssen eine sinnvolle Konzeption aufweisen. Bei zum Beispiel einer Vereinfachung der Behördenorganisation muss zuvor geklärt werden, wie die neue Aufgabenverteilung zwischen Behörden und Schule aussieht und wer für die Schulaufsicht in welcher Form zuständig ist.
- Es muss eine Kompensation der gestiegenen Arbeitsbelastung für die betreffenden Schulleitungen und Lehrkräfte geben.
- Das Tempo der Reformen sollte so gewählt werden, dass sie auch 'verarbeitet' werden können, und jede Lehrkraft sollte eigene Ideen einbringen können.

3.3.3.4 Konzept der teilautonomen Schule

DUBS hat folgendes Gesamtkonzept der teilautonomen Schule auf der Grundlage des NPM entwickelt (vgl. auch DUBS 1997 u. 1997a):

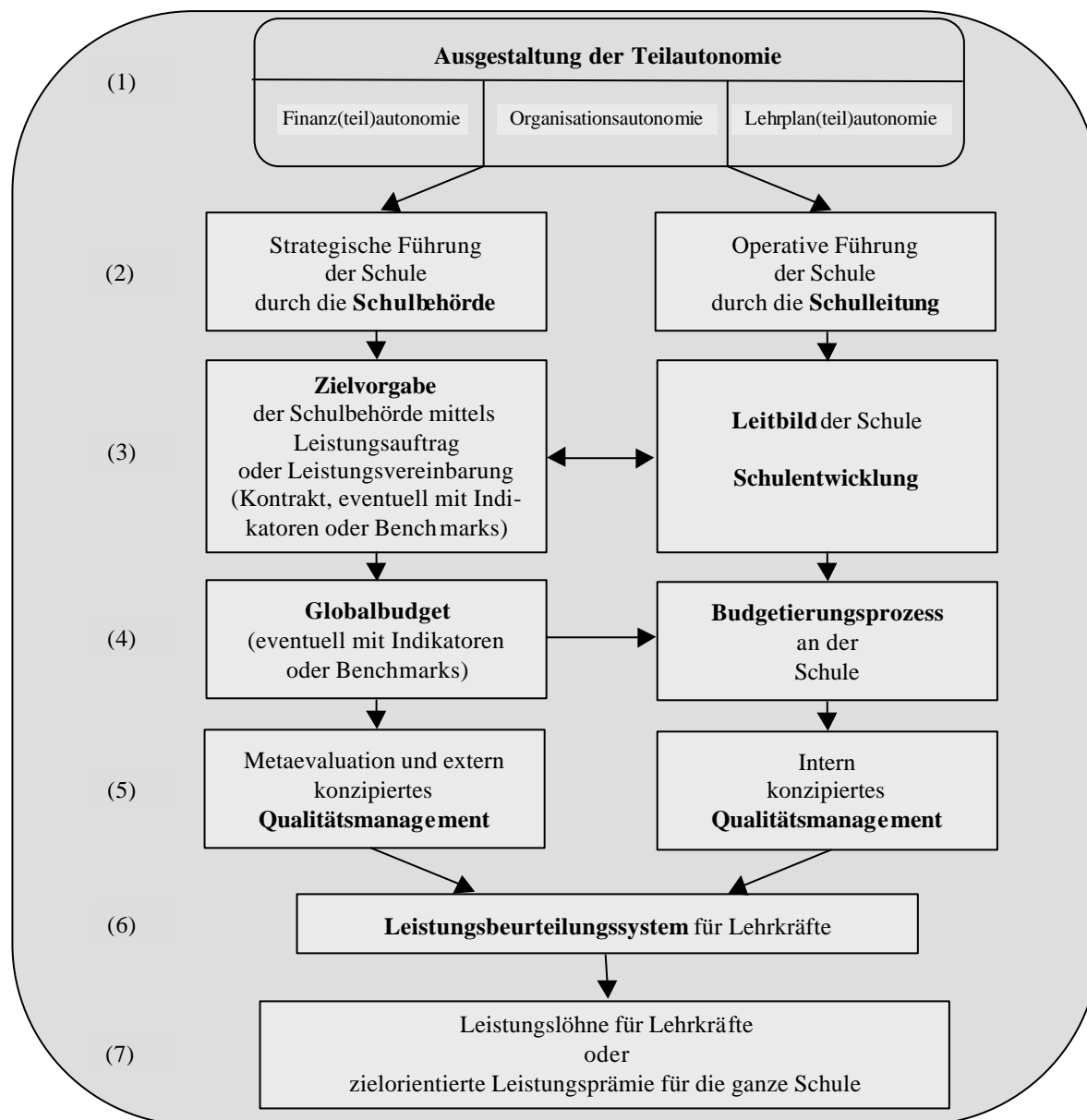


Abbildung 19: Gesamtkonzept der teilautonomen Schule
(in Anlehnung an DUBS 2001, S. 426 u. WILBERS 2002c, S. 13)

Folgende Maßnahmen fixiert DUBS (2001, S. 426) für die Schulbehörden resp. die einzelnen Schulen auf den jeweiligen Stufen:

- Stufe 1: Schulbehörde: Definition der Autonomie,
- Stufe 2: Legislative/Schulbehörde: Behördenorganisation, Anpassung der Rechtsvorschriften,
Schule: Aufbau einer geleiteten Schule,
- Stufe 4: Legislative/Schulbehörde: Ausrichten der Finanzhaushaltsgesetzgebung, Haushaltsreglement für die Schule,

- Stufe 5: Schulbehörde: Entscheid über die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements und die Form der Controllings,
 Stufen 6 und 7: Schulbehörde: Entscheid über die Ausgestaltung des Systems

Stufe 1: Teilautonomie

Ausgangspunkt dieses Gesamtkonzeptes ist für DUBS (2001, S. 427) ein bestimmter Autonomiegrad (Teilautonomie) für jede einzelne Schule. Es werden drei Hauptbereiche herausgestellt, in denen Autonomie mit einer unterschiedlichen Ausprägung erreicht werden kann. Finanzautonomie bedeutet, dass eine Schule alle Finanzfragen selbstständig regelt.

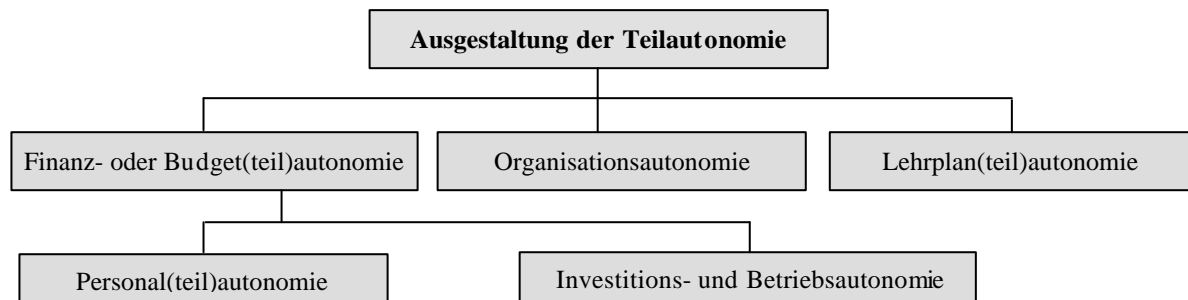


Abbildung 20: Ausgestaltung der (Teil-)autonomie
 (in Anlehnung an DUBS 2001, S. 427 u. 1997, S. 107)

DUBS (2001, S. 427 u. 1997, S. 108 f.) empfiehlt folgende Ausgestaltung der Teilautonomie für berufsbildende Schulen:

- Hinsichtlich der Finanz- oder Budgetautonomie sollte die Personalautonomie als Teil der Finanzautonomie beim Staat bleiben. Da die Lehrkräfte einem öffentlich-rechtlichen Personalstatut unterstehen, ergäben sich bei autonomer Entscheidungsbefugnis der einzelnen Schulen hinsichtlich Einstellung und Entlassung von Lehrkräften und deren Anstellungsbedingungen unterschiedliche Verhältnisse und Diskrepanzen zum öffentlich-rechtlichen Personalstatut. Hinsichtlich der Investitions- und Betriebskosten können die teilautonomen Schulen im Rahmen des Globalbudgets frei über den Mitteleinsatz verfügen. Erfahrungsgemäß scheint es zweckmäßiger zu sein, Bauinvestitionen bei der staatlichen Schulverwaltung zu belassen.
- Die Organisationsautonomie sollte gänzlich der Schule übertragen werden, damit sie sich ihren normativen Vorstellungen und ihren Bedürfnissen entsprechend selbst organisieren kann.
- Die Lehrplanautonomie sollte im Rahmen eines lernzielorientierten Minimallehrplanes ausgestaltet sein, der in verbindlicher Weise festlegt, was von allen Schulen zu erarbeiten ist. Dieser 'gemeinsame' Lehrplan sollte etwa die Hälfte der Unterrichtszeit abdecken und die restliche Unterrichtszeit sollte den Schulen zur Verfügung stehen, um ihre Schullehrpläne zu entwickeln und ihnen ein eigenes Profil zu verleihen.

Stufe 2: Neugestaltung der Behördenorganisation

Für die Entwicklung einer teilautonomen Schule entscheidend ist die Neugestaltung der Behördenorganisation mit einer zweckmäßigen Aufgabenverteilung. Besonders wichtig ist dabei für DUBS (2001, S. 428) die Aufgliederung der Aufgaben in einen strategischen und einen operativen Bereich. Eine Ausgestaltungsmöglichkeit (auf die Schweiz zugeschnitten) zeigt die folgende Abbildung:

Oberste Stufe: Schuloberbehörde
Strategische Führung im Gesamtrahmen <ul style="list-style-type: none"> • Festlegen des gesamten Schulsystems • Festlegen der Lehrplangrundlagen (in der für die Teilautonomie definierten Form) • Koordinationsaufgaben • Intervention, wenn zuständige Behörden ihre Aufgaben nicht erfüllen • Finanzierungsmodelle und Finanzierung (soweit zuständig) • Rekursbehörde für angefochtene Entscheide der Schulbehörden der mittleren Stufe • extern konzipiertes Qualitätsmanagement mit Fremdevaluation
Mittlere Stufe: Für die konkrete Schule zuständige Schulbehörde
Strategische Führung der Schulen im Zuständigkeitsbereich <ol style="list-style-type: none"> 1. Strategische Führung: <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsauftrag oder Leistungsvereinbarung • Genehmigung des Leitbilds • Genehmigung der Organisation • Vorgabe des Globalbudgets 2. Controlling: <ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der Zielerreichung gemäß Leistungsauftrag oder Leistungsvereinbarung • Metaevaluation 3. Rechtliche Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> • Setzen der Rechtsnormen • Rekurswesen
Untere Stufe: Schule – Schulleitung und Lehrerschaft
Operative Führung der Schule (Schulentwicklung) <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung des Leitbilds, der Schulorganisation, des Lehrplans (in der für die Teilautonomie definierten Form) • Entwicklung des Budgets (in der für die Teilautonomie definierten Form) • Entwicklung und Durchführung der Qualitätskontrolle (intern konzipiertes Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation) • operative (tägliche) Führung der Schule

Tabelle 11: Die Aufgabenverteilung zwischen Schulbehörden und teilautonomen Schulen
(in Anlehnung an DUBS 2001, S. 429)

Stufe 3: Vorgabe von strategischen Zielen

Die Behörden geben den Schulen die strategischen Ziele vor. Hierbei sind zwei Formen denkbar: ein Leistungsauftrag (Behörden bestimmen die Ziele für die Schulen) oder eine Leistungsvereinbarung (Kontrakt, Behörden handeln die Ziele mit den Schulen aus). Wichtig erscheint, dass diese Leistungsaufträge oder -vereinbarungen neben finanziellen und organisatorischen auch pädagogische Ziele beinhalten, damit auf diese Weise durch die Behörden den Vorstellungen der 'Bürgerschaft' entsprechend Einfluss auf die Erziehung und Bildung in den Schulen genommen werden kann. Diese Zielvorgaben scheinen besonders wirkungsvoll

zu sein, wenn sie sowohl für pädagogische als auch für wirtschaftliche Vorgaben in quantitativer Form mit Indikatoren und Benchmarks versehen werden.²¹¹ (Vgl. DUBS 2001, S. 428 ff.)

Stufe 4: Globalbudget

Für DUBS (2001, S. 431) ist eine Finanzautonomie eng mit einem Globalbudget verbunden, das heißt, es gibt eine einzige Budgetsumme, über die die betreffende Schule auf Grundlage der behördlichen Zielvorgaben und des eigenen Schulleitbildes verfügen kann. Verwirklichen lässt sich diese Vorstellung jedoch nur, wenn das Haushaltsrecht und die Technik der Rechnungslegung angepasst werden. Besonders wichtig sind verbindliche Vorschriften für Zuteilung und Verwendung des Globalbudgets. Vorteilhaft erscheint diese Form der Mittelverwaltung, da es den Schulen möglich wird, die formulierten Ziele mit den frei verfügbaren Mitteln besser zu erreichen.

Stufe 5: Qualitätsmanagement

An die Stelle der traditionellen Schulaufsicht soll nun ein wirkungsvolles Controlling treten. Hier wird ein Controllingbegriff zugrunde gelegt, der die Überprüfung der Zielerreichung (Wirksamkeit) des gesamten Geschehens in der Schule (finanzwirtschaftliche und pädagogische Seite) zum Inhalt hat. Das Qualitätsmanagement ist hierbei ein Bereich des Controllings: Es geht um systematisch eingesetzte Verfahren, mit denen die pädagogische Qualität der Schulen fortwährend verbessert und gesichert wird. Deshalb werden hier die Begriffe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gleichbedeutend verwendet. "Extern konzipiert" bedeutet, dass ein solches Konzept durch Schulbehörden für alle Schulen vorgegeben wird, "intern konzipiert" bedeutet, dass jede Schule ihr eigenes System entwickelt. Evaluation bedeutet hier die Durchführung des Qualitätsmanagements. Sie kann erst erfolgen, wenn ein Qualitätsmanagementkonzept vorliegt. (Vgl. DUBS 2001, S. 431 f.)

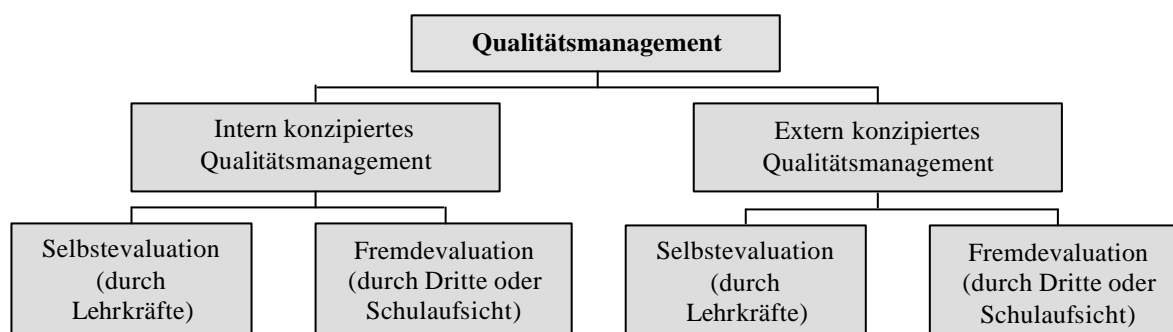


Abbildung 21: Modell für die Ausgestaltung eines Qualitätsmanagementkonzepts
(in Anlehnung an DUBS 2001, S. 433)

²¹¹ DUBS (2001, S. 430) präzisiert in diesem Zusammenhang folgendermaßen: Indikatoren sind pädagogische und wirtschaftliche Messgrößen (zum Beispiel Zufriedenheitswerte mit der Schule oder Kosten einer Schule pro Schüler). Indikatoren können zu Benchmarks weiterentwickelt werden. Das heißt, die Indikatorenwerte der besten Schulen werden zu Zielvorgaben für alle Schulen. Allerdings sollten Indikatoren und Benchmarks nicht vorschnell eingeführt werden, da unbedacht gesetzte Werte leicht zu Fehlsteuerungen führen können. Insgesamt ist hier noch viel wissenschaftliche Forschungsarbeit notwendig.

DUBS (2001, S. 434) empfiehlt ein kombiniertes Qualitätsmanagement, welches aus drei Elementen zusammengesetzt ist:

- 1. Element – schulinterne Selbstevaluation: Jede Schule ist zu einem intern konzipierten Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation verpflichtet.
- 2. Element – Metaevaluation der Schulaufsicht: Die Schulaufsicht prüft, ob das interne Qualitätsmanagement sinnvoll konzipiert ist, ob die Selbstevaluation 'objektiven' Maßstäben standhält und ob die Schulentwicklungsarbeiten in die richtige Richtung gehen.
- 3. Element – extern konzipiertes Qualitätsmanagement der Schuloberbehörde: Die zuständige Schuloberbehörde führt ein externes Qualitätsmanagement durch, am besten erst nachdem die Lehrkräfte die ersten beiden Elemente verinnerlicht haben und Vertrauen in das Qualitätsmanagement gefunden haben.

Stufe 6: Lehrerbeurteilungssysteme

Lehrerbeurteilungssysteme können als Instrument der politischen Behörden dienen, um die Leistungsverantwortung der einzelnen Schule mit ihren Lehrkräften zu stärken. Sinnvoll ist eine Beurteilung durch verschiedene Personen mit verschiedenen Bewertungsinstrumenten, die optimalerweise in das Qualitätsmanagementsystem eingebaut werden. (Vgl. DUBS 2001, S. 434 f.) Ob eine Fremdevaluation tatsächlich die Qualität einer Schule steigert, ist nach DUBS empirisch noch nicht abschließend geklärt.

Stufe 7: Leistungslöhne

Auf Grundlage der Fremdbeurteilung werden oft Leistungslöhne für Lehrkräfte gefordert. Auch hier liegen noch keine empirisch bestätigten Ergebnisse vor. Neuere Studien mit zielorientierten Leistungsprämien für ganze Schulen haben positive Auswirkungen hervorgebracht. (Vgl. DUBS 2001, S. 435.)

3.3.3.5 Kritische Reflexion

Der Grundansatz ist bei DUBS ein ganz anderer als beim ISP oder bei der Konzeption von LISOP: Für ihn ist die Schulleiterperspektive grundlegend. Anders als beim ISP oder auch bei LISOP geht es hier zunächst um eine Top-down-Strategie unter Betonung der Notwendigkeit der Mitwirkung aller Lehrkräfte. Er berücksichtigt in seinen Ausführungen auch die inner-schulischen Prozesse, allerdings nicht mit der Ausgiebigkeit wie beim ISP. Insofern sind diese beiden Ansätze (DUBS und ISP) im gewissen Sinne komplementär, zumal sie die Schwerpunkte des jeweils anderen Ansatzes (Fokus auf Schulleitung und innerschulische Prozesse) beinhalten und einander nicht widersprechen. Die herausragende Rolle der Schulleitung (Personenorientierung) und insbesondere die Bedeutung der von ihr verfolgten Führungskonzeption sind auch für NeueS grundlegend. Die Ansicht, dass eine effektiv geführte Schule sowohl 'entwickelt' als auch gemanagt werden muss, wird geteilt. Auch der Gedanke der Teilautonomie (inklusive Budgetierung und als Folge mit einem zugehörigen Qualitätsmanagementsystem) wird weiter verfolgt. Es geht sowohl um die Teilautonomie der gesamten Schule als auch um die Autonomie der Lehrkräfte. Dieser Gedanke wird in NeueS fortgeführt. Wettbewerbs- und Leistungsorientierung werden als wichtige, erfolgsfördernde Para-

meter betrachtet. Für DUBS (wie auch für LISOP) ist eine Veränderung der Rahmenbedingungen entscheidend, insbesondere hinsichtlich der Autonomiefrage. Dies ist ein wichtiger Unterschied zu vielen anderen Schulentwicklungsansätzen. An dem Gedanken der Gestaltbarkeit des Umfeldes wird im weiteren Verlauf der Arbeit festgehalten.

Die Konzeption der teilautonomen Schule auf Grundlage des NPM scheint in sich schlüssig und abgerundet. Zweifel an der Realisierbarkeit hat DUBS selbst geäußert²¹², zumal er wachsende Widerstände (vonseiten der Behörden, von Verwaltungsjuristen und vor allem von Lehrkräften) beobachtet.

3.3.4 Weitere Ansätze

In diesem Abschnitt werden Aspekte aus anderen Ansätzen zur Schulentwicklung, die der Netzwerkthematik zuträglich zu sein scheinen, angedeutet. Es geht hier weniger um eine adäquate Darstellung der Konzepte.

Gestaltung von Schulen in regionalen Netzwerken nach WILBERS

WILBERS kritisiert an der aktuellen Diskussion um Schulentwicklung, dass sie zu stark innenprozessdominiert ist, insbesondere mit der Fokussierung auf die drei Bereiche personale Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (vgl. zu dieser Kritik ausführlich WILBERS 2001b). Umfassender seien Schulen in mehreren Clustern zu gestalten. In Anlehnung an das neue St. Galler Managementmodell (vgl. zum Beispiel RÜEGG-STÜRM 2002, S. 22 u. 64) unterscheidet WILBERS zwei Cluster: Ordnungsmomente und Prozesse²¹³ (vgl. WILBERS 2003, S. 88, 2002, S. 113 u. 2002d, S. 209).

Ein erstes Cluster beinhaltet nach WILBERS (2003, S. 89) die Gestaltung der Strategien, Strukturen und Kulturen (Ordnungsmomente):

- **Strategien:** Auf der generellen politischen Ebene sollten klare Aussagen getroffen werden. Zu definieren sind die relevanten Anspruchsgruppen, ihre Anliegen und Bedürfnisse, auf die die Schule zu reagieren hat, das Leistungsangebot von Schule, relevante Kooperationsfelder, Kooperationspartner und Formen der Zusammenarbeit.

²¹² DUBS (1997, S. 106 f.) merkt an, dass es empirisch noch nicht gesichert ist, ob die teilautonome Schule tatsächlich zu einer qualitativ besseren und administrativ effektiveren Schule führt. Aus pädagogischer Sicht wird zumeist ein Umkehrschluss gezogen, dessen Richtigkeit auch noch zu belegen ist: Die Merkmale einer guten Schule bedingen mehr Autonomie. Ob nun eine größere Autonomie wirklich zu besseren Schulen führt, bleibt noch offen. Auch ist nicht erwiesen, dass eine höhere Autonomie zu einer effektiveren Schuladministration und einer 'billigeren' Schule führt. Erste systematische Untersuchungen scheinen zu belegen, dass teilautonome Schulen pädagogische Entwicklungen in nachhaltiger Weise herbeiführen können, wenn die Schulbehörden günstige Voraussetzungen schaffen und die Lehrkräfte einsatz- und kooperationsbereit sind. Da Schulentwicklungsarbeiten äußerst zeitintensiv sind, schlägt DUBS (2001, S. 439) vor, das Lehrpensum um eine Wochenstunde zu reduzieren und alle Lehrkräfte zu zwei Stunden Schulentwicklungsaufgaben pro Woche zu verpflichten.

²¹³ Im neuen St. Galler Managementmodell werden sechs Bereiche unterschieden: Prozesse, Ordnungsmomente, Entwicklungsmodi (Erneuerung, Optimierung), Interaktionsthemen (Ressourcen, Normen und Werte, Anliegen und Interessen), Anspruchsgruppen und Umweltsphären (Gesellschaft, Natur, Technologie, Wirtschaft) (vgl. RÜEGG-STÜRM 2002, S. 22).

- **Strukturen:** Hier geht es zum Beispiel um neue Rechtsformen und alternative Organisationsmodelle (zum Beispiel Konzernorganisation für Schulen und interne Netzwerke aus Unterstützungs- und Kernbereichen).
- **Kulturen:** Angesprochen sind hier eher schwierig zu beeinflussende Faktoren wie Werte, Normen, Sprachregelungen etc.

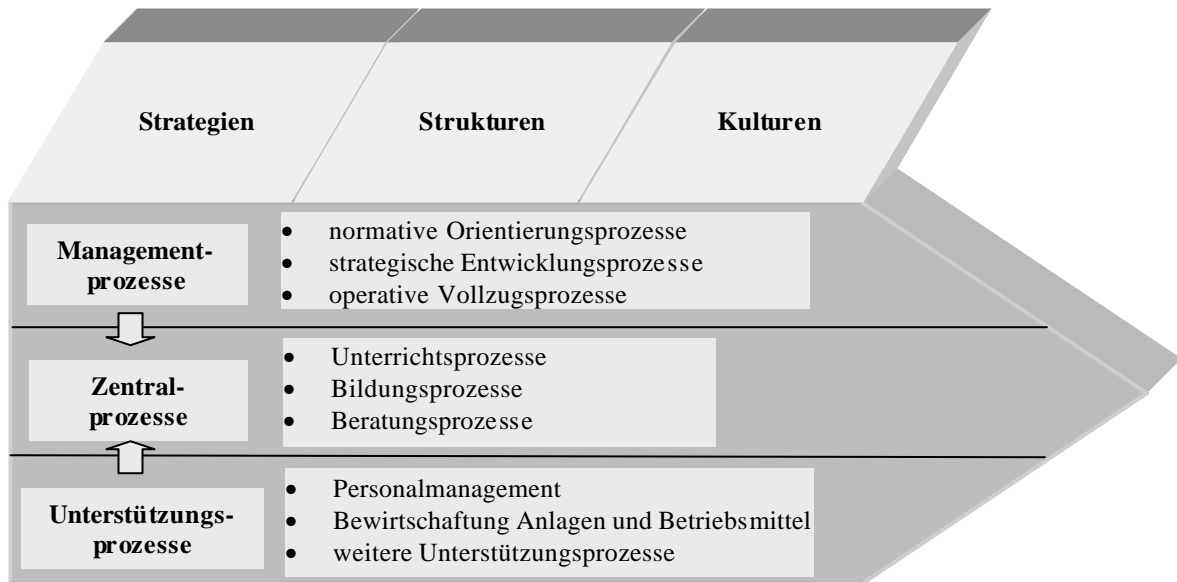


Abbildung 22: Prozesse in Bildungsinstitutionen
(in Anlehnung an WILBERS 2003, S. 89 u. 2002, S. 113)

Das zweite Cluster beinhaltet nach WILBERS (2003, S. 89) die Gestaltung der Prozesse, und zwar die der

- **Zentralprozesse:** Unterrichtsprozesse und die Beratungsprozesse,
- **Managementprozesse:** normative Orientierungsprozesse (Reflexion und Klärung der normativen Grundlagen), strategische Entwicklungsprozesse (Strategieentwicklung, Prozessentwicklung) und operative Vollzugsprozesse (zum Beispiel Prozessführung, Reporting) und
- **Unterstützungsprozesse:** Personalmanagement, Gestaltung und Bewirtschaftung von Anlagen und Betriebsmitteln und weitere Unterstützungsprozesse.

Besondere Aufmerksamkeit kommt hierbei dem Personalmanagement an Schulen zu.²¹⁴ Nach dem MICHIGAN-Ansatz des Personalmanagements werden die vier generischen Teilfunktionen Personalförderung resp. -entwicklung, Personalbeurteilung, Personalthonorierung sowie Personalgewinnung unterschieden. (Vgl. WILBERS 2003, S. 90.)

²¹⁴ Vgl. hinsichtlich der herausragenden Bedeutung von Supportprozessen die Ausführungen in Abschnitt 2.5.1. Die Gestaltung von Supportprozessen wird auch bei NeweS fokussiert, allerdings in anderer Strukturierung.

Der Ansatz von CAPAUL

In der englischsprachigen Literatur findet sich als Pendant zur "Schulentwicklung" im deutschsprachigen Raum mehr der Begriff "Innovation". Innovationen erfassen zugleich die Strukturen in Inhalte und die Menschen innerhalb der Organisation Schule. Zentrales Element von Innovationen ist eine bedeutende Änderung des Status quo der ganzen Schule oder von Teilbereichen. Änderung heißt insofern Entwicklung von einer gegebenen Ist-Situation zu einem anvisierten Sollzustand. Eine Qualitätsevaluation ist somit oftmals Bestandteil von Schulentwicklung. (Vgl. CAPAUL 2002, S. 57.)

Schlüsselfaktor für Veränderungen im Rahmen der Schulentwicklung sind für CAPAUL (2002, S. 57) die schulhausinternen Bedingungen und insbesondere die Änderung der Individuen in der Schule. Veränderungen sollten institutionalisiert werden. Es sollte eine ständige Evaluation erfolgen. (Vgl. auch HALL/HORD 2001 passim, insbesondere S. 4 ff.)

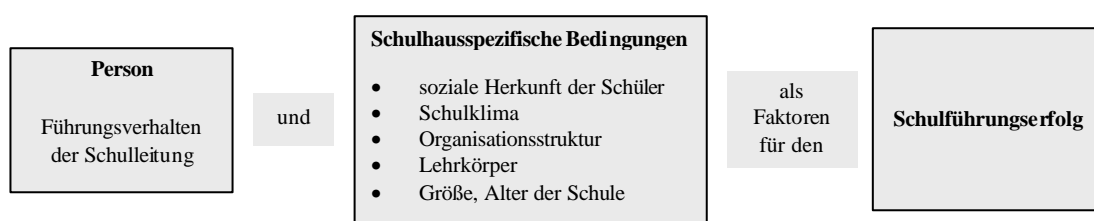


Abbildung 23: Person und Bedingungen als Faktoren des Schulführungserfolgs

(in Anlehnung an CAPAUL 2002, S. 58)

Für CAPAUL (2002, S. 59) ist für die Strukturierung des Schulentwicklungsprozesses und für die Berücksichtigung der maßgebenden Akteure das Concerns Based Adoption Model (CBAM) von HALL/HORD (2001) grundlegend. Ein weiterer wichtiger Bestandteil ist – aufgrund des geringen Erfolges der in den USA in den 1960er-Jahren bis in die 1970er-Jahre sehr aufwendig entwickelten neuen Lehrpläne – das Verständnis von Schulleitung als Change Facilitator mit einer Schlüsselrolle im Innovationsprozess. Unter anderem geht es darum, an der Schnittstelle zwischen der Ressourcen gewährenden Behörde und dem Lehrkörper eine optimale Balance zu halten. (Vgl. CAPAUL 2002, S. 63 f.)

Das Concerns Based Adoption Model von HALL/HORD

Das "Concerns Based Adoption Model" von HALL/HORD (2001) kann als Strukturhilfe herangezogen werden, um die Zusammenhänge bei Veränderungsprozessen besser zu verdeutlichen. Entscheidend für Innovationen ist, wie sie von den Behörden initiiert und unterstützt, von der Schulleitung gelenkt und von den Lehrkräften akzeptiert werden. Die Aufmerksamkeit gilt vornehmlich den Aktivitäten und Verhaltensmustern der Schulleitungspersonen im Rahmen von Innovationsprozessen. Untersuchungen scheinen zu belegen, dass der so genannte 'Change Facilitator Style' der Schulleitungsperson maßgebende Einflussgröße für den Erfolg der Lehrpersonen bei der Umsetzung von Neuerungen ist. Im Modell werden drei verschiedene Führungsstile abgegrenzt: der Responder, der Manager und der Initiator mit jeweils unterschiedlichen Profilen. Das Initiator-Profil scheint das für die Einführung und Umsetzung von Neuerungen erfolgreichste zu sein. (Vgl. CAPAUL 2002, S. 56.)

Das von HALL/HORD (2001) über die letzten dreißig Jahre hinweg entwickelte Modell strukturiert den Schulentwicklungsprozess unter Berücksichtigung der hauptsächlichsten Akteure (Schulleitung und Lehrkräfte, vgl. CAPAUL 2002, S. 59 u. SEITZ 2000, S. 196).

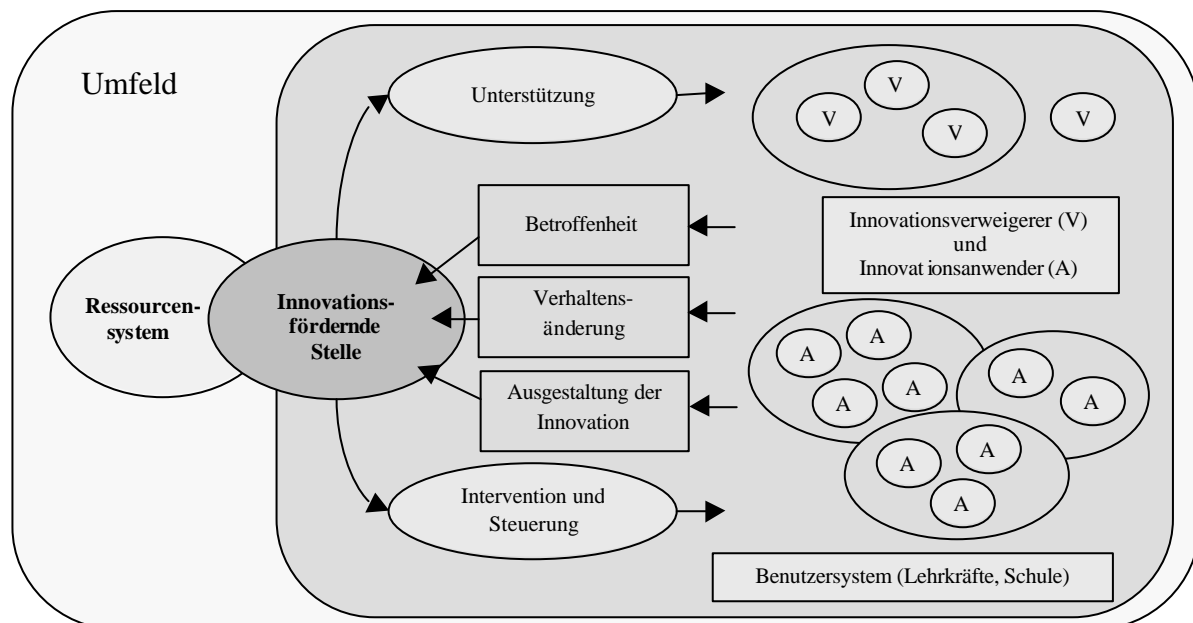


Abbildung 24: Das Concerns Based Adoption Model (CBAM)

(in Anlehnung an HALL/HORD 2001, S. 1,

Übersetzung im Wesentlichen nach CAPAUL 2002, S. 60)

Das Modell ist von den Strukturen und Kontexten des amerikanischen Bildungssystems geprägt, in dem die Schulleitungen – im Vergleich zum Beispiel zu Deutschland – über einen größeren Einfluss bei der Führung von Schulen verfügen. Deshalb ist bei der Anwendung dieses Modells stets den länder- resp. regionalspezifischen Besonderheiten Rechnung zu tragen. (Vgl. CAPAUL 2002, S. 59.)

Im Zentrum der Analyse stehen die einzelnen von der Innovation Betroffenen. Speziell betrachtet wird, wie diese Einzelpersonen die Veränderung aufnehmen und die Veränderung bewältigen. Zentrale Figur in diesem Modell ist der Change Facilitator (oder ein Team aus mehreren Personen) als innovationsfördernde Stelle im Schulbereich, zumeist verkörpert durch die Schulleitung, eine Steuer- oder Projektgruppe. Die Unterstützung durch die Schulleitung zeigt sich über die entsprechenden Informations- und Kommunikationswege sowie über die Befugnis, Mittel und Ressourcen zu verteilen. (Vgl. CAPAUL 2002, S. 59 u. HALL/HORD 2001, S. 7 u. 15.)

Die herausragende Stellung der Schulleitung für die Einführung von Innovationen und die Prozesse, die wichtig sind, um Innovationen zu unterstützen, spielen auch für NeweS eine entscheidende Rolle.

Kapitel 4:

NeweS – Ein "Netzwerkorientiertes Entwicklungsmodell für berufsbildende Schulen"

Dieses Kapitel ist NeweS gewidmet. Zunächst wird die Konzeption des Modells dargelegt. Die einzelnen Komponenten werden überblicksartig skizziert und anschließend erläutert.

4.1 NeweS

4.1.1 Konzeption

NeweS ist ein Schulentwicklungsmodell (die wissenschaftstheoretische Grundlegung erfolgte in Unterkapitel 1.4), welches insbesondere folgende Merkmale aufweist; es ist:

- netzwerkorientiert,
- systemorientiert,
- (selbst-)organisationsorientiert,
- prozessorientiert,
- personen- und persönlichkeitsorientiert und
- wettbewerbsorientiert.

4.1.1.1 Netzwerkorientierung

Netzwerkorientiert ist NeweS aus folgenden Gründen: Die Schule ist in der Betrachtung eingebunden in die Region, sie stellt einen Knoten eines (wie auch immer gearteten) Berufsbildungsnetzwerkes dar.²¹⁵ Äußere und innere Schulentwicklung gehen hier Hand in Hand. Zugrunde liegt die Erkenntnis, dass die Wirtschaftskraft einer Region hauptsächlich durch das Netz von Klein- und Mittelunternehmungen gebildet wird. Das Innovationspotenzial einer Region kann in besonderer Weise durch berufliche Schulen gestützt werden, da sie – vor allem im Rahmen der beruflichen Erstausbildung – über hervorragende Anknüpfungspunkte für Projekte verfügen, die hinsichtlich der Weiterbildung der Beschäftigten und den Innovationstransfer in Abstimmung mit anderen regionalen Partnern fortgeführt werden können.²¹⁶ (Vgl. BLK 2001, S. 14.)

Grundsätzlich sind zwei Perspektiven hinsichtlich des Zusammenhangs von Schulentwicklung und Netzwerkaufbau und -nutzung möglich: Durch Schulentwicklung können Aufbau und Ausbau eines Netzwerkes vorangetrieben werden (Schulentwicklung zum Zwecke der Netzwerkentwicklung, Perspektive I). Zum anderen kann die Netzwerkarbeit die Entwicklung der Schule begünstigen (Netzwerkentwicklung zum Zwecke der Schulentwicklung, Perspek-

²¹⁵ Folgendes Zitat soll 'Schützenhilfe' bieten: Eine gesellschaftliche Institution alleine kann den Forderungen einer veränderten und sich verändernden Gesellschaft kaum Genüge tun. "Erst in einem Zusammenspiel mit dem Elternhaus, dem sozialen Umfeld, den Medien, der Kirche, sonstigen wertgebundenen Institutionen und der Wirtschaft kann die Schule gute Arbeit leisten." (DALIN 1999, S. 33)

²¹⁶ Vgl. die Ausführungen in Unterkapitel 2.2 sowie die Einbeziehung des Umfelds bei LISOP.

tive II). Hier wird eine 'Mischperspektive' mit Schwerpunkt auf Perspektive II eingenommen: Schulentwicklung und Netzwerkentwicklung befruchten sich gegenseitig, sie gehen Hand in Hand und führen zu verbesserten Bedingungen für die berufliche Bildung resp. zu einer verbesserten Wahrnehmung des Bildungsauftrages der berufsbildenden Schule. Netzwerkmanagement ist ein Teil der prozessorientierten Aufgaben der Schulentwicklung (Perspektive II). Die einzelnen Segmente der Schulentwicklung (bei der bereichsorientierten Betrachtung) sind mit Hinblick auf die Kooperation mit Netzwerkpartnern konzipiert. Hier fließen stets Aspekte der Kooperation nach außen ein (Perspektive I). Umgekehrt begünstigen effektive Netzstrukturen diese Segmente der Schulentwicklung (Perspektive II). Eine Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen in Richtung Teilautonomie und Rechtsfähigkeit von Schulen ist nur möglich, wenn die Schule kooperative Beziehungen mit dem regionalen Umfeld pflegt (Perspektive II). Eine Schule, die sich in der Region entwickeln möchte, muss Netzwerkstrukturen aufbauen. Sollen diese 'Außenkontakte' nicht ins Leere laufen, so ist die Entwicklung schulinterner Strukturen unabdingbare Voraussetzung ("Primat der Schulentwicklung").

Im Modell wird eine gedankliche Unterteilung in Form verschiedener Betrachtungsweisen vorgenommen:

1. eine personenorientierte Betrachtung (Abschnitt 4.2.1) mit den schulseitig Beteiligten (Unterscheidung in Einzelpersonen und Personengruppen),
2. eine prozessorientierte Betrachtung (Abschnitt 4.2.2) mit der Unterscheidung in
 - 2.1 Primärprozesse (hohe Priorität für Schulentwicklung und Netzwerkarbeit) und
 - 2.2 Sekundärprozesse (weitere essenzielle Arbeitsfelder für Schulentwicklung und Netzwerkarbeit),
3. eine umfeldorientierte Betrachtung (Abschnitt 4.2.3) und
4. eine marktorientierte Betrachtung (Abschnitt 4.2.4).

Auch wenn dies eine "Mischperspektive" sein mag²¹⁷, so erscheint die Kombination dieser Bereiche als für eine Schulentwicklung auf der Grundlage von und selbst als Grundlage für den Aufbau die Nutzung von Netzstrukturen besonders geeignet. Gerade in dieser teilweise überlappenden Darstellung liegt ein Potenzial, um verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. So sind beispielsweise die Primär- und Sekundärprozesse als Arbeitsfelder von den Personen zu gestalten, die im Zentrum der Darstellung (personenorientierte Betrachtung) stehen. Die Zuordnung von Personen und Teams zu Aufgabenbereichen sind wiederum schulspezifisch und situativ vorzunehmen und unterliegen einem ständigen Fluss.

Netzwerkarbeit ist in diesem Modell Aufgabe aller Lehrkräfte und der Schulleitung. Die ursprüngliche Konstruktion des Bildungsnetzwerkers als eigenständiger Stelle, welche die Zusammenarbeit in Bildungsnetzwerken impulsiert, hat sich in ANUBA aus einer Vielzahl von Gründen nicht bewährt (vgl. Anhang B). Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass nicht einzelne

²¹⁷ Eine "Mischperspektive" offenbart sich beispielsweise, wenn mit Strukturmodellen verglichen wird: In Sinne der KOSIOL'SCHEN Gestaltungslehre sind die Kernprozesse nicht nur Verrichtungen, sondern sie sind auch nach dem Rang klassifiziert (besonders wichtige Aufgaben) und sie sind nach der Zweckbeziehung ins Zentrum des Modells gesetzt (direkt auf die Hauptaufgabe gerichtete Teilaufgaben). Die "Sekundärprozesse" in NeweS hingegen sind einerseits nach Verrichtungen, andererseits nach Objekten dimensioniert. (Vgl. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 406 f.)

Lehrkräfte mit besonderen Netzwerkaufgaben betraut werden sollen (Lehrkräfte mit Sonderfunktionen). Nur die Konstruktion als "Stelle", die Verantwortungs- und Abgrenzungsprobleme mit sich bringt, hat sich als problematisch erwiesen.

4.1.1.2 Systemorientierung

NeweS ist systemorientiert, da die Schule als offenes System betrachtet wird, das mit der Systemumwelt über vielfältige Beziehungen verbunden ist. Diese Offenheit bewirkt eine ständige Veränderung im (Sub-)System Schule.²¹⁸ Im systemtheoretischen Sinne ist hierbei das Ganze (ergo das Schulentwicklungskonzept) mehr als die Summe der Einzelteile (die Summierung der förderlichen Schulbedingungen). Die Form der Zusammensetzung der einzelnen Komponenten mit ihrem spezifischen Beziehungsgefüge verleiht dem 'Ganzen' die Besonderheit.²¹⁹

Ein System wird in der Betrachtung in Subsysteme unterteilt, welche wiederum aus Subsystemen oder aus einzelnen Elementen bestehen können. Im systemischen Sinne wird angenommen, dass eine Veränderung eines einzigen Elementes Auswirkungen auf alle oder einige andere Elemente haben kann. Es gibt also zwischen allen Elementen und Segmenten die vielfältigsten Relationen, die sich weniger als lineare Kausalketten, sondern vielmehr als Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Elementen eines Systems und der Subsysteme untereinander darstellen. Da von Wechselwirkungen zwischen allen Komponenten ausgegangen wird, werden diese nicht gesondert dargestellt. Außerdem dürften sich diese Beziehungen von Schule zu Schule und von Fall zu Fall hinsichtlich Intensität und beteiligter Personen ganz unterschiedlich darstellen, sodass eine adäquate Darstellung kaum gelingen kann. Das Verständnis des Systemzusammenhangs einer Organisation als System im Sinne von SCHLEY (1998, S. 15 f.) und einer Schule von ROLFF ET AL. (2000, vgl. Unterabschnitt 3.3.1.2) wird hier geteilt. Auch für die Nachhaltigkeit von Veränderungen sind stets mehrere Systemelemente zu berücksichtigen. Der Systembegriff dient hier als gedankliche Strukturierungshilfe, nicht als einengende Vorgabe. Denn der Beobachter entscheidet, was er als System betrachtet.²²⁰ Das Systemdenken als 'Erkenntnisbrille' kann dazu dienen, ein angemessenes Verständnis der Strukturen und des Verhaltens hochkomplexer sozialer und ökonomischer Systeme zu erlangen.²²¹ (Vgl. OSTERHOLD 2002, S. 23.)

²¹⁸ Die Systemanalyse gilt als ein Baustein der Methodologie der postindustriellen Gesellschaft (vgl. BELL 1979, S. 13). Insofern scheint diese Sichtweise durchaus zeitgemäß. Systemorientierung (in Anlehnung an die Systemtheorie) wird hier verstanden als Zusammenspiel von Wechselwirkungen, und Prozesse gegenseitiger Beeinflussung im Gegensatz zu kausaler und linearer Betrachtung. (Vgl. OSTERHOLD 2002, S. 22; vgl. zur systemischen Sichtweise auch die Ausführungen zur wissenschaftstheoretischen Positionierung, insbesondere Abschnitt 1.4.1.)

²¹⁹ Die Systemtheorie ist für die Entwicklung der Managementlehre von nachhaltigem Einfluss gewesen, da es mit ihr erstmals gelang, die Außenbezüge einer Unternehmung systematisch zu erfassen und zum Gegenstand der Theoriebildung zu machen (vgl. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 63 f.).

²²⁰ Auch Netzwerke können aus der Perspektive der formalen Systemtheorie als Systeme betrachtet werden. Die Begründung hierzu stellt WILBERS (1997, S. 87, 90 ff. u. 95 f.) her.

²²¹ Dem zuvor herrschenden mechanistischen Weltbild wird heute ein systemisches gegenübergestellt: So ersetzt Vernetzung die Hierarchie, Denken in Wechselwirkungen das Ursache-Wirkungs-Denken, die Selbstorganisation die Organisation, der Prozess die Struktur und die Subjektivität die Objektivität. (Vgl. BRETTSCHEIDER 1999, S. 362, GLOY 1998, S. 5 u. GROTH 1999, S. 30.)

4.1.1.3 (Selbst-)Organisationsorientierung

NeweS stellt hinsichtlich der Schulentwicklung ähnlich wie der ISP als organisationstheoretischer Ansatz auf die Veränderung der einzelnen Schule ab. Organisationsentwicklung bezieht sich auf die Entwicklung von Mitarbeitern und Gruppen in ihren organisatorischen Einheiten (beispielsweise Abteilung, Funktionsebene). Es geht um eine langfristige, systematische Veränderung von Organisationsstrukturen und -prozessen unter aktiver Beteiligung der Betroffenen. Mit dem Begriff der Selbstorganisation soll ausgedrückt werden, dass für einzelne Einheiten in der Organisation Selbststeuerung möglich ist. Der Wandel ist von den einzelnen Organisationsmitgliedern voranzutreiben; sie müssen sich verantwortlich fühlen und am Prozess beteiligt sein. Um flexibel auf die regionalen Anforderungen der beruflichen Bildung zeitnah reagieren zu können, benötigen berufsbildende Schulen eigenständige, dezentrale Führungs- und Organisationsstrukturen. Die Bedeutung der Organisationsentwicklung für Schulentwicklung wird von vielen Seiten betont. (Vgl. BERCHTOLD/TRUMMER 2002, BLK 2001, S. 14, MEIER 1995, S. 49 u. OSTERHOLD 2002, S. 28.)

4.1.1.4 Prozessorientierung

Schulentwicklung als 'großes Gesamt' für die systematische, zielgerichtete Fortentwicklung einer Schule wird hier in viele einzelne Schritte und Maßnahmen unterteilt, die zum Teil ganz unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen haben, unterschiedlichen Umfang, unterschiedliche Komplexität und einen unterschiedlichen Personenkreis einbeziehen. Eine Strukturierungshilfe kann das LIPPITT'SCHE Phasenmodell bieten. Grundsätzlich kann auch der IS-Prozess (der auf diesem Grundraster basiert, vgl. Ansatz von ROLFF ET AL.) als Phasierung für einzelne Schulentwicklungsmaßnahmen herangezogen werden. Jedoch ist der IS-Prozess sehr detailliert, kann einengend wirken und muss nicht unbedingt zutreffen. Soziale Organisationen sind eher unvollkommen und unterliegen permanenten Veränderungen, das heißt, es finden ständig Prozesse statt. Organisationsentwicklungsansätze sind (zumindest in der konzeptionellen Ausrichtung) grundsätzlich prozessorientiert (vgl. EULER 1995, S. 281).

4.1.1.5 Personen- und Persönlichkeitsorientierung

Auch wenn oftmals Schule als Organisation im Mittelpunkt der Betrachtung steht und NeweS organisationsorientiert ist, soll den Charakteristika und Bedürfnissen der einzelnen Organisationsmitgliedern – der Personen – Rechnung getragen werden. Jede Maßnahme ist von denjenigen, die diese initiieren oder durchführen, in Bezug auf ihre Wirkungen auf die einzelnen Personen zu hinterfragen. Dies kann mittels verschiedener Evaluationsinstrumente (Befragungen, Interviews, Fragebögen) formativ oder summativ geschehen. Auch durch eine vertrauensvolle Kommunikationskultur an einer Schule können Anhaltspunkte für die Akzeptanz von Maßnahmen und die Befindlichkeiten der schulseitig Beteiligten gewonnen werden. Das Miteinander der Akteure, das sich unter anderem auf das Schulklima auswirkt, prägt die Organisation. Außerdem wird in vielen Ansätzen (zum Beispiel DUBS, aber auch bei ROLFF ET AL., bei LISOP, bei CAPAUL) die Bedeutung der Schulleitung betont, sodass dieser in NeweS eine besondere Aufmerksamkeit zuteil wird.

Einer Erhebung institutioneller Netzwerke von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen von WILBERS (2004, insbesondere S. 330 f.) zufolge hängt die Nähe der Zusammenarbeit in vertikaler Hinsicht zusammen. Lehrkräfte, die – bezogen auf den Bereich der Bildung – in der Ausbildung näher zusammenarbeiten, weisen tendenziell auch eine höhere Nähe in der Zusammenarbeit in der vorberuflichen Bildung und in der Weiterbildung auf. Insofern scheinen Netzwerkbeziehungen durch die Personen resp. Persönlichkeiten geprägt zu sein. Persönlichkeitsorientiert ist NeweS außerdem, weil die Annahme zugrunde liegt, dass die Menschen sehr unterschiedlich ausgeprägte Persönlichkeitsstrukturen aufweisen, somit ihre Stärken in ganz unterschiedlichen Bereichen liegen und dass diese Merkmale mittels Persönlichkeitsstrukturanalysen zumindest in ihrer tendenziellen Ausprägung feststellbar sind. Da gerade im Rahmen der Arbeit in Netzwerken Aufgaben entstehen, für die verschiedene Persönlichkeitstypen mit verschiedenen Fähigkeiten besonders geeignet scheinen, ist eine Kenntnis der individuellen Stärken und Grenzen vermutlich wichtig. Die Ergebnisse solcher Tests sollten mit der nötigen Distanz beurteilt werden; prinzipiell wird hier von einer richtungsweisenden Aussagefähigkeit ausgegangen. Da Schulen auch beratend tätig sein sollten, sollten solche Persönlichkeitsanalysen nicht nur für die Schulentwicklungs- und Netzwerkarbeit genutzt werden, sondern auch im Rahmen eines Beratungsangebotes für die individuelle Laufbahnberatung von Schülern, Lehrkräften und Ratsuchenden in der Region.

4.1.1.6 Wettbewerbsorientierung

Wettbewerb bezeichnet hier marktbezogene Rivalitätsbeziehungen zwischen mehreren Wirtschaftssubjekten. Der Wettbewerb ist eine institutionelle Ordnung, die bei Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der Haushalte und Unternehmungen die volkswirtschaftlichen Produktionsfaktoren in die Verwendung lenkt, in der sie den höchsten Ertrag erbringen und die Güterproduktion dabei an den Bedürfnissen der Marktteilnehmer ausrichtet. Wenn Schulen, wie gefordert wird, mit neuen Leistungsfeldern an den Markt treten, stehen sie im Wettbewerb mit anderen Akteuren und unterliegen (Einschränkungen werden erwähnt) Marktbedingungen. (Vgl. HARDES ET AL. 1999, S. 39.)

Wettbewerbsorientiert ist NeweS noch in anderer Hinsicht: Auch die Schulen untereinander können im Wettbewerb stehen, vonseiten der Politik wird dies regelmäßig gefordert. Wettbewerb inklusive einer Ziel- und Leistungsorientierung im Sinne des NPM erhöhen – so die gängige Meinung – die Qualität. Allerdings sind hier strukturelle Ungleichheiten auszugleichen. Eine völlige 'Freigabe' an 'den Markt' wird hier nicht favorisiert. Hier wird in Anlehnung an LISOP die Position vertreten, dass die Produktion von Überschusswissen (das nicht unbedingt direkt im Arbeitsprozess nutzbar ist) zwecks Wahrung der Unabhängigkeit der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt eine äußerst wichtige Aufgabe von Schule ist.

LENZ (1991, S. 10) stellt in Frage, inwieweit die vorwiegend marktwirtschaftlich orientierten Managementlehren auf die Organisation Schule übertragen werden können. In einem gewissen Rahmen (der öffentliche Auftrag wird nicht in Rede gestellt) soll dies geschehen, da die Organisation Schule mit regionalen Partnern vor allem über Marktbeziehungen in Kontakt treten kann und als gleichwertiger Partner auch 'gleichberechtigt' handeln können muss.

Hiermit ist die – speziell rechtliche – Autonomie angesprochen, die es den Schulen beispielsweise ermöglicht, Verträge abzuschließen und mit einem eigenen Leistungsangebot an den Markt zu treten. Managementlehren sind auf dem Miteinander von in Organisationen handelnden Individuen begründet. Insofern wird angenommen, dass viele Fragestellungen ähnlich gelagert sind. Insbesondere im Zuge zunehmender Personalautonomie, die bislang einen wichtigen Unterschied zwischen Unternehmungen und Schulen markierte, scheint diese Sichtweise adäquat.

4.1.2 Gesamtmodell

Da NeweS ein Modell ist, wird kurz auf die Charakteristika von Modellen eingegangen: "Modell" bedeutet zunächst die "verkleinerte Art und Weise" eines Objektes. Modelle sind Hilfsmittel des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, die mit dem Ziel konstruiert werden, Aussagen über bestimmte Phänomene treffen zu können hinsichtlich ihrer Funktions-, Struktur- oder Verhaltensmerkmale. Mit Hilfe eines Modells wird versucht, das Wesentliche (oder auch nur einen bestimmten Aspekt) eines Objektes in vereinfachender Weise darzustellen. Modelle abstrahieren von realen Erscheinungen und akzentuieren bestimmte ausgewählte Informationen. Somit können Modelle nur unvollständige, vereinfachende Abbilder der Wirklichkeit unter bestimmten Schwerpunktsetzungen und Verkürzungen auf einige (wenige) bedeutsame Elemente darstellen. Modelle erfüllen folglich eine Ersetzungsfunktion und dienen der Komplexitätsreduktion. Ein Modell-Konstrukteur bildet also nur diejenigen Komponenten oder Merkmale ab, die für das Verständnis des jeweiligen Erkenntnisziels wichtig sind. (Vgl. BRETTSCHEIDER 1999, S. 362, KAMINSKI 1999, S. 197 u. WOTTAWA 1993, S. 173.)

Insofern ist NeweS weder vollkommen, noch sind alle Aspekte für eine netzwerkorientierte Schulentwicklung zwangsläufig zu beachten. Es werden die Elemente als Komponenten ausgewählt, von denen vermutet werden kann, dass sie einer netzwerkorientierten Schulentwicklung zuträglich sind. Auch wenn es Prozesse sind, die beschrieben werden, ist NeweS ein Strukturmodell. Es wird versucht, Strukturen aufzuzeigen, und es geht in der Darstellung nicht um die Verlaufsformen der einzelnen Prozesse. Hinter diesen Strukturen stehen allerdings Prozesse – NeweS ist prozessorientiert. Diese Prozesse gilt es langfristig zu verändern.

In NeweS werden keine Wirkungs- oder Beziehungszusammenhänge, die beispielsweise durch Pfeile symbolisiert werden, aufgezeigt. Dies bedeutet keineswegs, dass es diese in NeweS nicht gibt. Das Gegenteil ist der Fall: Es gibt gerade aufgrund des zugrunde liegenden systemischen Zusammenhangs dergestalt viele Beziehungen und Wechselwirkungen (so können beispielsweise alle Personen und Personengruppen auf allen Feldern tätig werden oder alle Elemente hängen 'irgendwie' miteinander zusammen, es gibt zahllose Schnittmengen), dass das Unterfangen, diese abbilden zu wollen, als nicht zu bewerkstelligen vermutet wird.

Die folgende Abbildung zeigt NeweS mit sämtlichen Komponenten. Es fehlt – aus darstellungstechnischen Gründen – lediglich die detaillierte Darstellung der schulseitig Beteiligten (im innersten Kreis), die mit Abbildung 27 separat vorgenommen wird.

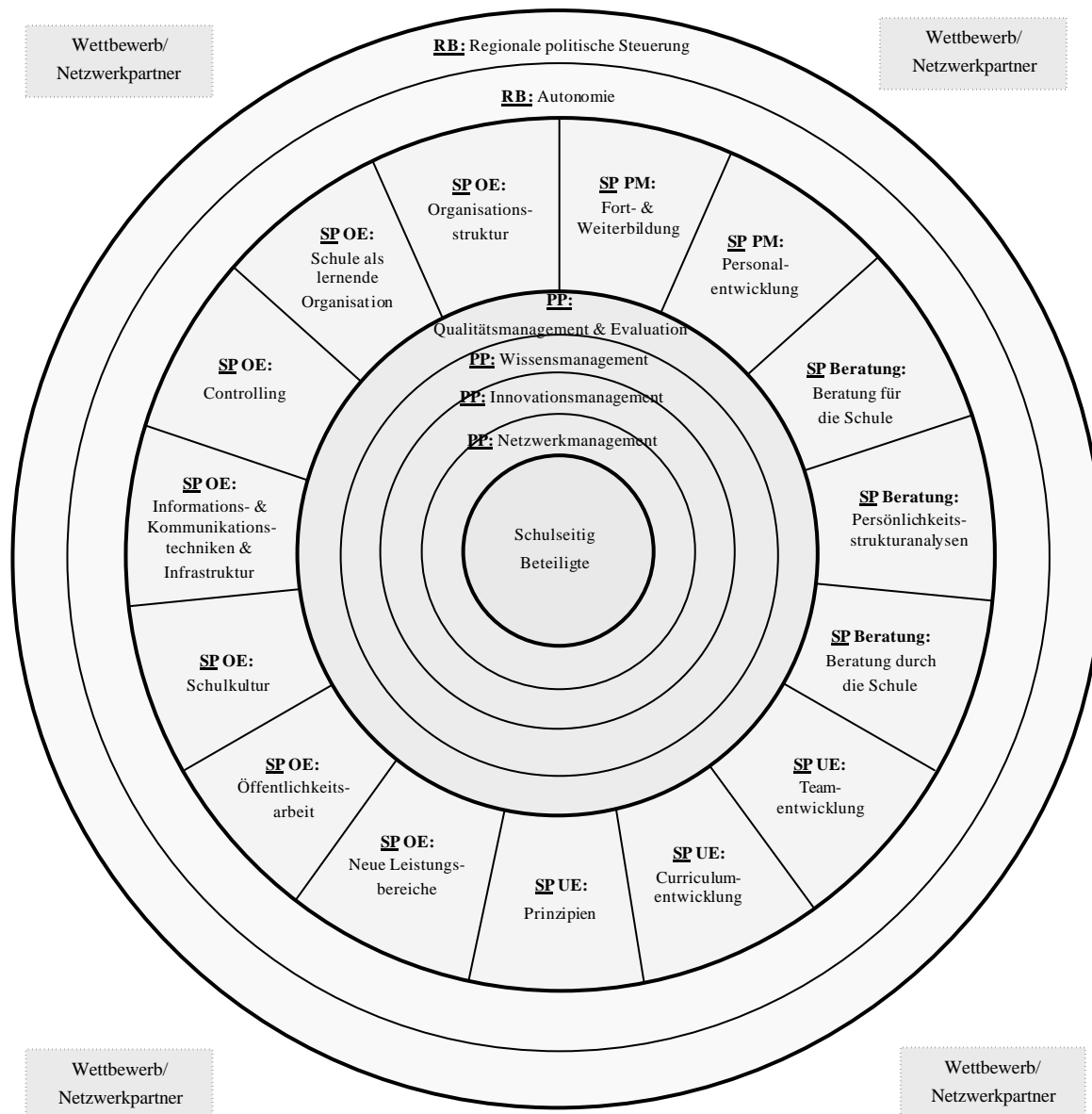


Abbildung 25: NeueS – Gesamtmodell

Verwendete Abkürzungen:

RB: Rahmenbedingung

OE: Organisationsentwicklung

SP: Sekundärprozess

UE: Unterrichtsentwicklung

PP: Primärprozess

PM: Personalmanagement

Abbildung 26 veranschaulicht die Struktur von NeueS entsprechend der gedanklichen Unterteilung in Form verschiedener Betrachtungsweisen (vgl. Unterabschnitt 4.1.1.1).

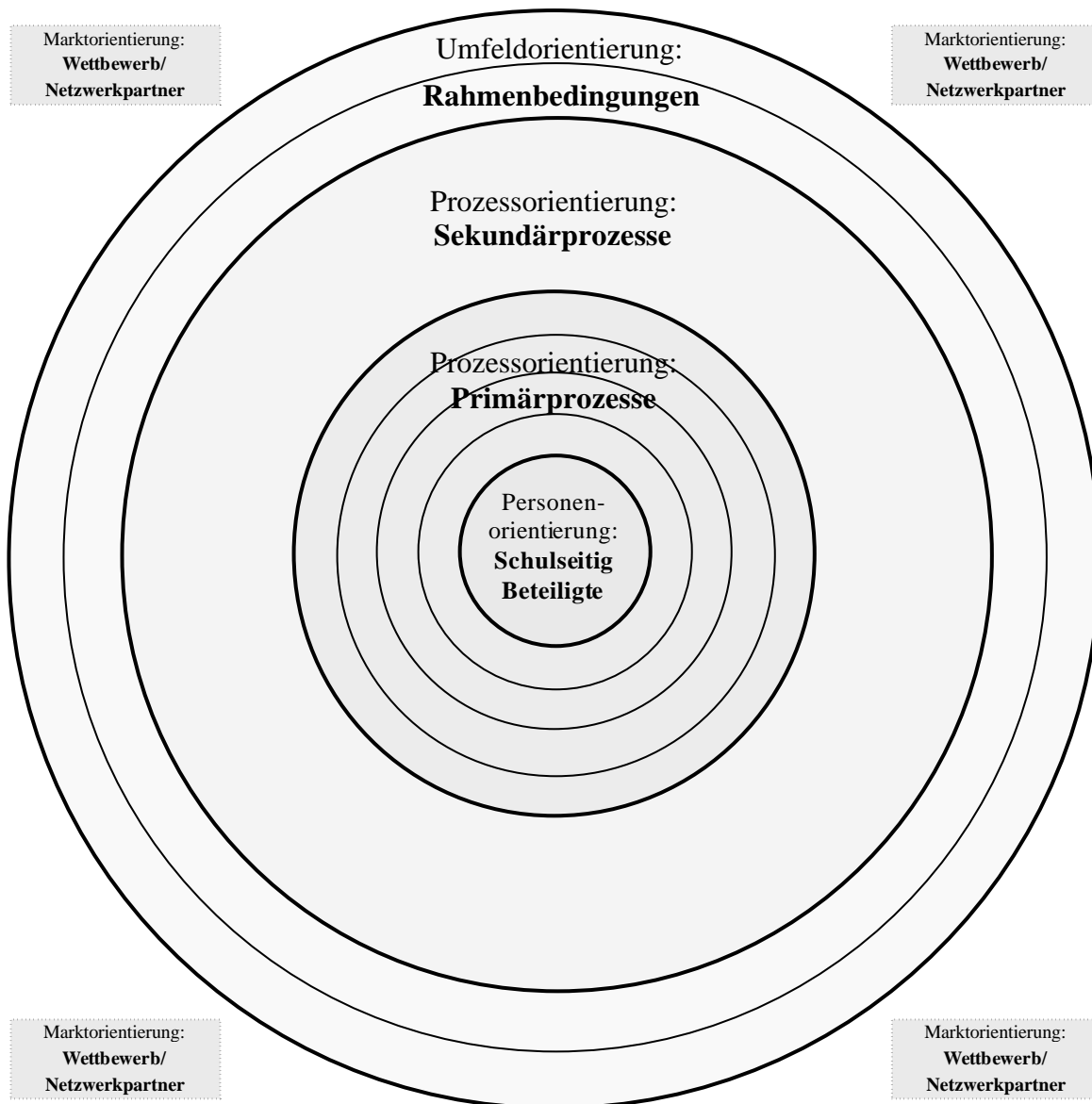


Abbildung 26: NeweS – Struktur

4.1.3 Grundzusammenhänge

Hier wird von einem Netzwerk um eine berufsbildende Schule ausgegangen, das aktiv von den Mitgliedern dieser Schule gestaltet wird. Da die Perspektive der Schule eingenommen wird, handelt es sich um ein egozentriertes Netzwerk.

Im Folgenden werden die Komponenten von NeweS aufgeführt und erläutert. Ziel ist es nicht, eine möglichst umfassende Darstellung der jeweiligen Bereiche zu geben, da diese zum Teil eigene, höchst komplexe Forschungsfelder darstellen. Ziel ist es vielmehr, Aspekte als Denkanstöße anzuführen, von denen angenommen wird, dass sie in einer zeitgemäßen, effektiven Schule zumindest angedacht werden sollten und von denen angenommen wird, dass sie im Rahmen einer Zusammenarbeit in einem Netzwerk berücksichtigt werden könnten.

Bei allen folgenden Ausführungen ist stets der Schwerpunktsetzung in NeweS Rechnung zu tragen: NeweS ist dergestalt konzipiert, dass es diejenigen Bedingungen aufweist, die vermutlich einer netzwerkorientierten Entwicklung berufsbildender Schulen förderlich sind.

Es wird hier mit WILBERS und dem neuen St. Galler Managementmodell (vgl. RÜEGG-STÜRM 2002) die Auffassung geteilt, dass die Kernprozesse einer jeden Schule Bildung (Erziehung) und Beratung sind und dass alle anderen Prozesse nur dazu dienen, dieses Kerngeschäft zu unterstützen (Unterstützungsprozesse) (vgl. zum Beispiel auch DUBS 2002, S. 2 u. MIDDENDORF 1999, S. 17). Insofern geht es in NeweS um Unterstützungsprozesse, die mit einer bestimmten Zielrichtung optimiert werden sollen. Dies ist kongruent mit der Vermutung von WILBERS, dass für die Gestaltung von Kompetenzzentren in der beruflichen Bildung vor allem die Supportprozesse und nicht die Kernprozesse von besonderem Interesse sind.

In NeweS werden für die netzwerkorientierte Schulentwicklung Primär- und Sekundärprozesse unterschieden. Primärprozesse sind diejenigen Prozesse, von denen vermutet wird, dass sie einen maßgeblichen Beitrag für Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken leisten. Das heißt nicht, dass die Sekundärprozesse unwichtig sind, aber in Bezug auf das Ziel "Schulentwicklung in Verbindung mit einem funktionsfähigen Netzwerk" sind sie weniger wichtig als die Primärprozesse. Dass die Kernprozesse "Unterrichtsentwicklung" und "Beratung" in NeweS den Sekundärprozessen zugeordnet werden, ist darin begründet, dass diese nun umgekehrt die Primärprozesse positiv beeinflussen können.

Den Primärprozessen liegt eine prospektive Sichtweise²²² in Verbindung mit einer Grundlagenfunktion für Bildungsnetzwerkarbeit zugrunde. Sie sind graphisch in einer Reihenfolge dargestellt: Der innerste Kreis (um die schulseitig Beteiligten herum) ist das Netzwerkmanagement als der wichtigste Prozess. Wenn Aufbau und Pflege von Netzwerken zielgerichtet vonstatten gehen sollen, so erscheint ein systematisches Management essenziell. Netzwerkarbeit bedeutet für die Beteiligten in mehrerer Hinsicht, sich auf Neues einzulassen. Zum einen ist die Ersteinführung des Arbeitsbereiches "Netzwerkarbeit" oder "Netzwerkmanagement" eine Neuerung. Zum anderen bedeutet das Agieren in Netzwerken aufgrund der Dynamik von Netzstrukturen permanente Veränderungen, unter anderem auch in dem Bereich der Gewinnung neuer Partner im Sinne einer Akquisition. Deshalb ist "Innovationsmanagement" hier ein Primärprozess, der eng mit dem Netzwerkmanagement verbunden ist. "Wissensmanagement" wird als weiterer essenzieller Prozess betrachtet, da gerade in den neuen Möglichkeiten des Umgangs mit Wissen ein großes Potenzial von Netzwerken gesehen wird. Da in vielen Wissensmanagementmodellen die Generierung von Wissen enthalten ist, hat dieses Segment auch prospektiven Charakter. Qualitätsmanagement und Evaluation sind für die Gewährleistung einer fundierten, reflexiven und an einem permanenten Fortschritt orien-

²²² Der prospektive Charakter kann nicht als eindeutiges Abgrenzungskriterium herangezogen werden, da dieser zum Beispiel auch den Sekundärsegmenten "Controlling" und "Neue Leistungsbereiche" inhärent ist. "Controlling" wird allerdings neben der strategischen Funktion als Orientierungsrahmen auch operativ als Netzwerkcontrolling und operativ vor dem Hintergrund zunehmender resp. geforderter Budgetautonomie verstanden, sodass hier der Fokus nicht ausschließlich prospektiv auf Netzwerke ausgerichtet ist. "Neue Leistungsbereiche" beziehen sich auf Weiterentwicklungspotenziale, deren Ausgestaltung zwar als sehr wichtig für die Entwicklung einer Schule, jedoch auch losgelöst von der Netzwerkarbeit betrachtet werden kann.

tierten Arbeit nicht zu entbehren. Da diese beiden Elemente in ihrer Ausgestaltung auf die gegenwärtigen Strukturen und Prozessen zugeschnitten werden und die Intention zumeist eine Verbesserung des Zustandes ist, werden auch sie als prospektiv betrachtet. Qualitätsmanagement und Evaluation beziehen sich sowohl auf Netzwerke als auch auf die weitere schulische Entwicklungsarbeit. Insofern bilden sie eine Schnittstelle zu allen Sekundärprozessen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Perspektiven (personenorientierte, prozess- und marktorientierte Betrachtung und Veränderung der Rahmenbedingungen) der Einfachheit halber auch "Bereiche" genannt. Die verschiedenen 'übergeordneten' Teilbereiche der prozessorientierten Betrachtung sind "Segmente", unterschieden nach "Primär-Segmenten" (wie beispielsweise Netzwerkmanagement, Innovationsmanagement, Wissensmanagement, Qualitätsmanagement und Evaluation) und "Sekundär-Segmenten" (Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Beratung und Personalmanagement). Die einzelnen 'Bestandteile' – quasi 'Unter-Segmente' – (wie zum Beispiel die sieben Elemente zur Organisationsentwicklung, in der Tabelle mit 'dots' versehen) werden "Elemente" genannt. Bei der personenorientierten Betrachtung und der Veränderung der Rahmenbedingungen werden direkt Elemente (ohne übergeordnete Segmente) aufgeführt. Als "Komponenten" werden alle Bestandteile von NeweS bezeichnet (Bereiche, Segmente und Elemente). Eine noch weiter gehende begriffliche Differenzierung scheint aus forschungsökonomischen Gründen hier nicht angebracht.

Die Auswahlkriterien, nach denen NeweS entstanden ist, sind vielschichtig. In den Kapiteln 2 und 3 wurden die Grundlagen gelegt. Abbildung 2 sowie die Resümees am Ende einzelner Abschnitte geben eine inhaltliche Übersicht zu den Leitgedanken, die aus diesen beiden Kapiteln für NeweS hergeleitet wurden. Weiterhin liegt eine umfangreiche Literaturstudie zugrunde. Auch tragen zahlreiche Studien und Forschungsprojekte wie beispielsweise das Projekt BEKO²²³ und Erkenntnisse aus dem Modellversuch ANUBA (vgl. Anhang B) zu einer Abrundung des Modells bei. Aus ANUBA wird insbesondere das Curriculum für die Fortbildung zum Bildungsnetzwerker resp. für Personen, die Netzwerke auf- und ausbauen möchten, als Ideenspender herangezogen. Dieses Curriculum ist im Laufe des Modellversuchs von den beteiligten Lehrkräften und der Steuergruppe aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Bildungsnetzwerkarbeit entwickelt worden. Einer der Schwerpunktbereiche dieser Fortbildung ist die "Entwicklung förderlicher Schulbedingungen" (für Netzwerkarbeit), sodass hier eine ähnliche Zielsetzung auszumachen ist.

²²³ Da die Datenlage zur Situation berufsbildender Schulen als Akteure in regionalen Netzwerken als dürftig empfunden wurde, wurde das Forschungsprojekt BEKO aufgelegt. Das Forschungsprojekt "Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren?" (BEKO) wurde vom deutschen BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG gefördert und durch drei Projektgruppen (UNIVERSITÄT BREMEN, UNIVERSITÄT DUISBURG und UNIVERSITÄT ST. GALLEN) durchgeführt. Fokus des Projektes war die Exploration der fördernden und hemmenden Faktoren für ein Engagement berufsbildender Schulen außerhalb ihres Kernbereichs (der beruflichen Ausbildung im weitesten Sinne, inklusive vollzeitschulischer Ausbildung). (Vgl. WILBERS 2002c, S. 10 f.)

Bereichszuordnung	Segmente und Elemente
Personenorientierte Betrachtung: schulseitig Beteiligte	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelpersonen (Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler, weitere Angestellte) • Personengruppen (dauerhafte pädagogisch-didaktische Gremien, Projektteams und Steuergruppen und Mitwirkungsgremien) • Förderverein
Prozessorientierte Betrachtung: Primärprozesse	Primärprozess Netzwerkmanagement
	Primärprozess Innovationsmanagement
	Primärprozess Wissensmanagement
	Primärprozess Qualitätsmanagement und Evaluation
Prozessorientierte Betrachtung: Sekundärprozesse	Sekundärprozess Organisationsentwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Organisationsstruktur • Schule als lernende Organisation • Controlling • Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken und Infrastruktur • Schulkultur • Öffentlichkeitsarbeit • neue Leistungsbereiche
	Sekundärprozess Unterrichtsentwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Prinzipien • Curriculumentwicklung • Teamentwicklung
	Sekundärprozess Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Beratung durch die Schule • Persönlichkeitsstrukturanalysen • Beratung für die Schule
	Sekundärprozess Personalmanagement <ul style="list-style-type: none"> • Personalentwicklung • Fort- und Weiterbildung
Umfeldorientierte Betrachtung	(Änderung der) Rahmenbedingungen <ul style="list-style-type: none"> • (Teil-)Autonomie • regionale politische Steuerung
Marktorientierte Betrachtung	Wettbewerb und Netzwerkpartner

Tabelle 12: NeweS – Bereiche, Segmente und Elemente

Zwischen den Bereichen der umfeldorientierten und der marktorientierten Betrachtung gibt es Überlappungen in der Form, dass Wettbewerbsbeziehungen und Beziehungen zu Netzwerkpartnern auch zum Umfeld gehören. Für NeweS bezieht sich die umfeldorientierte Betrachtung auf die insbesondere rechtlichen Rahmenbedingungen, während die Marktorientierung auf die Art der Beziehung (eben eine marktliche) zu anderen Institutionen und Personen abstellt.

Nachfolgend werden die Komponenten von NeweS erläutert. Diese Ausführungen dienen der Erläuterung und dem besseren Verständnis des Modells. Sie erheben in keiner Hinsicht einen Anspruch auf Vollständigkeit oder adäquate Darstellung dieser für sich genommen äußerst umfangreichen und vielschichtigen Bereiche. Fast alle Elemente oder Segmente sind derart komplex, dass sie eigene Forschungsbereiche darstellen. Es werden Aspekte hervorgebracht, die einer Schulentwicklung, die sich auf den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken ausrichtet, förderlich sein können. Sie haben exemplarischen Charakter.

4.2 NeweS: Die Komponenten

4.2.1 Personenorientierte Betrachtung: Die schulseitig Beteiligten

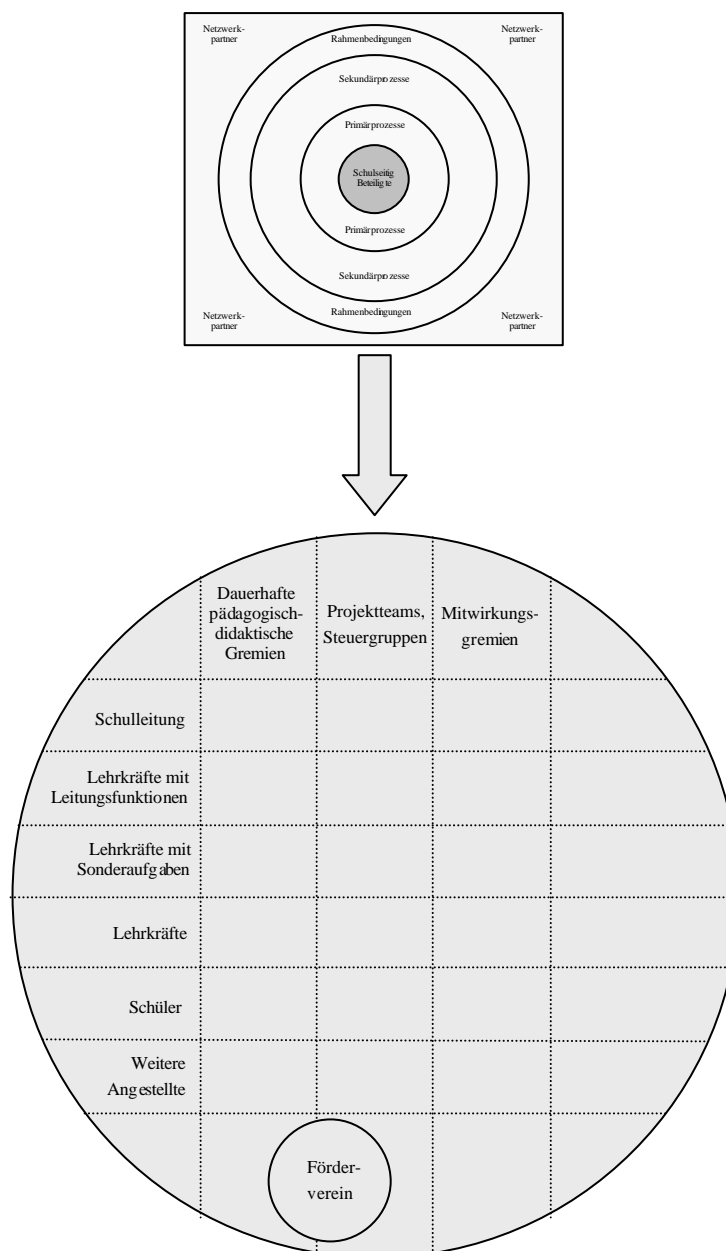


Abbildung 27: NeweS – Die schulseitig Beteiligten

Da es in der beruflichen Bildung und in NeweS um die Bildung und Erziehung von Menschen geht und da die handelnden Subjekte diejenigen sind, die Schulentwicklungsprozesse in Gang bringen können, stehen die schulseitig Beteiligten im Zentrum des Modells. Sie wirken vom Zentrum ausgehend in alle Richtungen im Modell und sind an allen Prozessen (in unterschiedlicher Zusammensetzung, mit unterschiedlicher Intensität und Betroffenheit) beteiligt. Sie halten 'die Fäden in der Hand' und es liegt in ihren Händen, ob Prozesse durchgeführt werden und ob diese erfolgreich im Sinne eines Fortschrittes oder neuer Erkenntnisse beendet werden.

Weil hier eine Überschneidung mit allen anderen Komponenten in NeweS vorliegt, könnte man den inneren Kreis (zumindest gedanklich) vergrößert auf die anderen Kreise legen und die Personen in Beziehung zu den weiteren Komponenten setzen. Hier wird eine Unterscheidung vorgenommen zwischen den Einzelpersonen (Schüler, Schulleitung, Lehrkräfte differenziert nach Lehrkräften mit Leitungsfunktion, mit Sonderaufgaben und ohne Leitungs- oder Sonderaufgaben und weiteren Angestellten) und den möglichen Gruppierungen von Personen (zum Beispiel nach dauerhaften pädagogisch-didaktischen Gremien wie Schulformen, Bildungsgängen oder Fachbereichen oder auch nach für bestimmte Zwecke gebildeten (Projekt-) Teams und Steuergruppen und Mitwirkungsgruppen). Da die Fördervereine diesen Gruppierungen nicht zugeordnet werden können, werden sie separat abgebildet.

4.2.1.1 Einzelpersonen

4.2.1.1.1 Schulleitung

Es ist mittlerweile nahezu Konsens, dass die Schulleitung eine herausragende Rolle für das Wohl und die Entwicklung einer Schule spielt.²²⁴ Dies geht nicht nur aus skizzierten Schulentwicklungsansätzen und weiteren Literaturstudien hervor, sondern auch aus zahlreichen Gesprächen mit Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im Rahmen des Modellversuchs ANUBA. Außerdem werden die Verantwortlichkeiten der Schulleitung im Bereich der Personalführung zunehmend erhöht. Die Schulleitenden werden zu Dienstvorgesetzten. Die Schulleitung sieht sich nicht zuletzt aufgrund der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse veränderten Strukturen und Erwartungen gegenüber. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 14 u. 30, LISOP 1998, S. 16 u. 103 u. REPPESGAARD 2003a.)

Im öffentlichen Dienst sind gemäß Art. 33 Grundgesetz die hoheitlichen Aufgaben den Beamten zu übertragen. In diesen Bereich fallen die Aufgaben der Schulleitung und speziell des Schulleiters. Schulleiter ist ein eigenständiger Beruf.²²⁵ Ein Studium und die abgeschlossene Ausbildung zum Lehrer des entsprechenden Lehramtes sowie eine ausreichende Erfahrung an Lehrtätigkeit in dieser Schulform sind im Allgemeinen Voraussetzung für die Tätigkeit des Schulleiters. Aufgabe des Schulleiters ist die Leitung der Schule als Verwaltungseinheit. Innerhalb der hierarchischen Verwaltungsstruktur ist der Schulleiter Organisationsvorgesetzter aller an der Schule tätigen Personen. Der Schulleiter soll Pädagoge und Verwaltungsexperte zugleich sein. Im Rahmen der Verschlankung von Verwaltungsstrukturen übertragen übergeordnete Stellen Aufgaben zunehmend an die Schule, was zumeist eine Aufgabenerweiterung für die Schulleitung bedeutet (beispielsweise Beurteilungsverfahren für das Personal und die

²²⁴ Dies findet sein Pendant in der Einschätzung der Rolle der Führung von Unternehmen: "Ob ein Unternehmen gesundet, hängt maßgeblich vom Verhalten des Mannes oder der Frau an der Spitze ab, ermittelte das Mainzer Marktforschungsinstitut FORUM für den VERBAND DEUTSCHER INGENIEURE. Die Befragung von 800 Geschäftsführern und Vorständen ergab: Wo statt echter Führung nur Kosmetik geübt wurde, offenbarten sich im Ernstfall schnell Sollbruchstellen." (REPPESGAARD 2003a.) "Es ist erstaunlich, was ein frisches Management bei der Sanierung eines Unternehmens alles erreichen kann, indem es Talente und Potenziale freisetzt, die in der Organisation schon lange vorhanden, aber durch Regeln und Vorschriften und Bürokratie verschüttet waren." (KANTER 2003.)

²²⁵ Abweichend von der von ASD vertretenen Position (hier geht es allerdings um die Position des Schulleiters) ist es für dieses Modell legitim und sogar wünschenswert, dass ergänzend Angehörige anderer Berufsgruppen (Juristen etc.) für einzelne Aufgaben eingesetzt werden.

finanzwirtschaftliche Budgetierung), ohne dass auch ein entsprechendes Zeitbudget übertragen wird. Der Schulleiter befindet sich zunehmend im Schnittpunkt von Interessen, Anforderungen und Zuständigkeiten, in einem 'Zerrfeld' verschiedener, auf ihn einwirkender Kräfte, denen er mit Hilfe seiner fachlich, administrativ und menschlich begründeten Autorität gerecht werden muss. Er ist jedoch auch selbst wirkende Kraft. Angesichts dieser bald durch eine Person nicht mehr zu leistenden Aufgaben weisen verschiedene Ansätze auf eine erweiterte Schulleitung hin, die als Team die Leitungsaufgaben bewältigt. Insbesondere scheint die Verlagerung der Schulleitungsaufgaben auf mehrere Personen angebracht, da durch die bereits angelaufene Aufgabenerweiterung neue Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten entstehen können, die kaum noch von einer Person, insbesondere an berufsbildenden Schulen, bewältigt werden können.²²⁶ (Vgl. ASD 1999, S. 9, BONSEN/IGLHAUT/PFEIFFER 1999, S. 7 f., KEHL 1999, S. 347 f., MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1997, S. 19 ff., NEULINGER 1990, S. 226 u. WILBERS 2002b.)

Für NeweS wird ein Schulleitungsteam mit einer Doppelspitze favorisiert.²²⁷ Die Doppelspitze sollte aus einem Schulleiter als "Administrativem Leiter" (oder "Kaufmännischem Leiter", in Anlehnung an "Manager" oder Geschäftsführer in erwerbswirtschaftlichen Unternehmen) und einem Schulleiter als "Pädagogischem Leiter" in Form eines herausragenden Pädagogen bestehen. Beide Schulleiter sind gleichberechtigt, wichtige Entscheidungen sollten sie gemeinsam treffen. Kommen sie zu keinem gemeinsamen Entschluss, sollte das gesamte Schulleitungsteam abstimmen. Im Schulleitungsteam sollte jeweils eine Stellvertretung²²⁸ vorhanden sein sowie mindestens eine Person, die (reine) Verwaltungsaufgaben wahrnimmt. Die beiden Stellvertreter sind in NeweS die 'längeren Arme' der beiden Schulleiter. Ihnen kommen bei Schulentwicklungs- und Netzwerkprojekten insbesondere die Teilnahme an Projekt- und Steuergruppen zu. Ein solches Konzept kann entsprechend den schulspezifischen Strukturen variieren. Diese Zweiteilung der Schulleitungsfunktion hat folgende Bewandnis: Bislang werden Schulleiter für den Beruf des Lehrers, nicht des Schulleiters, ausgebildet. Der Beruf des Schulleiters ist gewissermaßen ein Beruf ohne Ausbildung. Dies bedeutet, dass Schulleiter heute einen großen Teil ihrer Arbeitszeit in einem Aufgabenbereich (Verwaltung und Organisation) verbringen, in dem sie weitgehend Autodidakten sind. (Vgl. BONSEN/IGLHAUT/PFEIFFER 1999, S. 114, KNOLL 1995, S. 84 u. NEULINGER 1990, S. 256.)²²⁹ Da

²²⁶ Durch die Gesetzgebung der Länder ist die Position des Schulleiters mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten – und damit Verantwortlichkeiten – ausgestattet. Da die realen Anforderungen, denen sich der Schulleiter in seiner Funktion stellen muss, nur marginal voneinander abweichen, lassen sich im Berufsbild des Schulleiters gemeinsame Erfahrungen beschreiben und daraus weitestgehend übereinstimmende Forderungen ableiten. (Vgl. ASD 1999, S. 8.) Eine Übersicht über die Ländervorschriften zur Schulleitung (Rechts- und Verwaltungsvorschriften) findet sich in ASD (1999, S. 68 ff.).

²²⁷ Dies entspricht in der Grundkonzeption einer neuen Form von Schulleitung, der kollegialen Schulleitung (also der arbeitsteiligen Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben durch mehrere im Prinzip vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte), wie es das Hamburgische Schulgesetz erlaubt (vgl. WILBERS 2002c, S. 16).

²²⁸ Zu jedem Amt gehört eine Stellvertretung, bei der fest umschriebene Aufgaben zu erfüllen sind, bei Abwesenheit des Schulleiters dessen Aufgaben zu übernehmen sind, damit die Kontinuität der Amtsführung gewährleistet ist. (Vgl. ASD 1999, S. 10.)

²²⁹ Als "Handlungsfelder als übergreifende Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche" von Schulleitern benennt das MSWWF (1999a, S. 6): Schulentwicklung, Personalführung und Personalentwicklung, Organisation und Verwaltung, Kooperation mit Schulaufsicht und Schulträgern sowie Partnern der Schule. Die unterrichtliche Tätigkeit wird hier nicht einmal angedeutet.

berufsbildende Schulen eine enorme Größe und Komplexität aufweisen, wird für NeweS die Ansicht vertreten, dass für diese überaus anspruchsvolle Aufgabe ausgebildete Führungskräfte herangezogen werden sollten. In diesem Zusammenhang sei auf die grundsätzliche Notwendigkeit einer Gewährleistung genügender Mitspracherechte der anderen Schulmitglieder verwiesen.

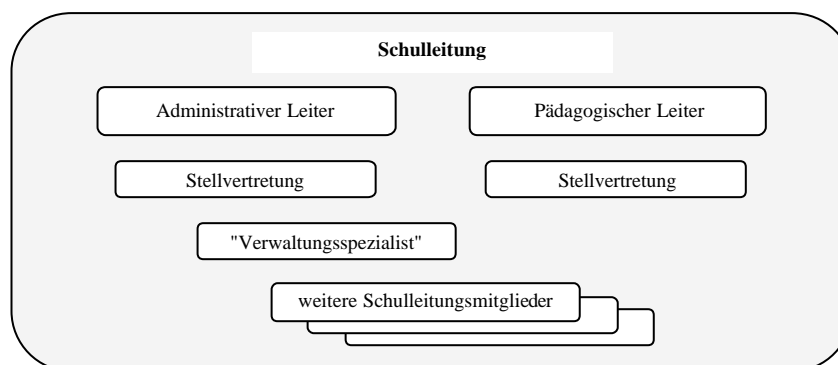


Abbildung 28: Schulleitung in NeweS

Da der Administrative Leiter einer Schule bei NeweS vorwiegend eine Managementfunktion²³⁰ (es geht um Führungsqualitäten und Organisationsfähigkeiten) innehat – wenn auch eine pädagogische –, ist es nicht unbedingt notwendig, dass ein 'originärer Lehrer' diese Position bekleidet. Wichtiges Kriterium ist, dass der Administrative Leiter einschlägige Führungserfahrung hat. Erfahrungen im Bildungsbereich müssen auch vorhanden sein, da Lehrer eine besondere Klientel sind und der Umgang mit Schülern ein besonderes pädagogisches Gespür verlangt. In jedem Fall ist die gängige Auswahl der Schulleiter nach einer dienstlichen Beurteilung, die in den meisten Bundesländern fast ausschließlich die Leistungen im Unterricht zum Gegenstand hat, in Bezug auf den Administrativen Leiter in NeweS nicht zweckdienlich. Hier könnten Führungstests und Persönlichkeitsstrukturanalysen sowie das Überprüfen sozialkommunikativer Fähigkeiten, wie es für die Besetzung von Führungspositionen bei privatwirtschaftlichen Unternehmungen gang und gäbe ist, greifen. Für den Pädagogischen Leiter sind die unterrichtliche und die beratende Tätigkeit von besonderer Bedeutung. Er behält den Bezug zu den Problemen, die zwischen Schülern und Lehrkräften entstehen können. Da das Stundenbudget des Pädagogischen Leiters begrenzt ist, sollte er – soweit fachlich möglich – oft Vertretungen übernehmen, um ein möglichst getreues Abbild des Unterrichtsgeschehens und der Schülerstruktur an der Schule zu erhalten. (Vgl. KNOLL 1995, S. 86 f.)²³¹

²³⁰ Vgl. hierzu die Feststellung des ASD (1999, S. 11): "Die Schule 'in erweiterter Verantwortung', wie sie in den Schulgesetzen der Länder immer häufiger favorisiert wird, muss den Schulleiter als Manager voraussetzen, zumal seine Aufgabenbereiche (um schulaufsichtliche Tätigkeiten) deutlich ausgeweitet wurden."

²³¹ Vgl. hierzu die Begriffsbestimmung von "Führung" und "Management" vom MSWWF (1999a, S. 10): "Führung" bezeichnet die zielbezogene Einflussnahme auf die Organisationsmitglieder mit verschiedenen Mitteln. Führung zielt darauf ab, das Potenzial der Mitarbeiter für die Erfüllung der Aufgaben und die angestrebten Leistungen zu aktivieren, Partizipation zu fördern und andere zum selbstständigen und verantwortungsbewussten Handeln zu befähigen. Führung ist im hohen Maße situationsabhängig. "Management" bedeutet die systematische Gestaltung und Verwaltung einer Institution unter rationalem Ressourceneinsatz. (Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Netzwerkmanagement als Projektmanagement in Unterabschnitt 4.2.2.1.1.)

Der Arbeitsschwerpunkt eines Managers liegt im Bereich des Gestaltens. Deshalb sind die Hauptprozesse im Schulmanagement hauptsächlich Gestaltungsprozesse. Die Arbeit des Administrativen Leiters kann in die Bereiche Management- und Entwicklungsaufgaben unterteilt werden, deren Hauptziel die Sicherung des Bildungsauftrages der Schule ist (Unterricht und Erziehung). Es geht ergo um die Bereiche (kontinuierliche) Schulentwicklung und Schulmanagement, das in der Lage ist, Programme aus der Schulentwicklung umzusetzen. Dem Schulmanagement ordnet der ASD Hierarchiemanagement und Verwaltungsmanagement zu, der Schulentwicklung werden die Bereiche pädagogische Entwicklung und Organisationsentwicklung untergeordnet. Um dieses Ziel zu erreichen, werden finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen verwaltet und gestaltet. (Vgl. ASD 1999, S. 10 f.) Hier besteht im Modell der Schulleitungsdoppelspitze die Überschneidung mit den Aufgaben des Leitenden Pädagogen. Ihm kommen sämtliche pädagogische, unterrichtliche und beratende Führungsaufgaben zu. Hier ist die dienstliche Beurteilung nach den Leistungen im Unterricht ein sinnvolles Auswahlkriterium, wenngleich es nicht das einzige sein sollte. Auch die Pädagogische Leitung hat die Menschenführung, und gegenüber den Schülern und anderen an Schulprozessen Beteiligten den kommunikativen Umgang mit Menschen zur Aufgabe. Insofern könnten neben den Leistungen im Zusammenhang mit dem Unterricht sozial-kommunikative Fähigkeiten beispielsweise im Rahmen von Fallstudien überprüft werden.

Leitung einer Schule: Schulleitungsteam		
Administrativer Leiter		Pädagogischer Leiter
Schulmanagement mit Hierarchiemanagement und Verwaltungsmanagement (Unterstützung durch Verwaltungskraft)	Schnittmenge Schulentwicklung mit Pädagogischer Entwicklung und Organisationsentwicklung	Pädagogische 'Grundlagenarbeit', insbesondere Unterrichtsentwicklung und Beratung
Schulprogrammarbeit Erarbeitung eines Schulprogramms, Evaluation der Schulprogrammarbeit		
Gewährleistung einer Grundausrüstung für den Unterricht Stundenverteilung; Stundenplan, Arbeitsplan, Lehr- und Lernmittel		
Schülerbezogene Aufgaben Aufnahme, Entlassung, Klassenbildung, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, sozialpädagogische Maßnahmen, Vorsorge- und Fürsorgemaßnahmen, Schülerbeobachtung, Schülerfahrten, Schülerbeförderung		
Personalmanagement: Lehrkräfte Lehrkräfte, Lehrkräfte in Ausbildung		
Personalmanagement: schulische Mitarbeiter pädagogisches Personal, weiteres Personal		
Arbeit mit Mitwirkungsgremien Schulkonferenz, Konferenz der Lehrkräfte, Fachkonferenzen, Teilkonferenzen, Gremien der Schüler, Gremien der Erziehungsberechtigten, Personalmitwirkung		
Kontaktpflege zu Erziehungsberechtigten und weiteren Ausbildungsbeteiligten Aufnahme von Schülern, Übergang zu weiterführenden Schulen, Beschwerden von Erziehungsberechtigten, Erziehungsprobleme, Wirtschaft		
Kontaktpflege zum Schulträger Budget, Inventar, Grundstücke und Gebäude		
Kontaktpflege zur staatlichen Schulverwaltung Beratung, Berichte und Statistiken, Schulleitungskonferenz		
Öffentlichkeitsarbeit (schulintern/schulextern) Schulfeiern, Schulfeste, Eltern- und Schülerveranstaltungen, Schülerzeitung, Medien, gesellschaftlicher Raum		

Tabelle 13: Aufgaben- und Entwicklungsbereiche der Schulleitung
(Arbeitsbereiche in Anlehnung an ASD 1999, S. 13 ff.)

Heutzutage stellen 'reine Verwaltungstätigkeiten' einen großen Teil der täglichen Arbeit des Schulleiters dar. Sie haben nicht immer unmittelbaren Bezug zu den an der Schule tätigen Personen oder zur pädagogischen Arbeit. In der Regel erfüllt der Schulleiter diese Tätigkeiten weitgehend selbstständig (mit Rücksprachen und Kooperation), soweit sie nicht delegiert worden sind. Dieser Teil der Tätigkeit des Schulleiters wird hier als *Verwaltungsmanagement* bezeichnet.²³² (Vgl. ASD 1999, S. 12.) Im Rahmen des Schwerpunktes, den NeweS auf Management- und Netzwerkaufgaben legt, ist dies ein Bereich, der zwar den Schulleitungsaufgaben zugeordnet wird, aus dem jedoch wesentliche Teile delegiert werden können, zum Beispiel an Lehrkräfte, die in die Verwaltung eingebunden werden, oder an Verwaltungsangestellte. Die Hauptaufgabe ist das Management; es geht darum, das zielgerichtete gemeinsame Handeln des Lehrerkollegiums anzuregen. Der Manager hat in erster Linie Innovationen zu fördern, Schulveranstaltungen zu initiieren, der Schule ein Profil zu geben, die Schule zu gestalten. Auf diesen Ebenen kann er – so konstatiert auch der ASD (1999, S. 12) – nicht mit Weisungen operieren, sondern muss überzeugen, Verbündete suchen, selbst vorbildlich handeln.

Schulen als differenzierte, sensible Organisationen können heute nicht mehr hierarchisch geführt werden. Die Lehrkräfte erfüllen ihre Aufgaben weitgehend in pädagogischer Selbstverantwortung. Schulleiter sollten in der Lage sein, Verfahren des Schulmanagements einzusetzen und Schulentwicklung durch Kooperation mit Netzwerkpartnern zu veranlassen und zu fördern. Sie müssen in der Lage sein, für die Entwicklung der Schule förderliche Bedingungen zu schaffen und alle Faktoren einer Schule so zu verbinden, zu managen und zu entwickeln, dass ein zufrieden stellendes Ergebnis für alle an der Bildung Beteiligten erreicht wird. (Vgl. ASD 1999, S. 9 f.) Für diese Menschenführung greifen die Vorstellungen von DUBS zu Führungsgrundsätzen und zur Leadership, welche ausnahmslos für NeweS anwendbar sind.²³³

²³² Zurzeit sind Schulen ihrer äußeren Struktur nach nicht rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts. Als solche sind sie eingebunden in die öffentliche Verwaltung. Der Schulleiter ist mit einem umfassenden Weisungsrecht ausgestattet. Es ist seine Verpflichtung, auf die Einhaltung der geltenden Vorschriften und der Anordnungen der zuständigen Behörde zu achten. Von nicht abänderbaren Missständen hat er der vorgesetzten Behörde Mitteilung zu machen. Zugleich ist er an die Weisungen der vorgesetzten Behörde gebunden und somit Teil der Behördenhierarchie. Dieser Teil der Verantwortung fällt in das Hierarchiemanagement. (Vgl. ASD 1999, S. 12.) Diese Rechtsstruktur wird mit NeweS infrage gestellt, resp. die Erlangung der Rechtsfähigkeit (bis zu einem gewissen Grad) ist erklärtes Ziel. Da dieser Prozess, wenn er erfolgreich enden soll, nur sehr langsam und behutsam in die Wege geleitet werden kann, ist stets der gegenwärtige Zustand in die Betrachtung einzubeziehen.

²³³ Die Kompetenzen (als Befähigungen und Dispositionen), die von der Schulleitung benötigt werden, werden hier in Anlehnung an das MSWWF (1999a, S. 9) formuliert: Es geht um

- Sozialkompetenz (allgemeine Kompetenzen im Umgang mit Menschen; insbesondere Belastbarkeit, Frustrationstoleranz, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Empathiefähigkeit, Verbundlichkeit und Entscheidungsfreude),
- Fachkompetenz (durch Ausbildung und Erfahrung erworbene Kompetenzen für das Arbeitsfeld Schule), unter anderem: pädagogische Kompetenz, Organisations- und Verwaltungskompetenz und schulrechtliche Kompetenz und
- Leitungskompetenz (Kompetenzen, die sich auf die Position und Rolle eines Leiters beziehen; insbesondere Überzeugungs- und Begeisterungsfähigkeit, Integrations- und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur Einschätzung von Personen, Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu erfassen und Handlungskonsequenzen abzuleiten und Fähigkeit, Entwicklungsvorgänge zu verstehen und zu steuern).

Sozialkompetenz ist für beide Schulleiter in NeweS grundlegend. Der Pädagogische Leiter zeichnet sich insbesondere durch Fachkompetenz aus, wobei auch er Leitungskompetenz haben muss, während der Administrative Leiter vorrangig Leitungskompetenz aufweist (Organisationskompetenz stellt ebenfalls eine Schnittmenge zwischen beiden dar).

LISOP (1998, S. 216) stellt folgende drei Führungsstile (autoritär – laissez-faire – sozial-integrativ) nebeneinander, von denen der sozial-integrative zu bevorzugen ist. Der autoritäre Führungsstil wird von deutschen Managern – zumindest verbal - abgelehnt.²³⁴ Ganz in diesem Sinne wird der partizipative Führungsstil, oder auch "partizipativ-situativer Führungsstil" (auch unter dem Begriff "Kontingenztheorie" bekannt) favorisiert (vgl. ASD 1999, S. 11 f., BRÖDNER 1998, S. 42 ff. u. DUBS 1994, S. 92 ff.). Beteiligung ist ein bedeutender Faktor der Motivation. Ziel ist es, die Selbstständigkeit und Initiative der Mitarbeiter zu fördern. Da nun Führungskräfte vor der schwierigen Aufgabe stehen, eine Balance zwischen "aktiver Mitarbeit am Entscheidungsprozess" und "Entscheidung durch den Vorgesetzten" zu finden, bietet dieser Ansatz eine praktikable Richtschnur: Je stärker eine Aufgabe strukturiert ist, je besser die Beziehungen zwischen dem Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern sind und je größer die Macht des Vorgesetzten ist, desto mehr sollte der Vorgesetzte selbst entscheiden und anordnen, ohne dass hierdurch die Motivation der Mitarbeitenden und das Klima beeinträchtigt werden. Umgekehrt sollten bei unterstrukturierter Aufgabe und wenig Überblick vonseiten des Vorgesetzten die Mitarbeiter in die Entscheidungsfindung einbezogen werden. Dieser Führungsstil ist ergo hochgradig situationsabhängig. Der Vorgesetzte sollte seine Mitarbeiter bei der Entscheidungsfindung umso mehr mitwirken lassen, je unstrukturierter die Aufgabe ist, über je mehr Kenntnisse und Fähigkeiten die Mitarbeiter verfügen, je besser sie informiert und je fähiger sie zur Kommunikation sind, je mehr Zeit zur Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung steht und je mehr die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewillt sind, mitwirken zu wollen. (Vgl. DUBS 1994, S. 92 f.)²³⁵

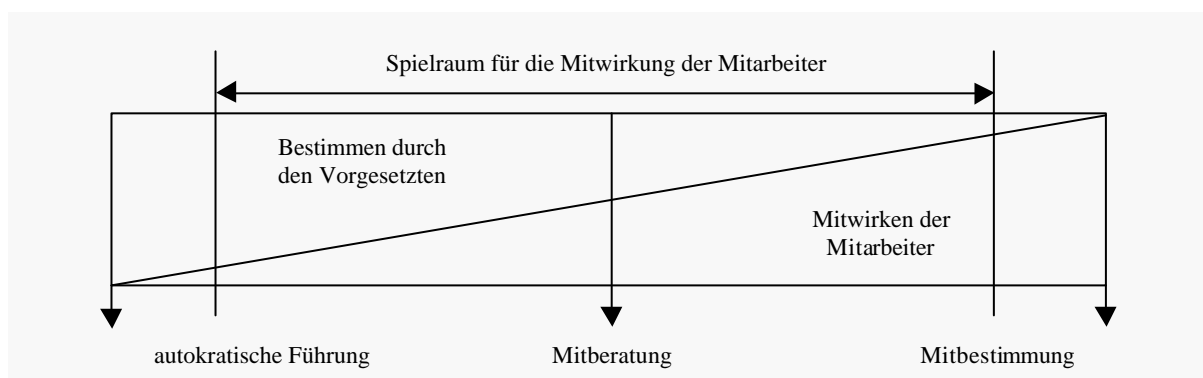


Abbildung 29: Partizipativ-situativer Führungsstil
(in Anlehnung an DUBS 1994, S. 93)

²³⁴ Einer Umfrage der AKADEMIE FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE in Bad Harzburg zufolge betrachten deutsche Manager gerade in Krisenzeiten Begeisterungsfähigkeit und Wahrhaftigkeit als wichtigste Elemente eines guten Führungsstils. 92 Prozent der Befragten messen Sozialkompetenz, Charisma und Vertrauensbildung besondere Bedeutung bei. (Vgl. REPPESGAARD 2003a.)

²³⁵ Eng verbunden mit diesen Fragestellungen des Führungsstils ist die Delegation. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Delegation im Sinne des Abgebens von Aufgaben mit den damit verbundenen Kompetenzen und der entsprechenden Verantwortung. Grundsätzlich sollte jede Führungskraft möglichst viele Aufgaben delegieren, um selbst Zeit für 'wesentliche' Aufgaben zu gewinnen. Die Delegation sollte auf Dauer angelegt sein und sich gegenüber bestimmten Schulangehörigen auf gleichartige, vollständige Aufgaben beziehen. Für Delegation bieten sich vor allem Normal- und Routineaufgaben (Spezialaufgaben in der Hand der verantwortlichen Stelle) an. Die Führungsverantwortung verbleibt beim Delegierenden, während der Delegationsempfänger Handlungsverantwortung trägt. (Vgl. DUBS 1994, S. 98 ff.)

Leadership

DUBS (1997, S. 112) kommt auf der Grundlage einer Vielzahl von Untersuchungen zu folgender Tendaussage hinsichtlich einer 'guten' Leadership: Gemeinsame Entscheidungen im Team führen nicht unbedingt zu besseren Entscheidungen und tatsächlichen Veränderungen in der Schule, sondern der Erfolg von Veränderungen hängt vielmehr von den Visionen und der Leadership des Schulleiters (und noch gar nicht so sehr vom Team der Schulleitung) ab. DUBS (1994, S. 130 ff.) stellt insbesondere fünf "Kräfte" erfolgreicher Leadership heraus, deren Kombination besonders erfolgversprechend sein soll:

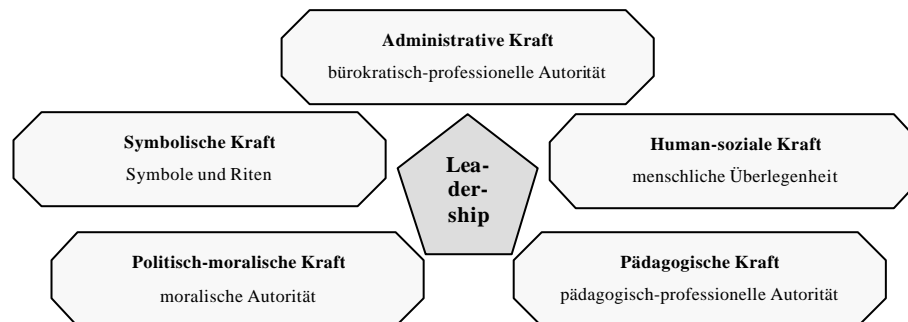


Abbildung 30: Die fünf Kräfte erfolgreicher Leadership
(in Anlehnung an DUBS 1994, S. 130)

Grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Leadership ist in diesem Modell die administrative Kraft mit der bürokratisch-professionellen Autorität. Die Kunst liegt nach DUBS insbesondere darin, in einer Schule so viel zu strukturieren, dass sie ohne Freiheitsbeschränkungen und Bürokratie 'geschmeidig läuft'. Die human-soziale Kraft bezieht DUBS auf die Gestaltung der interpersonalen Beziehungen in der Schule, indem die Schulleitung den menschlichen Zusammenhalt aufbaut und in der Schule Arbeitsgruppen einsetzt, um viele Interaktionen zu ermöglichen und Neuerungen zu entwickeln und zu verwirklichen. Die pädagogische Kraft ist auf das pädagogische Wissen und Können der Schulleitung bezogen. Die politisch-moralische Kraft ist vor allem deshalb wichtig, weil die Schulleitung Entscheidungskompetenzen benötigt, um mit den verschiedenen Allianzen und Koalitionen arbeiten zu können (politisch) und um glaubwürdig zu bleiben, günstige Voraussetzungen für die Einflussnahmen auf die Schulentwicklung zu schaffen (moralisch). Denn in allen Bereichen einer Schule ist die Entscheidungsfindung durch viele politische – hier im Sinne vieler Einflussversuche verschiedenster Gruppen – gekennzeichnet. Auch emotionale, symbolische Kräfte und Interpretationen spielen – wie bei jeder sozialen Organisation – eine entscheidende Rolle. (Vgl. DUBS 1994, S. 130 f.)²³⁶ Auch sieht eine gute Organisation für jede Stelle eine Stellvertretung vor (vgl. DUBS 1994, S. 113).

²³⁶ Ähnlich stellt KANTER (2003) fest: "Die herausragendsten Führungspersönlichkeiten weisen in gewisser Weise universelle Charakterzüge auf. Führungskräfte arbeiten effektiver, wenn sie in der Lage sind, Koalitionen zu bilden, ein Auffangsystem zu entwickeln und zu nutzen, zu ermutigen, zuzuhören und andere Leute zu fördern. Diese Art von Attribution ist kulturüberschreitend." Ein weiterer entscheidender Faktor ist das Vertrauen der Mitarbeiter in die Ehrlichkeit und die Moral der Führungspersönlichkeiten. Erfolgreiche Führung sieht Krisen voraus und handelt antizipativ: "Wahre Führung bedeutet zu handeln, bevor eine Krise eskaliert, und nicht nur defensiv zu sein." (KANTER 2003)

Zielsetzungen

Weiterhin sind Zielsetzungen und eine funktionierende Kommunikation für die Führung wichtig. Vorgesetzte sollten mit den Mitarbeitern gemeinsam für ihren Arbeitsbereich Ziele entwickeln und vereinbaren (Management by objectives, MbO). Diese Ziele werden zu Leitlinien für die gesamte Tätigkeit der Mitarbeiter, und sie richten das Handeln aller Schulangehörigen auf die Gesamtziele der Schule aus. Außerdem dienen sie als Leistungsansporn, indem man die erbrachten Leistungen mit den Zielen überprüft und allenfalls Korrekturmaßnahmen ergreift. Die gemeinsame Zielerarbeitung führt bei den Mitarbeitern zu einem vertieften Verständnis für die Gesamtzusammenhänge, die Gesamtkoordination wird erleichtert und die Ziele können als objektive Grundlage für die Selbst- und für die Fremdbeurteilung der Arbeit dienen. (Vgl. DUBS 1994, S. 102.)

Grundsätzlich lassen sich drei Formen von Zielen unterscheiden (vgl. DUBS 1994, S. 103):

- **Standardziele:** Sie müssen bei einer Stelle immer erfüllt werden und sind in der Stellenbeschreibung enthalten.
- **Innovationsziele:** Diese Ziele sollten die Beteiligten veranlassen, nach Innovationen zu suchen und sie zu verwirklichen.
- **Persönliche Entwicklungsziele:** Diese werden von der vorgesetzten Stelle mit den Mitarbeitern zur Überwindung individueller Stärken und Schwächen bei der Arbeit entwickelt.

4.2.1.1.2 Lehrkräfte

Alle Elemente von NeweS betreffen primär die Lehrkräfte (resp. Gruppen von Lehrkräften). Ohne sie wären Veränderungen nicht durchzuführen. Der Situation der Lehrkräfte ist stets Rechnung zu tragen, da sie neben der Schulleitung der entscheidende Faktor für die Implementierung von Neuerungen sind.²³⁷ DUBS (2003, S. 3 ff.) stellt fest, dass die Innovationsbereitschaft vieler Lehrpersonen deutlich nachlässt und er verzeichnet eine zunehmende Skepsis vieler Lehrkräfte und auch von Mitarbeitenden in der Bildungsverwaltung gegenüber Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften. Insbesondere werden Lehrer von Neuerungen belastet, wenn diese insgesamt konzeptionslos und punktuell eingeführt werden.²³⁸ Auch WILBERS (2002c, S. 20) zeigt sich dahin gehend skeptisch, dass sich die Entwicklungskonzepte zur Veränderung von berufsbildenden Schulen und des schulischen Personalmanagements auch in einem veränderten Handeln der Lehrkräfte niederschlagen. Die Bedingungen hinsichtlich der Belastung der Lehrkräfte sind noch weitgehend unerforscht.²³⁹ Lehrkräfte gehören neben Managern zu den vom Burn-out am stärksten betroffenen Berufsgruppen (vgl.

²³⁷ Vgl. hierzu die Erhebung der demographischen Merkmale von Lehrkräften von WILBERS (2004, S. 326 f.).

²³⁸ Auf Grundlage einer Erhebung von WILBERS (2004, S. 335) konnte nicht geklärt werden, ob Netzwerke be- oder entlasten. Die Belastung scheint insgesamt eher durch das System der berufsbildenden Schulen bedingt.

²³⁹ Eine ausführliche Darstellung des Diskurses um die Belastung von Lehrkräften, Präventions- und Interventionsoptionen findet sich in WILBERS (2004, S. 188 ff.). Die spezifischen Merkmale auf den drei Ebenen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen werden in der Forschung wenig berücksichtigt (im Unterschied zur Belastung von Lehrkräften und Schülern an allgemein bildenden Schulen). WILBERS (2004, S. 239) geht davon aus, dass es bestimmte Formen der Belastung gibt, die für berufsbildende Schulen typisch und noch wenig ergründet sind wie zum Beispiel der Innovationsdruck, die Dynamik der Ordnungsunterlagen oder die Spezifika des Unterrichts in Teilzeitschulen.

ZEDLITZ 2004, S. 13). WILBERS (2004, S. 195) stellt folgende Faktoren der Belastung von Lehrkräften auf Grundlage verschiedener empirischer Studien zu den Belastungsfaktoren, nach drei Ebenen systematisiert, zusammen²⁴⁰:

Systemebene	Institutionsebene	Interaktionsebene
<ul style="list-style-type: none"> • Länge der Arbeitszeit (quantitativer work load) • Autonomie der Lehrkraft • Bürokratie im Lehrberuf • divergierende Rollenanforderungen • Status und Prestige des Berufs der Lehrkraft • Akkumulation der Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende soziale Unterstützung • Isolation in der Lehrerschaft, kaum Rückmeldungen • Schulgröße • Gestaltung der Schulumwelt (zum Beispiel Gebäude) • Belastung durch Projekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenstärke und Betreuungsrelationen • heterogene Zusammensetzung der Klassen (zum Beispiel Leistung, kultureller Hintergrund) • 'schwierige Schüler' • Konflikte, fehlende Unterstützung

Tabelle 14: Faktoren der Belastung von Lehrkräften

(in Anlehnung an WILBERS 2004, S. 195)

Diesen Belastungen kann (in einer positiven Wendung) im Rahmen der Schulentwicklung (in Form einer Berücksichtigung bei der schulspezifischen Ausgestaltung der Primär- und Sekundärprozesse) Rechnung getragen werden. Dass viele der aufgezählten Aspekte in die anderen Komponenten von NeweS 'hineinreichen', ist Ausdruck des systemischen Zusammenhangs, der die Elemente und Komponenten verbindet. Eine Veränderung eines Elements zieht Kreise auf die anderen Elemente.

Innerhalb der Lehrkräfte können weitere Gruppen unterschieden werden, zum Beispiel Lehrkräfte mit Leitungsfunktionen und Lehrkräfte mit Sonderfunktionen: Zu den Lehrkräften mit Leitungsfunktionen zählen Fachbereichs-, Abteilungs- und Bildungsgangleiter. Für sie werden ähnliche Arbeitsbedingungen und Bedürfnisse angenommen wie für die anderen Lehrkräfte. Zusätzlich sind sie noch mit Leitungsaufgaben konfrontiert, sodass sie sich mit Aspekten der Führung auseinandersetzen müssen. Sie sind bezogen auf die Hierarchie zwischen Schulleitung und der Lehrerschaft einzuordnen. Lehrkräfte mit Sonderfunktionen sind beispielsweise Stundenplanersteller, Vertrauenslehrer, Frauenbeauftragte oder Lehrkräfte, die die Beziehungen zu anderen Institutionen (beispielsweise Kammern, Arbeitsämter) pflegen. Im Wesentlichen gelten für sie die Rahmenbedingungen der anderen Lehrkräfte, nur mit dem Unterschied, dass sie sich bei einer (stundenmäßig) leicht reduzierten unterrichtlichen Tätigkeit noch anderen Aufgaben widmen. Ihre Erfahrungen (zum Beispiel aus den Kontakten zu anderen Institutionen oder anderen Schulseitigen) können Impulse für die Schulentwicklung und gegebenenfalls für die Netzwerkarbeit liefern.

²⁴⁰ Eine solche Auflistung der Belastungsfaktoren verlangt nach Präventions- und Interventionsansätzen. Allerdings bedeutet die Tatsache, dass Lehrkräfte einen Faktor als belastend einstufen, noch nicht, dass eine Veränderung dieses Faktors wirklich eine Veränderung der Belastung bedingt. Vgl. weiterführend WILBERS (2004, S. 221 f.) und zur Erklärung der Belastungssituation von Lehrkräften DUBS (1989, S. 124 f.).

4.2.1.1.3 Schüler

Bildung und Erziehung der Schüler sind die Prozesse, um die es in jeder Schule geht, für die die Institution Schule eigens entstanden ist. Folglich sollten Schüler in einem Schulentwicklungsmodell nicht fehlen. Allerdings sind die innerschulischen Promotoren in der Regel die Lehrkräfte oder die Schulleitung. Insofern sind Schüler eher Zielgruppe denn Akteure. Dennoch können Impulse für Entwicklungsprozesse von Schülern oder ihren Angehörigen ausgehen. Sie können auch Entwicklungsprozesse mitgestalten. Ihre Akzeptanz von Innovationen kann diese weiter vorantreiben. Die Schülerschaft kann zudem durch Nutzung ihrer Mitsprache- und Mitentscheidungsrechte eine wichtige Rolle bei neuen Prozessen spielen. Außerdem prägen vor allem sie das Bild, das im Umfeld der Schule von ihr und von den Schulmitgliedern besteht. Weiterhin können Schüler über ihre persönlichen Netzwerke für zusätzliche Kontakte im Bildungsnetzwerk der Schule einen Beitrag leisten.

Auch die Familienangehörigen oder der engere Bekanntenkreis der Schüler sind stets miteinzubeziehen. So können durch die Mithilfe von Angehörigen, wenn ihnen die Möglichkeit zur Mitarbeit und Mitbestimmung gegeben wird, Entwicklungsprozesse gefördert werden, beispielsweise, indem sie ihre persönlichen und politischen Kontakte ins Spiel bringen. Allerdings sollte die Bedeutung der Eltern nicht überschätzt werden, da die Schüler an berufsbildenden Schulen an der Grenze zur Volljährigkeit stehen resp. schon länger volljährig sind. (Vgl. zur schrittweisen Beteiligung von Eltern ROLFF 1995, S. 20.)

4.2.1.1.4 Weitere Angestellte

Die weiteren Personen, die an der Schule beschäftigt sind, spielen insofern eine wichtige Rolle, als dass sie nach außen das Bild der Schule prägen und Einfluss auf das Schulklima, das eine wichtige Erfolgsgrundlage ist, haben. Die nichtpädagogischen Angestellten im weitesten Sinne können als Unterstützer von Veränderungsmaßnahmen und auch als besondere Bezugspersonen dienen. Sie geben Informationen und Stimmungen weiter und repräsentieren die Schule. Ein gutes Arbeitsklima unter allen an der Schule Beschäftigten ist von hoher Bedeutung für die Entwicklung der Schule. Ferner kommt der Qualität der Arbeit der Verwaltungskräfte eine hohe Bedeutung zu angesichts einer zunehmenden Autonomie und Selbstverwaltung und der in NeweS favorisierten Struktur, die Schulleitung hinsichtlich verwaltender Tätigkeiten durch Verwaltungsangestellte zu unterstützen und gegebenenfalls ein Controlling aufzubauen. Insgesamt können Schulen vom nichtpädagogischen Personal bei der Etablierung von Innovationen und hinsichtlich eines innovationsfreudigen Betriebsklimas profitieren. (Vgl. TEETZ/REDLICH 1994, S. 11 f.)

4.2.1.2 Personengruppen

4.2.1.2.1 Dauerhafte pädagogisch-didaktische Gremien

Diese Differenzierung wird vorgenommen, da berufsbildende Schulen hochdifferenzierte Gebilde sind, sodass sich Veränderungen oftmals nur auf einen Teilbereich beziehen, beispielsweise eine bestimmte Schulform, einen Bildungsgang oder einen Fachbereich.

Insofern ist dann direkt nur eine bestimmte Gruppe von Lehrern angesprochen, wobei die Veränderungen in einem Bereich Effekte auf andere Bereiche ausüben können. Zu den dauerhaft pädagogisch-didaktischen Gremien zählen beispielsweise die verschiedenen Schulformen, Fachbereiche oder Bildungsgänge. Die Charakteristika, Probleme und Bedürfnisse können sich je nach Schulform, Bildungsgang oder Fachbereich ganz unterschiedlich darstellen, sodass einzelne Schulentwicklungsmaßnahmen oder Projekte im Rahmen des Netzwerkmanagements stets aus der Perspektive der pädagogisch-didaktischen Gremien und aus Sicht ihrer Mitglieder zu durchleuchten sind.

An berufsbildenden Schulen sind Bildungsgänge²⁴¹ ein wichtiges Ordnungsprinzip. BUSCHFELD (2002a, S. 30 f.) hebt die Bedeutung von Bildungsgängen als vielschichtiges Koordinationsinstrument auf "mittlerer Ebene" zwischen Schulleitung und den Lehrkräften hervor. Aus den Charakteristika von Bildungsgängen ergeben sich eine Arbeitsteilung und innere Differenzierung in den Schulen, welche sich in unterschiedlichen Kompetenzanforderungen und Kommunikationsformen und Kulturen innerhalb eines Bildungsganges und zwischen verschiedenen Bildungsgängen äußern. Es können sich spezielle Netzwerke innerhalb von einzelnen Bildungsgängen sowie um sie herum herausbilden.

4.2.1.2.2 (Projekt-)Teams und Steuergruppen

Für ein Managementmodell, das einen partizipativen Führungsstil mit Verantwortlichkeiten der an der Schulentwicklung Beteiligten für bestimmte Bereiche favorisiert, ist die Formierung von und die Arbeit in Teams²⁴² unabdingbare Voraussetzung. Ferner sind Schulentwicklungs- und Netzwerkarbeit vor allem Projektarbeit. Für die Implementation neuer Ideen werden in der Regel Projektteams mit Steuergruppen gebildet. Diese treiben das Projekt maß-

²⁴¹ Die Konzeption der Bildungsgänge in Nordrhein-Westfalen ergibt sich vorwiegend aus der APO-BK. Bildungsgänge lassen sich als hochkomplexe Gebilde analysieren. Insbesondere die inhaltliche Ausformung der Fachkompetenz (als Teil der geforderten Handlungskompetenz nach den Handreichungen der KMK) lässt die Ausrichtung der Bildungsgänge deutlich werden und stellt entsprechende fachliche Kompetenzanforderungen an die Lehrkräfte. Ein Bildungsgang hängt eng zusammen mit den Entwicklungsperspektiven der Teilnehmer, fokussiert didaktische Überlegungen auf die Zielgruppe und erfordert ein Grundmaß an Offenheit zur Berücksichtigung der Teilnehmer als Individuen und Gruppe. Die Lehrenden sind dazu angehalten, ihre Arbeitsmaterialien nicht nach Themengebieten, sondern nach Gruppen und Zeitabschnitten zu ordnen und aufzubewahren. Sie sind Gegenpol zu 'Themenbausteinen' oder 'Modulen'. Ein weiteres wichtiges Merkmal von Bildungsgängen ist das Erreichen des formalen Abschlusses der Lernenden als Maßstab ihres Handelns. (Vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 21 f. u. BUSCHFELD 2002, passim und insbesondere S. 2 ff.)

²⁴² Eine Gruppe ("team" (englisch) bedeutet Mannschaft) lässt sich nach ROLFF ET AL. (2000, S. 174) sozial- und organisationspsychologisch definieren als: begrenzte Anzahl von Individuen, die miteinander für eine bestimmte Dauer in Interaktion stehen, einander bewusst und gewahr sind, sich als Gruppe verstehen und wahrnehmen und sich in Verhalten und Arbeitsleistung gegenseitig beeinflussen. Bei Teamwork geht es um Leistungen, die nur gemeinsam zu erreichen sind. Nicht jede am Arbeitsplatz entstehende und formal definierte Gruppe ist gleich ein Team. 'Echte' Teams zeichnen sich unter anderem aus durch einander ergänzende Fähigkeiten, das Engagement (Motivation) für eine gemeinsame Sache und für gemeinsame Leistungsziele, einem Wir-Gefühl, einem gemeinsamen Arbeitsansatz mit unmittelbarer Zusammenarbeit und die Übernahme von Verantwortung. (Vgl. LISOP 1998, S. 160 u. ROLFF ET AL. 2000, S. 174 ff.) Vor dem Hintergrund der unvermeidlichen Patchwork-Karrieren wird bisweilen die Wahrhaftigkeit des Teamgeistes angezweifelt. Teamfähigkeit wird in Anforderungsprofilen nach wie vor gefordert, jedoch erweise sich 'echter Teamgeist' zunehmend zum Karrierekiller. Der Begriff des Teams spielt – so eine gängige Meinung – in der Unternehmenspraxis eher eine taktische Rolle. Geschickt kalkuliert, könne das Team zu einem Mittel der sozialen Kontrolle umfunktionieren. Gepolsterte Ellenbogen seien erfolversprechender als Teamarbeit. (Vgl. REPPESGAARD 2003.) Soweit soll für NeweS nicht gegangen werden: 'Funktionierende' Teamarbeit wird als eine wesentliche (vielleicht idealisierte) Grundlage des Modells betrachtet.

geblich voran. Insofern haben Teams und Steuergruppen und die Fähigkeiten zur Teamarbeit und zum Projektmanagement in NeweS eine besondere Bedeutung. Der Anspruch, den Zusammenarbeit sowohl an die Teammitglieder als auch an schulinterne Strukturen (es muss ein Schulklima der vertrauensvollen, motivierten Zusammenarbeit zum Wohle der Schule geben) stellt, ist nicht zu unterschätzen. Ihm wird Rechnung getragen, indem Teamarbeit im Rahmen der Unterrichtsentwicklung berücksichtigt wird.²⁴³

Für Schulentwicklungs- und Netzwerkaufgaben mit Projektcharakter werden in der Regel Steuergruppen gebildet. Steuergruppen können innerhalb einer Organisation resp. in einem Prozess ganz unterschiedliche Funktionen ausüben. Auch die Kooperation mit Netzwerkpartnern – zum Beispiel von einem Bildungsgang ausgehend – wird als erfolversprechender angenommen, wenn Lehrerteams nach außen auftreten (zum Beispiel aus Gründen der Erreichbarkeit, des 'Informationspools'). Projekt- oder Steuergruppen sind in NeweS grundsätzlich für alle zu bewältigenden Aufgaben einsetzbar. Diese partiell verselbstständigten Gruppen und Subsysteme mit ihren Vernetzungen durch Doppel- oder Mehrfachmitgliedschaften sind eine Form der lateralen Kooperation. Das Funktionieren lateraler Kooperationsstrukturen ist an personelle Voraussetzungen gebunden: So muss beispielsweise eine hohe Bereitschaft zu kooperativem Verhalten (gegenseitiges Vertrauen statt Konkurrenz) bestehen. Koordinationsprobleme müssen im offenen Diskurs kommuniziert werden können; hierfür sind auch Voraussetzungen vonseiten des Arbeitsklimas und der Schulkultur vonnöten. Eine Einflussausübung sollte auch ohne 'Linienautorität' möglich sein (Sachautorität). Die Beteiligten sollten eine hohe Bereitschaft zum eigenverantwortlichen Handeln mitbringen. (Vgl. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 432.)

Steuergruppen lassen sich in vielerlei Hinsicht differenzieren: So gibt es die unterschiedlichsten Gründe für die Existenz oder Formierung (zum Beispiel im Rahmen einzelner Schulentwicklungsmaßnahmen, im Rahmen einzelner Netzwerkaktivitäten, zum Zwecke der Überprüfung einzelner Sachverhalte oder Vorkommnisse)²⁴⁴ und den zeitlichen Horizont einer Steuergruppe (Unterscheidung zwischen einer 'ständigen Institution' oder 'zuständigen Stelle' für bestimmte Aufgabenbereiche). In letzterem Falle stellt eine solche Gruppe einen Sonderfall eines Teams im Rahmen des Projektmanagements dar. Wenn die Gruppe nur temporär zusammenarbeitet, gewinnt die Vereinbarung von Verhaltensregeln zu Beginn der Konstituierung eine große Bedeutung, bei 'eingespielten' Teams wäre dies nicht explizit zu berücksichtigen, resp. es wäre eher eine Revision denn eine Konstituierung eines Verhaltenskodexes not-

²⁴³ In diesem Sinne ist in der ANUBA-Fortbildung einer der vier Schwerpunkte ("Management von Bildungszentralen") im Wesentlichen an den Prinzipien des Projektmanagements orientiert.

²⁴⁴ In Anlehnung an GERLACH (2002, S. 2), DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 58 ff.) und ROLFF ET AL. (2000, S. 72 f. u. S. 106 f.) kommen einer Steuergruppe bei Schulentwicklungsaufgaben unter anderem folgende Aufgaben zu: Koordination zwischen Arbeits- und Projektgruppen der Schule, kooperative Planung in Zusammenarbeit mit dem Kollegium, Initiierung und Begleitung von einzelnen Projekten und Sicherstellen der Verbindung zur Schulentwicklung, Koordinierung (neben der Schulleitung) aller Einzelaktivitäten, also verschiedener Prozesse und Projekte, Projektbetreuung, zum Beispiel durch Projektmanagement, Unterstützung einzelner Arbeitsgruppen, Erfahrungsaustausch innerhalb und zwischen einzelnen Gruppen, inhaltliche Diskussion, Information aller Mitglieder der Schule und aller übrigen am Schulentwicklungsprozess Beteiligten. Speziell im Rahmen der (Schulentwicklungs-)Prozesssteuerung können Aufgaben in Anlehnung an das Projektmanagement fixiert werden.

wendig. Auch hinsichtlich der Zusammensetzung kann unterschieden werden (zum Beispiel nach Personenzahl, Interessengruppen innerhalb des Kollegiums (Personalrat, Schulleitung, schon vorhandene Arbeits- und Projektgruppen), Einbeziehung Externer, Prinzip der Freiwilligkeit)²⁴⁵. (Vgl. hierzu zum Beispiel GERLACH 2002, S. 2 ff.)

Im Folgenden werden schwerpunktmäßig Teams für Schulentwicklungs- oder Netzwerkaufgaben in den Blick genommen. Grundsätzlich werden für NeweS Steuergruppen für Schulentwicklungs- und für Netzwerkaufgaben favorisiert. Diese Gruppen (bei denen die Schulleitung vertreten sein sollte) treffen sich im regelmäßigen Turnus und sollten aufgrund der in NeweS angelegten Verschränkung von Schulentwicklung und Netzwerkarbeit im permanenten Kontakt stehen.

Für 'größere' Vorhaben sollten temporäre Steuergruppen unter Einbeziehung anderer Kollegen und gegebenenfalls externer Spezialisten oder Kooperationspartner gebildet werden, die im ständigen Kontakt mit den institutionalisierten Steuergruppen stehen. Diese Teams sollten repräsentativ für das Kollegium sein, das heißt, Vertreter verschiedener Interessengruppen aufnehmen, wobei dieser Anspruch nicht unbedingt einzulösen sein wird (beispielsweise bei Ablehnung durch einen bestimmten Personenkreis). Als "arbeitsfähige" Größe wird eine Personenzahl in der Steuergruppe von vier bis neun betrachtet. Als günstige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit der Steuergruppe gelten: eine klare Definition des Auftrags des Kollegiums, die Freiwilligkeit der Mitarbeit, Transparenz der Arbeit gegenüber dem Gesamtkollegium und Übernahme von Verantwortung durch alle Beteiligten. (Vgl. auch ROLFF ET AL. 2000, S. 73 f.)

In Unternehmungen hat sich eine besonders effektive Arbeit von Projektteams herausgestellt, wenn ihnen von der Unternehmensleitung ein großer Freiraum gewährt wird. Die Unternehmensleitung beschränkt sich darauf, zu Beginn des Projektes für Richtlinien, Ressourcen und moralische Unterstützung zu sorgen, und greift nur selten in das Tagesgeschehen ein (das Topmanagement wird hier mit einem Wagnisfinancier verglichen). Andererseits sollte die Unternehmensleitung Interventionspunkte festsetzen, damit die Projektarbeit nicht entgleist, wohl wissend, dass rigide Kontrolle Kreativität und Spontaneität unterbinden kann. Hier können Selbstkontrolle und Kontrolle durch 'gegenseitige Anerkennung' ein erfolgreiches Rezept 'subtiler Kontrolle' sein. (Vgl. TAKEUCHI/NONAKA 1986, S. 101 ff.) Grundsätzlich wird dies auch als günstig für die Arbeit von schulischen Projektteams angenommen, jedoch sollte hier zusätzlich auf eine stetige Kooperation mit den und Information der anderen Schulmitglieder geachtet werden, damit das Projektteam nicht isoliert arbeitet.

²⁴⁵ Für Steuergruppen zum Zwecke der Schulentwicklung wird hier in Anlehnung an DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 58) favorisiert, dass die Interessengruppen einschließlich der Schulleitung personell vertreten sind.

4.2.1.2.3 Mitwirkungsgremien

Insgesamt werden mit den in NeweS verfolgten und den tatsächlich schon eingeführten Neuerungen die Befugnisse der Schulleitung gestärkt. Wie auch immer die einzelnen Befugnisse verteilt werden mögen, angesichts der erweiterten Aufgaben der Schulleitung ist Mitwirkung ein wichtiger Faktor zur Wahrung 'demokratischer' Verhältnisse an der Schule.²⁴⁶ Eine Schulkultur, welche Prinzipien der Demokratie und der Toleranz in Form von Mitwirkungsmöglichkeiten einbezieht, befähigt die Schüler auch für die Verantwortung für ihre eigene Lebensbiographie und für die Übernahme von Mitverantwortung in Gesellschaft und Staat. (Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 18 u. WILBERS 2002b.)

Mitwirkungsgremien sind die Schulkonferenz, Konferenz der Lehrkräfte, Fachkonferenzen, Teilkonferenzen, Gremien der Schüler, Gremien der Erziehungsberechtigten und die Personalmitwirkung. In Nordrhein-Westfalen ist die Schulkonferenz das höchste Mitbestimmungsgremium in den Schulen; die Lehrerkonferenz ist das Gremium der Lehrkräfte. (Vgl. ASD 1999, S. 72.)²⁴⁷ Für die Veranlassung und die Konsensfindung einzelner Schulentwicklungsmaßnahmen ist die Einbeziehung dieser Gremien außerordentlich wichtig, um Verständnis und eine breite Basis für die Durchsetzung von Maßnahmen zu finden. Gerade angesichts erhöhter Autonomie und einer Stärkung der Macht der Schulleitung wird Mitwirkung wichtiger.

Grundsätzlich kann überdacht werden, in welcher Weise Lehrkräfte, Schüler und Eltern an den Entscheidungsprozessen beteiligt werden können. So ist zu überlegen, ob die Lehrkräfte bei der Aufnahme von Schülern mitwirken, wer grundsätzlich über die Zusammensetzung der Klassen entscheidet und ob Schüler mit ihren Eltern an der Einrichtung von Förderkursen an der Schule beteiligt werden sollten. (Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 18.)

4.2.1.3 Fördervereine

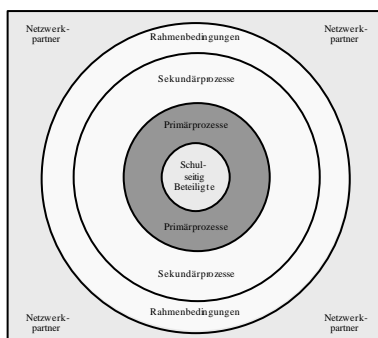
Fördervereinen dienen oftmals als 'Krücke', da die Autonomie zur Gestaltung innovativer Vorhaben noch nicht vorhanden ist, ansonsten jedoch kaum auf Mittel rekurriert werden könnte. Als Hilfskonstruktion für fehlende Rechtsfähigkeit wird in der Regel ein Förderverein gewählt. Oft bewegen sich Schulen dabei in einer rechtlichen Grauzone. Somit schaffen Fördervereine eine gewisse Autonomie und sind ein (zurzeit) wichtiges Mittel für die Umsetzung von Innovationen, setzen allerdings auch dem Engagement klare Grenzen etwa hinsichtlich der Professionalisierung des Managements. (Vgl. ROß/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002, S. 17, SCHLAUSCH 2003a, S. 59 u. WILBERS 2002c, S. 11 f.)

²⁴⁶ In diesem Sinne bildet "Mitwirkung" neben "innerer Organisation" das Arbeitsfeld 4 im Projekt "Selbstständige Schule". Dort übernimmt der jeweilige Lehrerrat hinsichtlich der Mitbestimmung Aufgaben der bislang schulformbezogenen Personalräte, die bei den Schulaufsichtsbehörden angesiedelt sind. Beabsichtigt werden damit schnelle, zielgerichtete und ortsnahe Entscheidungen. (Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 8 f. u. 14.)

²⁴⁷ Eine Übersicht über die Mitbestimmungsorgane in den Schulen der einzelnen Bundesländer findet sich in ASD (1999, S. 72).

4.2.2 Prozessorientierte Betrachtung

4.2.2.1 Primärprozesse



4.2.2.1.1 Netzwerkmanagement als Projektmanagement

Da NeweS "netzwerkorientiert" ist, kommt als Schulentwicklungsmaßnahme dem Aufbau und der Nutzung von Bildungsnetzwerken eine herausragende Stellung zu. Es werden verschiedene Formen der Netzwerkarbeit vorgestellt, gekleidet in einen "Managementprozess".²⁴⁸

"Projektmanagement" bedeutet für NeweS ein Konzept für die Leitung eines komplexen Vorhabens. Ein Projekt zeichnet sich unter anderem aus durch: Einmaligkeit, Komplexität, Zielvorgabe und einen mehr oder weniger genau fixierten Schlusstermin. "Management" bedeutet in diesem Zusammenhang die Planung, Überwachung und Steuerung des Projektes sowie die Person(en)gruppe, die diese Aufgabe durchführt. (Vgl. HORSTER 1995, S. 66.)²⁴⁹

Insofern bezeichnet Projektmanagement²⁵⁰ die behutsame Einführung neuer, eben projektförderiger Arbeitsstrukturen. Projektarbeit geschieht sinnvollerweise in kleineren Gruppen, die entweder bereits bestehen oder neu zu formieren sind. Projektmanagement ist eng mit Teamentwicklung verbunden. Projektmanagement muss neben den Alltagsaufgaben der Schule vonstatten gehen. Insofern sind der zeitliche und personelle Aufwand begrenzt. Es können nur einige wenige, als besonders wichtig erscheinende Projekte ausgewählt werden. (Vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 153 ff.) Ob die Schulleitung in den Projektgruppen vertreten ist, sollte für NeweS von Fall zu Fall entschieden werden.²⁵¹

An die Mitglieder einer Projektgruppe als interorganisationales Gremium sind besondere Anforderungen zu stellen, die ROLFF ET AL. (2000, S. 159) unter Sach-, Sozial- und Prozesskom-

²⁴⁸ Einer der vier Schwerpunkte in der ANUBA-Fortbildung ist entsprechend "Management von Bildungsnetzwerken".

²⁴⁹ Zu den verschiedenen Formen und Erfolgsfaktoren des Projektmanagements vgl. HORSTER (1995, S. 67 ff. u. 73 f.) u. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 222).

²⁵⁰ Die herausragende Bedeutung des Projektmanagements in Unternehmungen zum Beispiel in Bezug auf Personalentwicklung und Wissensmanagement betont FREIMUTH (1997).

²⁵¹ Wie bedeutsam die projektorientierte Sichtweise der Bildungsnetzwerkarbeit ist, zeigt auch der doppelte Schwerpunkt in der ANUBA-Fortbildung: Die vier Arbeitsfelder (als übergeordnete Einheiten) folgen der handlungslogischen Struktur: "Bildungsnetzwerke initiieren – planen – durchführen – bewerten" und somit einer projektorientierten Sichtweise. In jedem dieser vier Arbeitsfelder werden die gleichen vier Themenbereiche in Abstimmung mit der Phase (Arbeitsfeld) der Bildungsnetzwerkarbeit behandelt. Einer dieser vier Bereiche ist das "Management von Bildungsnetzwerken", inhaltlich Projektmanagement.

petenz zusammenfassen. Die Sachkompetenz bezieht sich auf das Sachthema, bei NeweS sind dies insbesondere Teilbereiche der Schulentwicklung und der Netzwerkarbeit. Sozialkompetenz bezeichnet hier vor allem Team- und Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Innovationsbereitschaft, Improvisationsgeschick, Motivationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Prozesskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, vorgesehene Methoden, Instrumente, Motivationsstechniken und Verfahren einsetzen zu können, und die Bereitschaft, sich hierfür zu qualifizieren. Weiterhin zählen ROLFF ET AL. hierunter die Fähigkeit, soziale Situationen adäquat wahrzunehmen und zu diagnostizieren, sowie den Mut und die Bereitschaft, Konflikte zu bewältigen. Nicht alle Mitglieder der Gruppe müssen gleichermaßen diese Fähigkeiten besitzen, sie sollten lediglich in der Gruppe abrufbar sein.

Berufsbildungsnetzwerke als flexible institutionelle Arrangements als solche benötigen ein professionelles Management (vgl. zum Beispiel TWARDY/WILBERS 2000, S. 611 u. WILBERS 2003, S. 91).²⁵² Hier wird versucht, die kritischen Bedingungen für ein erfolgreiches Handeln in Berufsbildungsnetzwerken vonseiten der betrachteten berufsbildenden Schule herauszustellen.²⁵³ Die Relationen zwischen den Akteuren regionaler Netzwerke sind im Wesentlichen interorganisationale Beziehungen. Folglich ist es (vgl. TWARDY/WILBERS 2000, S. 611) möglich, die Erkenntnisse der Theorie des Managements interorganisatorischer Beziehungen²⁵⁴ auf regionale Netzwerke zu übertragen.

Es wird versucht, der Fünfteilung der Tabelle zu folgen, wenngleich die Zuordnungen manchmal etwas vage sein können, da die Komplexität der Aufgabe, regionale Bildungsnetzwerke erfolgreich zu managen, sehr hoch ist und es zwischen den einzelnen Managementfunktionen zahlreiche Überschneidungen gibt (vgl. auch WILBERS 2003d).

Managementfunktion	Erfolgsfaktoren resp. Aufgabenbereiche
Initiierung und Planung – Selektion	<ul style="list-style-type: none"> • Projektumfeldanalyse • Auswahl der Netzwerkknoten und Stakeholderanalyse • Orientierung an Kernkompetenzen • Identitätsaufbau über einen gemeinsamen Handlungsrahmen • Organisation des Netzwerks, Management der (Teil-)Projekte
Durchführung: Gestaltung des Change Managements – Regulation	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung mehrerer Lenkungsebenen und Veränderungsstrategien • Verknüpfung intra- und interinstitutioneller Entwicklung • Einrichtung interorganisationaler Gremien • ausgewogenes Verhältnis starker und schwacher Beziehungen • Berücksichtigung regionaler und auch überregionaler Links

²⁵² Es lässt sich grundsätzlich das Management des Netzwerkes vom Management im Netzwerk unterscheiden. TWARDY/WILBERS (2000, S. 611) sind der Ansicht, dass das Management des Netzwerks bei der Kooperation der Lernorte im Berufsbildungssystem eine "verschwindende Rolle" spielt, ganz im Gegensatz zu strategischen Allianzen von Unternehmen, Weiterbildungsträgern, Universitäten. Eine Ursache sehen die Autoren darin, dass das Netzwerk durch berufsbildungspolitische Regulierungen in seinen Ausformungen kaum Spielraum hat.

²⁵³ Es werden hier Erfolgsfaktoren für das Bildungsnetzwerkmanagement, die grundsätzlich als von den beteiligten Akteuren als gestaltbar angesehen werden, von Erfolgsfaktoren, die als Rahmenbedingungen angenommen werden, unterschieden. Auch diese letztgenannten Faktoren sind in der hier vertretenen Sichtweise grundsätzlich gestaltbar. Allerdings stellen sie für die in dem betrachteten Netzwerk handelnden Akteure zunächst Gegebenheiten dar, die den Handlungsrahmen abstecken, und werden unter dem Oberpunkt "Veränderung der Rahmenbedingungen" thematisiert.

²⁵⁴ Die Theorie des Managements interorganisatorischer Beziehungen ist mittlerweile ein anerkannter Bereich der Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie (vgl. auch SYDOW/WINDELER 1997).

Durchführung: Gestaltung der Infr a- struktur – Allokation	<ul style="list-style-type: none"> • Betreiben von Brokering • Verteilung von Aufgaben • Aufbau und Pflege einer Vertrauensebene • Motivation und Qualifikation der Beteiligten • Einsatz von (Informations-)Technik • Wissensmanagement
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • formative Evaluation • didaktische Evaluation
Referenzbeispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Lernortkooperation: Ausgangspunkte und Entwicklungsfelder

Tabelle 15: Erfolgsfaktoren für das Management regionaler Bildungsnetzwerke
(in Anlehnung an STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002 u. WILBERS 2000, S. 52)

Selektion: Projektumfeldanalyse

Das Einbeziehen des Projektumfeldes in das Projektmanagement geht in die gleiche Richtung wie der Ansatz des Strategischen Managements in der Unternehmensführung seit den 1960er-Jahren. Hiernach liegt der Fokus nicht mehr (nur) im Ausgleich der am Unternehmen beteiligten Interessen(sgruppen), sondern in der Bewältigung der Umwelanforderungen durch das Unternehmen. "Das Unternehmen als Ganzes hat sich einerseits auf die diskontinuierlich verlaufenden Umweltentwicklungen einzustellen, beeinflusst andererseits aber auch die Umwelt dergestalt, daß die Unternehmensziele optimal erfüllt werden." (MACHARZINA 1995, S. 8, vgl. auch LITKE 1991, S. 19 u. PATZAK/RATTAY 1997, S. 70.) Vor diesem Hintergrund ist Umfeldmanagement als ein laufender Prozess zu betrachten.

Beim Projektumfeldmanagement lassen sich organisatorisch-soziale von sachlich-inhaltlichen Einflussgrößen unterscheiden: Einen organisatorisch-sozialen Einfluss können einzelne Personen, Personengruppen oder Interessengruppen ausüben, welche "durch ihr Tun oder Unterlassen das Projekt in seinem Ablauf fördern (positiver Einfluß) oder hemmen bzw. verhindern (negativer Einfluß)" (PATZAK/RATTAY 1997, S. 71). Die Methode der Analyse dieses Umfeldes wird auch als "Stakeholder-Analysis" oder als "Force field analysis" bezeichnet. Auf sachlich-inhaltlicher Ebene wird auf die Lage der Organisation im Markt abgestellt. Auch beispielsweise neue Gesetze, die Entwicklung neuer Technologien, neue Marktbedingungen können einen sachlich-inhaltlichen Einfluss ausüben. Aus den Ergebnissen der Umfeld- oder auch Statusanalyse lässt sich die Strategie für die vorzunehmende Veränderung ableiten. (Vgl. ULLMANN 2004.)

Mit einer Umfeldanalyse werden im Allgemeinen folgende Zielsetzungen verfolgt (vgl. TIEMEYER/HAMM 2002, S. 16 f.):

- ganzheitliche und frühzeitige Erfassung aller Einflussfaktoren für ein anvisiertes Projekt,
- Früherkennung von Potenzialen und Problemfeldern eines Projekts,
- Beurteilung der Konsequenzen auf die Projektdurchführung,
- Feststellen der Abhängigkeiten zu anderen Aufgaben und Projekten in der Unternehmung,
- Verbesserung der Kommunikation im Projekt durch graphische Darstellung der Umfeldbeziehungen und

- Ableitung von Maßnahmen zur Optimierung von Umfeldbeziehungen (Grundlage für ein Projektmarketing²⁵⁵).

Eine Projektumfeldanalyse sollte zu Beginn eines Projektes erstmalig erstellt werden. Da sich die Umfeldbedingungen ändern können, ist es zweckmäßig, diese Untersuchung in gewissen Zeitabständen zu überarbeiten. Aus den Differenzen zwischen der anfänglichen Umfeldanalyse und der aktualisierten Version lassen sich neue Aktionsfelder ableiten. Außerdem lässt sich anhand einer neuerlichen Stakeholderanalyse der Erfolg von abgeleiteten Maßnahmen messen. Die Stakeholderanalyse wird hier als wichtiger Bereich der Projektumfeldanalyse betrachtet.

Selektion: Auswahl der Netzwerkknoten und Stakeholderanalyse

Dem Stakeholdergedanken²⁵⁶ liegt – entsprechend der Projektumfeldanalyse – die Annahme zugrunde, dass eine Organisation (als Subsystem) nicht abgekoppelt von ihrer Umwelt existiert, sondern permanente Austauschbeziehungen zur Umwelt pflegt. Es wird angenommen, dass Unternehmungen auf Dauer erfolgreich sind, wenn es ihnen gelingt, den Ausgleich zwischen Interessenunterschieden und Zielkonflikten zu finden.²⁵⁷ Eine Unternehmung lässt sich als eine multifunktionale Wertschöpfungsveranstaltung verstehen, die in einer komplex-arbeitsteiligen Gesellschaft sozioökonomische Funktionen für verschiedene Bezugsgruppen, Anspruchsgruppen oder eben neudeutsch Stakeholder erfüllt und deren Handeln grundsätzlich gegenüber allen diesen Beteiligten legitimationsbedürftig ist. Dies offenbart ein neues gesellschaftliches Rollenverständnis einer Unternehmung: von der (alleinigen Erwerbs- und Gewinnerzielungsabsicht) hin zur einer quasi-öffentlichen Institution. In diesem Sinne ist eine

²⁵⁵ "Unter Projektmarketing sind alle Aktivitäten zu verstehen, die dazu dienen, Projekte in ihrem Umfeld besser bekannt zu machen sowie die Akzeptanz ihrer Prozesse und Ergebnisse zu erhöhen." (PATZAK/RATTAY 1997, S. 80)

²⁵⁶ Erste Ideen des Stakeholderansatzes lassen sich bereits bei ADAM SMITH, BERLE/MEANS und BARNARD finden (vgl. FREEMAN 1984, S. 32 f.). In der Managementliteratur tauchte das Wort "Stakeholder" nach FREEMAN (1980, S. 31, detailliert hierzu S. 49) erstmals 1963 in einer internen Notiz des STANFORD RESEARCH INSTITUTE (heute SRI INTERNATIONAL, INC.) auf. Stakeholder wurden hier bezeichnet als "diejenigen Gruppen, ohne deren Unterstützung die Organisation nicht mehr existieren kann". Die 1963 hervorgebrachte Stakeholderidee fand in den 1960er- und 1970er-Jahren in verschiedenen Ansätzen ihre Fortführung, zum Beispiel in der Literatur zur Unternehmensplanung, zur Systemtheorie, zur sozialen Verantwortung von Unternehmen sowie zur Organisationstheorie. In den 1980er-Jahren wurde der Stakeholderansatz durch Total-Quality-Initiativen sowie durch die Forschung zum strategischen Management fortgeführt. (Vgl. FREEMAN 1984, S. 31 ff., KIEDROWSKI 2001, S. 203 ff. u. TIEMEYER/HAMM 2002, S. 18 f.) Die traditionelle Auffassung von Unternehmensführung wird von einer interessenmonistischen Sichtweise getragen, nach der die Anteilseigener (Shareholder) über die alleinige Entscheidungsbefugnis im Unternehmen verfügen. Dieser Shareholderansatz hat in der Folge durch das Shareholder-Value-Konzept eine gewisse Renaissance erfahren. Später wurde diese Perspektive erweitert: Eine erste Perspektiverweiterung vollzog sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als sich zunehmend die Unternehmerfunktion in Eigentum und Verfügungsgewalt aufspaltete und somit neben den Eigentümern das Management als zweite Interessengruppe für die Unternehmenspolitik bedeutsam wurde. Diese Erweiterung wurde in den 1970er-Jahren als Agenturansatz diskutiert. Die zweite Perspektiverweiterung besteht nun darin, dass neben diesen beiden Gruppen auch die Interessen anderer Gruppen als legitimierte Anspruchsgruppen der Unternehmensführung anerkannt werden. (Vgl. MACHARZINA 1995, S. 7 f.) WILBERS (2003, S. 92) stellt noch einen anderen Ursprung dieses Ansatzes heraus: In der Evaluationsforschung, insbesondere in der responsiven Evaluation, wird die Bedeutung der Stakeholder als Träger evaluativer Handlungen betont.

²⁵⁷ "Die Balance der Unterschiede ist ein Grundprinzip der Natur und damit von Entwicklung und Leben." (OSTERHOLD 2002, S. 31)

Balance im Zusammenspiel der Kräfte von Unternehmensprofit, Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit zu finden. (Vgl. KRAFCZYK 2002, S. 5 u. ULRICH 1999, S. 37.)

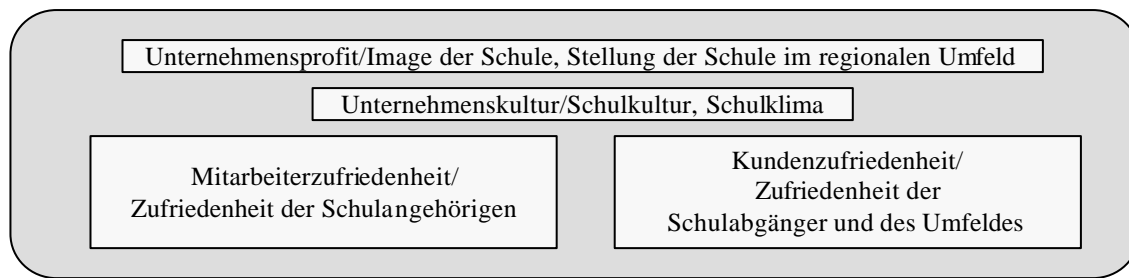


Abbildung 31: Komponenten des Unternehmenserfolgs

(in Anlehnung an OSTERHOLD 2002, S. 32)

Stakeholder sind Individuen oder Gruppen, welche einen materiellen oder immateriellen Anspruch ("stake") an eine Organisation (Unternehmung) haben. Stakeholder können durch die Aktivitäten der Unternehmung berührt werden resp. die Aktivitäten der Unternehmung beeinflussen,²⁵⁸ direkt oder indirekt. Sie spielen eine entscheidende Rolle für den Erfolg der Organisation (vgl. FREEMAN 1984, S. vi u. 24 f.). Insofern sind vonseiten der betrachteten Organisation, insbesondere bei Veränderungen die Interessen der Stakeholder stets zu berücksichtigen (vgl. ULLMANN 2004).²⁵⁹ Bei vielen Ansätzen lassen sich für die Stakeholderanalyse folgende Stufen ausmachen: Identifikation der Stakeholder, Prüfung der Legitimität und Relevanz der Stakeholder sowie Definition des Beteiligungslevels (vgl. WILBERS 2003, S. 92). Die Begrifflichkeiten und Ansätze stammen zumeist aus der Betriebswirtschaftslehre resp. Unternehmensführung und sind gegebenenfalls auf eine Stakeholderanalyse in Bildungsnetzwerken mit pädagogischen Institutionen zu übertragen.

Ein grundsätzlich wichtiger Erfolgsfaktor für die Zusammensetzung des Bildungsnetzwerkes ist das Realisieren von so genannten 'Win-Win-Situationen'; weniger optimal ist die Beteiligung von 'Free Ridern' oder die fehlende Beteiligung wichtiger Stakeholder (vgl. STRALLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 3). Stakeholder lassen sich noch wesentlich detaillierter klassifizieren und differenzieren: Eine simple Unterteilung kann nach Promotoren (dem Projekt/der Organisation gegenüber positiv gestimmt) und Opponenten (negativ gestimmt) vorgenommen werden (vgl. PATZAK/RATTAY 1997, S. 74). Ergänzt werden kann diese Zweiteilung um zwei weitere Gruppen: Supporter oder Change Agents leisten inhaltliche Unterstützung, sorgen für eine positive Grundhaltung in der Organisation und stellen punktuell Ressourcen bereit, während Hoppers oder auch Change Advocates unentschlossen sind und ihre Haltung verändern können; da eine Meinungsbildung möglich ist, können sie zu Supportern werden. (Vgl. TIEMEYER/HAMM 2002, S. 24 f.)

²⁵⁸ Vgl. die Definition nach FREEMAN (1984, S. 25): "Stakeholder = Any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the firm's objectives."

²⁵⁹ Dem Stakeholderansatz für die Unternehmensführung misst MACHARZINA (1995, S. 8) eine hohe Relevanz hinsichtlich der Entscheidungsfindung in Unternehmungen bei. Im interessenpluralistisch ausgerichteten Koalitionsmodell (CYERT/MARCH [Theory], STEINMANN [Großunternehmen]) hat dieser Ansatz seine stärkste Ausweitung. Hier wird eine Unternehmung als eine Koalition aufgefasst, in der unterschiedliche Interessengruppen ihre Ziele bestmöglich zu erreichen suchen. Da die Interessen der beteiligten Gruppen nicht immer übereinstimmen, obliegt es der Unternehmensführung, einen Interessenausgleich herbeizuführen.

FREEMAN visualisiert in Anlehnung an PORTER die verschiedenen Stakeholdergruppen und zugehörige Strategien in einer Abbildung (vgl. FREEMAN 1984, S. 143):

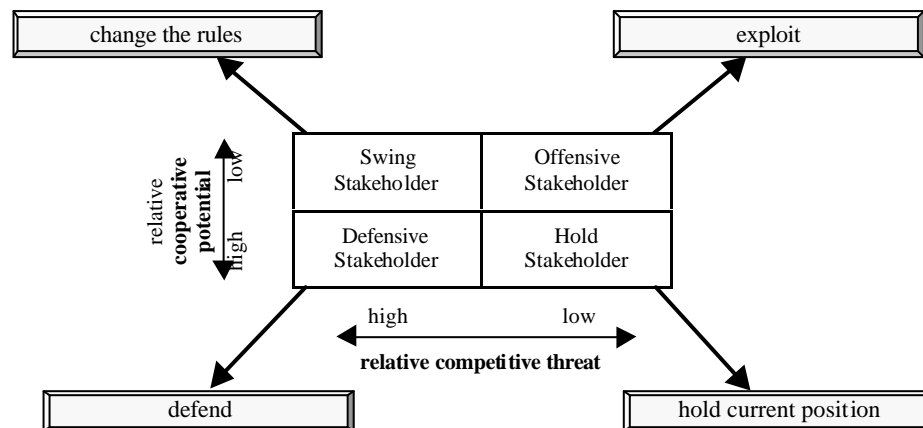


Abbildung 32: Stakeholdergruppen mit Strategien

(in Anlehnung an FREEMAN 1984, S. 143)

Zunächst lassen sich Stakeholder nach ihrem relativen Kooperationspotenzial (relative cooperative potential) und nach ihrem relativen Bedrohungspotenzial (relative competitive potential) unterscheiden (vgl. FREEMAN 1984, S. 141 f.). Je nachdem, ob dieses Potenzial hoch oder niedrig ausgeformt ist, ergeben sich vier Stakeholdergruppen: "Swing Stakeholder", "Defensive Stakeholder", "Offensive Stakeholder" und "Hold Stakeholder" (vgl. FREEMAN 1984, S. 142 ff.). Swing Stakeholder ("schwankende Stakeholder") zeichnen sich durch ein hohes Kooperations- sowie durch ein hohes Bedrohungspotenzial aus. Defensive Stakeholder (defensive, sich verteidigende Gruppen) haben bei niedrigem Kooperations- ein hohes Bedrohungspotenzial. Diese Gruppe hat es in der Hand, das Projekt scheitern zu lassen, wobei sie auch nicht zum Erfolg des Projektes beitragen kann. Offensive Stakeholder haben ein hohes Kooperations- und ein niedriges Bedrohungspotenzial und "hold" Stakeholder (gegenüber der Organisation in ihrer Position verharrende Stakeholder) ein niedriges Kooperations- und Bedrohungspotenzial. Da es Aufgabe des ('traditionellen') Stakeholdermanagements ist, einen Ausgleich der verschiedenen Interessen herbeizuführen, sind Strategien in Bezug auf die verschiedenen Anspruchsgruppen zu entwickeln. (Vgl. FREEMAN 1984, S. 139 ff.)²⁶⁰

²⁶⁰ Swing Stakeholder zwingen zu Aktivitäten vonseiten der Organisation, da sie ein hohes Bedrohungspotenzial besitzen; die Strategie ist diejenige der Regeländerung ("change the rules"). Gegenüber defensiven Stakeholdern (hohes relatives Bedrohungs- und geringes relatives Kooperationspotenzial) versucht die Organisation sich zu verteidigen ("defend"), indem insbesondere die positiven Einflüsse der Organisation für diese Stakeholder herausgestellt werden. Bei offensiven Stakeholdern sollte die Organisation versuchen, das hohe Kooperationspotenzial (geringes Bedrohungspotenzial) zur Geltung kommen zu lassen. FREEMAN bezeichnet die Strategie als Abschöpfung ("exploit"). Bei verharrenden Stakeholdern (geringes Bedrohungs- und Kooperationspotenzial) sollten eingeschlagene Wege weiterverfolgt werden, gegebenenfalls mit leichten Varianten. Werden in Bezug auf die Swing-Gruppe Change-the-rules-Programme eingeschlagen, so sind stets Auswirkungen auf die Hold-Gruppe zu untersuchen, da auch diese Gruppe von veränderten Strategien betroffen sein kann.

Für eine genaue Stakeholderanalyse ist der Einsatz von methodischen Instrumenten sinnvoll (vgl. ULLMANN 2004). Eine Stakeholdertabelle kann die Ergebnisse in übersichtlicher Form zusammenfassen. Hier werden die einzelnen Stakeholder(-gruppen) aufgeführt und nach verschiedenen Bewertungskriterien zugeordnet. Das "Ranking" gibt die Bewertung des Einflusses quasi in einer Zahl (hier Skala von 1 (nicht sehr wichtig) bis 5 (äußerst wichtig)) wieder. Ziel einer solchen zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgeführten Bewertung ist es, die wesentlichen von weniger bedeutenden Einflussgruppen zu unterscheiden und in der Folge das Hauptaugenmerk auf die Stakeholder mit einem hohen Ranking zu legen. Der Einfluss der Stakeholder kann nach Art und Bedeutung für das Projekt unterteilt werden. In Bezug auf die Einflussart kann beispielsweise unterschieden werden, ob Projektziele, die Ressourcen für das Projekt (kapazitative Einflussgröße) oder die Rahmenbedingungen (Gesetzesänderungen, veränderte Marktlage etc.) tangiert werden. In der Beziehungsanalyse gilt es herauszustellen, inwieweit die jeweilige Interessengruppe gegenüber dem Projekt positiv, ambivalent oder negativ gestimmt ist. Mit den Kategorien "Chancen/Interessen" und "Risiken/Konfliktpotenziale" werden die Beziehungen detailliert untersucht. Je höher die Bedeutung einer Umfeldgruppe für das Projekt eingestuft wird, desto genauer sollte die Analyse von Chancen und Gefahren erfolgen. (Vgl. PATZAK/RATTAY 1997, S. 74 ff. u. WILBERS 2003d, S. 361 f.)

Die genaue Analyse und möglichst vollständige Erfassung der Stakeholder mit Schwerpunktsetzung durch das Ranking bilden die Basis für Strategien resp. einen Maßnahmenkatalog zur optimalen Ausgestaltung der Beziehungen; gegebenenfalls sind diese direkt aus einer Klassifizierung ableitbar (zum Beispiel nach dem FREEMAN-Schema). Prinzipiell lassen sich Sofortmaßnahmen (möglichst zeitnahe Umsetzung) von Vorsorgeplänen (eventuell erfolgt die Umsetzung erst bei Eintritt bestimmter Ereignisse) unterscheiden. Wichtig erscheinen hierbei eine möglichst operative Ausformulierung des Maßnahmenkatalogs sowie die Zuordnung von Verantwortlichkeiten in Bezug auf die Aufgabenerledigung. (Vgl. PATZAK/RATTAY 1997, S. 79 f.)²⁶¹

Bei aller Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung wird auch vor einem 'Zuviel' gewarnt: So kann es aufgrund der unbegrenzten Zahl an Kooperationspartnern und Kooperationsbeziehungen zu einem "nicht mehr handhabbaren Geflecht an Kooperationsbeziehungen" (RÜTZEL/BENDING 2002, S. 7) kommen. Die Netzwerkwerkpartner sind folglich sehr sorgfältig auszuwählen. Als Fortführung sollten sich nun Überlegungen zu den Stakeholdern berufsbildender Schulen in Berufsbildungsnetzwerken anschließen. Diese Überlegungen fließen in Abschnitt 4.2.4 ein und werden dort expliziert. Weiterhin zeigt Anhang C ein Beispiel für eine Stakeholdertabelle.

²⁶¹ Zwei kritische Punkte bei der Stakeholderanalyse stellt WILBERS (2003, S. 92 u. 2000, S. 54) heraus: Bei der Konstitution von Netzwerkpartnern ist die Tendenz zu verzeichnen, dass Partner mit gleichem oder ähnlichem Referenz- resp. Formalzielsystem gesucht werden. So findet zum Beispiel eine Selektion von Institutionen statt, deren Erfolg an den gleichen Maßstäben bestimmt wird. Netzwerke scheinen jedoch genau dann instrumentell zu sein, wenn sich Problemlösekapazitäten ergänzen. Sind Netzwerke erst einmal konstituiert, so stehen sie in der Gefahr der Abschottung.

Selektion: Orientierung an Kernkompetenzen

Attraktiv ist ein Netzwerkpartner für andere, weil er über spezifische Potenziale verfügt. Hier ist die Herkunft aus dem ressourcenbasierten Ansatz (im Unterschied zum PORTER'SCHEN Ansatz als umweltorientierte Forschungsrichtung, Unternehmenserfolg als eine Funktion der Branchenattraktivität und der relativen Wettbewerbsposition der Unternehmung in seiner Branche) offenbar, der davon ausgeht, dass der Unternehmenserfolg von spezifischen, einzigartigen Potenzialen der Unternehmung determiniert wird, die häufig auch als "Kernkompetenzen" oder allgemein als Ressourcen bestimmt werden. (Vgl. MACHARZINA 1995, S. 58 ff.)

Kernkompetenzen ("core business") von Schulen sind die Bildung und Erziehung der Schüler (vgl. DUBS 2002). Letztlich sollte bei allen Netzwerkaktivitäten dieses 'Oberziel' nicht aus den Augen verloren werden. Es geht um effektiven Unterricht, um ein Pool von Wissen, letztlich um einen Beitrag zur Verbesserung der beruflichen Bildung. Auch wenn Schulen ihr Leistungsspektrum erweitern dürfen, sollten sie stets mit dem 'werben', was von ihnen erwartet wird: Eine didaktisch gut aufbereitete Vermittlung von Wissen, sei es in Form von Präsenzunterricht, in Form von e-Learning oder in Form von Zugängen zu 'Wissenszentren'.

Selektion: Aufbau eines gemeinsamen Handlungsrahmens

Netzwerke sind kein Selbstzweck. Netzwerke entstehen auch aus der Feststellung von Defiziten, die eine Person oder Institution nur schwer alleine bewältigen kann. Es sind Ressourcen zu aktivieren und gemeinsame Vorstellungen über Handlungsfeld und Zielkomponente zu fixieren. WILBERS stellt dabei folgende Fragen und Voraussetzungen in den Vordergrund:

Komponenten	Leitfragen	Erfolgsfaktoren
Ziele (Endzustände)	Was wollen wir erreichen?	→ Auswahl von drängenden Zielen, die von einer einzelnen Institution nicht eingelöst werden können
Feld (Ressourcen)	Welche Mittel stehen zur Verfügung?	→ Disponibilität der Ressourcen für das Netzwerk → Erschließung zusätzlicher Ressourcen als wichtiges Mittel der Netzwerkentwicklung.
Umwelt	In welcher Umwelt handeln wir?	→ frühzeitiges Herausbilden einer gemeinsamen Vorstellung über die Handlungsumwelt
Handlungen/ Projekte	Wie erreichen wir die Ziele?	→ Zielerreichung im Netzwerk zumeist projektorientiert, das heißt durch Einzelprojekte → Professionalisierung des Projektmanagements und organisatorische Verankerung
Mediatorinstitution	Wo sind Schnittstellen?	→ Broker als Katalysatoren für den Auf- resp. Ausbau regionaler Bildungsnetzwerke
Bewertungsmaßstäbe	Wie bewerten wir das Erreichte?	→ frühzeitige Entwicklung institutionenübergreifender Kriterien zur Bewertung des Erreichten

Tabelle 16: Komponenten für den Aufbau eines Handlungsrahmens im Netzwerk
(in Anlehnung an WILBERS 2003, S. 94 u. 2000, S. 55)

Da sich das Gesamtnetzwerk äußerst komplex darstellt, sind Teilnetzwerke zu definieren und Teilprojekte zu managen. Hierfür sind die Ausführungen zu Beginn dieses Abschnitts zum Projektmanagement relevant.

Regulation: Gestaltung des Change Managements

Die Ausführungen zum Change Management in NeweS sind auch für den Bereich der Netzwerkentwicklung relevant. In diesem Abschnitt wird speziell auf einzelne Aufgaben des Change Managements für die Netzwerkarbeit abgestellt, in Unterabschnitt 4.2.2.1.2 steht stärker die Einführung von Innovationen an der gesamten Schule im Vordergrund.

Für die Gestaltung regionaler Bildungsnetzwerke ist es wichtig, verschiedene Lenkungs Ebenen und auch verschiedene Veränderungsstrategien zu berücksichtigen. Hier wird von verschiedenen Systemebenen ausgegangen, um bewusst die auf verschiedenen Ebenen bestehenden Lenkungsstrukturen erfassen zu können. WILBERS (2000, S. 55 f.) verzeichnet eine ausgesprochen starke Neigung zu bottom-up-Strategien (wie beispielsweise beim Business Reengineering) in der Diskussion um lernende Regionen. In erfolgreichen Netzwerken hingegen lassen sich – so WILBERS – keine einseitigen Veränderungsstrategien ausmachen.

Die Einsicht in die Notwendigkeit, dass interorganisationale Entwicklung an intraorganisationale Voraussetzungen geknüpft ist, wird bei Thematisierung der Lernortkooperation offenbar: (Vgl. EULER/KNIPPEL 2000b, S. 1.) Auf die berufsbildenden Schulen bezogen bedeutet dies, dass die internen Strukturen stets abzugleichen sind mit der intendierten Entwicklung des regionalen Umfeldes. Die intraorganisationale Entwicklung ist quasi der Nährboden für interinstitutionelle Entwicklung.²⁶²

Steuergruppen und Projektteams sollten nicht nur intraorganisational, sondern auch organisationsübergreifend konstituiert werden. Hier bietet sich eine paritätische Teilnahme der Netzwerkpartner an.

Es ist auf ein ausgewogenes Verhältnis starker und schwacher Beziehungen zu achten, da starke Beziehungen viel Zeit und Aufmerksamkeit benötigen, sodass ein Akteur stets nur eine begrenzte Zahl dieser Beziehungen pflegen kann (vgl. die Ausführungen in Unterkapitel 2.2).

WILBERS (2000, S. 57) betont in Bezug auf die regionalökonomische Innovationsforschung die Bedeutung interregionaler Links für Innovationen (neben den intraregionalen Beziehungen). Für (berufsbildende) Schulen ist es mittlerweile Usus, Beziehungen zu überregionalen und ausländischen Partnern zu pflegen.

²⁶² So setzt das Zusammenwirken von Lehrern mit Ausbildern beispielsweise aufgrund der Implementation der Lernfeldkonzeption in den jeweiligen Institutionen selbst Kooperation in horizontaler und vertikaler Richtung voraus im Sinne des Konzepts einer "lernenden Organisation". Unterstützend wirken kann hier zum Beispiel eine in der Bildungsgangkonferenz abgestimmte Selbstzuordnung von einzelnen Lehrern zu Lehrergruppen, die den Kernunterricht in bestimmten Ausbildungsberufen übernehmen. Ein wichtiger Punkt scheint hier zu sein, dass eigene Verantwortungsbereiche und Gestaltungsspielräume für und von Gruppen von Lehrern entstehen, damit sie Bereiche gestalten, mit denen sie sich identifizieren können. Wenn die Gruppenzusammensetzung relativ konstant bleibt und diese Gruppe als Team eine starke Wirkung erzielen kann, dann sind die organisatorischen Voraussetzungen für eine pädagogisch akzentuierte Zusammenarbeit von Lehrern gelegt, die auf die Kooperation mit den anderen Lernorten ausstrahlen kann. (Vgl. PÄTZOLD 2003, S. 95.)

Allokation: Betreiben von Brokering

Hier soll in Anlehnung an WILBERS (2000, S. 57 ff.) das Brokering als Aspekt der Infrastruktur verstanden werden. Weitere grundlegende Bereiche, welche der Infrastruktur zugerechnet werden, sind Verteilung von Aufgaben, Aufbau und Gestaltung von Vertrauen, Gestaltung der Technik und das Management von Wissen. Da die beiden letztgenannten Punkte im NeweS als Komponenten vertreten sind und die Ausführungen in den Unterabschnitten 4.2.2.1.3 und 4.2.2.2.1.4 auch auf das Netzwerkmanagement übertragbar sind, werden sie an dieser Stelle nicht thematisiert.

Broker sind Mittler zwischen Anbietern und Nachfragern und übernehmen Betreuungs- und Beratungsleistungen. Die hier vorgenommene Unterscheidung stammt von TWARDY und WILBERS (vgl. WILBERS 2000, S. 58, FN 13 u. WILBERS 2000b, S. 484). Sie unterscheiden beim Bildungsbroker den Netzwerker ("Bildungsbroker I")²⁶³ vom Supporter ("Bildungsbroker II") (vgl. WILBERS 2000b, S. 484 ff.).²⁶⁴

Bildungsbrokerage (II, durch den Supporter) richtet sich auf die Verbesserung des Supportings unter zielgerichtetem Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken mit besonderer Berücksichtigung einer erneuten Nutzung von Materialien (Re-use und Retargeting). Andererseits kann Bildungsbrokerage (I, durch den Netzwerker) als "Katalyse des Aufbaus regionaler Bildungsnetzwerke" verstanden werden (vgl. WILBERS 2000b, S. 484 ff.). Der Netzwerker²⁶⁵ kann hinsichtlich vieler verschiedener Funktionalitäten in Bildungsnetzwerke wirken, wie sie beispielhaft in der folgenden Tabelle aufgeführt sind:

Funktionalität	Forschungs- und Entwicklungsstrang
<ul style="list-style-type: none"> • Regionalentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Theorie der innovativen Milieus • Innovationsansatz der Regionalentwicklung • endogene Strategien der Regionalpolitik • lernende Regionen
<ul style="list-style-type: none"> • Realisierung von Wettbewerbsvorteilen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmensnetzwerke
<ul style="list-style-type: none"> • Bewältigung des technischen Wandels 	<ul style="list-style-type: none"> • zwischenbetriebliche Verbände
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der (beruflichen) Bildung (aus Partikularinteresse) 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsverbände, Qualifizierungsverbände, Qualifizierungsnetzwerke
<ul style="list-style-type: none"> • Überwindung von Zugangsbarrieren • Aufbau informationeller Infrastrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • 'Problemregionen' der beruflichen Bildung • regionale berufliche Weiterbildung • lernende Regionen

²⁶³ Im Modellversuch ANUBA ist der Bildungsnetzwerker mehr als 'nur' ein Makler, zumal er oder sie als Lehrer einer berufsbildenden Schule stets zugleich Anbieter von Wissen ist. Als Mitgestalter der Fortbildungsmaßnahme in bestimmten Bereichen ist er ebenfalls Anbieter, als Teilnehmer der gesamten Fortbildungsmaßnahme ist er auch Nachfrager. Dennoch soll die ursprüngliche Idee des Brokers stets präsent sein.

²⁶⁴ TWARDY/WILBERS (2000, S. 607) bezeichnen mit "Bildungsbrokering" ein Konzept, das auf die Entwicklung supportstarker regionaler Bildungsnetzwerke unter Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechniken zielt. Dazu zählen neben Wissensmanagement und dem Management interinstitutionaler Beziehungen die Verwendung von gekauften, eigenproduzierten oder angepassten Medien sowie die Entwicklung von Informationsforen und elektronischen Märkten für Bildungsdienstleistungen.

²⁶⁵ An eine solche Konzeption des Bildungsnetzwerkers knüpfte der länderübergreifende Projektbereich im Modellversuch ANUBA an. Es wurde davon ausgegangen, dass die Aufgabe des Aufbaus und der Nutzung von Bildungsnetzwerken in einer Region nicht einzelnen Lehrkräften übertragen werden kann, obwohl dies eine zentrale Aufgabe jedes Lehrenden sein sollte. Bildungsnetzwerke benötigen jedoch ein professionelles Management. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001.) Von dieser Idee wurde jedoch im Laufe der Zeit wieder Abstand genommen (vgl. Anhang B).

<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung (regionaler) Berufsbildungspolitik 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerke als Instrument der Regulation von Weiterbildung • Einbindung von Schulen ins kommunale Umfeld • regionale Berufsbildungsdialoge • Politiknetzwerke • Netzwerke als Koordinationsinstrument
<ul style="list-style-type: none"> • didaktische Neuorientierung der Lernorte entsprechend dem Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz • Gestaltung handlungs- und transferorientierter Lehr-/Lernprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> • 'klassische' Lernortkooperation
<ul style="list-style-type: none"> • Erschließung von Ausbildungsplätzen • Bewältigung des technischen/technologischen Wandels 	<p><u>Weiterungen:</u></p> <p>(1) Ausbildungsverbünde</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Angebot von Zusatzqualifikationsmaßnahmen 	<p>(2) Zusatzqualifikationen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Schließung von Ausbildungsplatzlücken • Weiterentwicklung von Ausbildungsangeboten in schulischer Trägerschaft (zum Beispiel stärkerer Praxisbezug) 	<p>(3) 'neue Formen der Alternanz'</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Benachteiligtenförderung 	<p>(4) Benachteiligtenförderung</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Überwindung von Zugangsbarrieren 	<p>(5) lebenslanges Lernen</p>

Tabelle 17: Bildungsnetzwerke: Funktionalitäten, Forschungs- und Entwicklungsstränge
(in Anlehnung an WILBERS 2000b, S. 485)

Maßgebend für das Bild des Bildungsnetzwerkers ist nach WILBERS (2000, S. 58 u. 2000c, S. 485 f.) das betriebswirtschaftliche Konzept der Broker-led-networks von SNOW/MILES/COLEMAN (zum Beispiel 1992, S. 14 f.).

Allokation: Aufbau und Pflege einer Vertrauensebene

Vertrauen ist ein sehr weiter Begriff. Grundsätzlich zu unterscheiden sind die Ebenen, auf denen es Vertrauen geben kann. Sie reichen von der zwischenmenschlichen Interaktion (zwei Personen) bis hin zum Vertrauen gegenüber Institutionen, Branchen, politischen Regimen etc.²⁶⁶

In der Literatur zu Unternehmensnetzwerken ist noch keine fundierte Theorie zum Umgang mit Vertrauen zu finden. WINKLER (1999, S. 188 ff.) nennt Faktoren, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von Vertrauen im Allgemeinen und in strategischen Netzwerken im Besonderen positiv beeinflussen: faires, ehrliches Verhalten und offene Kommunikation, Langfristigkeit und Reziprozität der Beziehungen, Gewährleistung eines Vertrauensvorschlusses, Aufbau von Selbstvertrauen, Abbau bedrohlicher Handlungen, Einräumen von Autonomie, Reduzierung von Kontrollen und Toleranz, Kosten-Nutzen-Analyse, Reputation und strukturelle Faktoren.

²⁶⁶ Vertrauen und Erwartungen spielen im gesamten Wirtschaftsleben eine entscheidende Rolle, so zum Beispiel bei der Bewertung von Unternehmensanteilen oder Aktien. Vgl. zu Vertrauen als Managementaufgabe zum Beispiel NEUBAUER (1997). Die Bedeutung von Vertrauen in Unternehmungen stellt SPRENGER (2002) dar.

PETERMANN (1992, S. 115 ff.) hat folgendes Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus entwickelt:

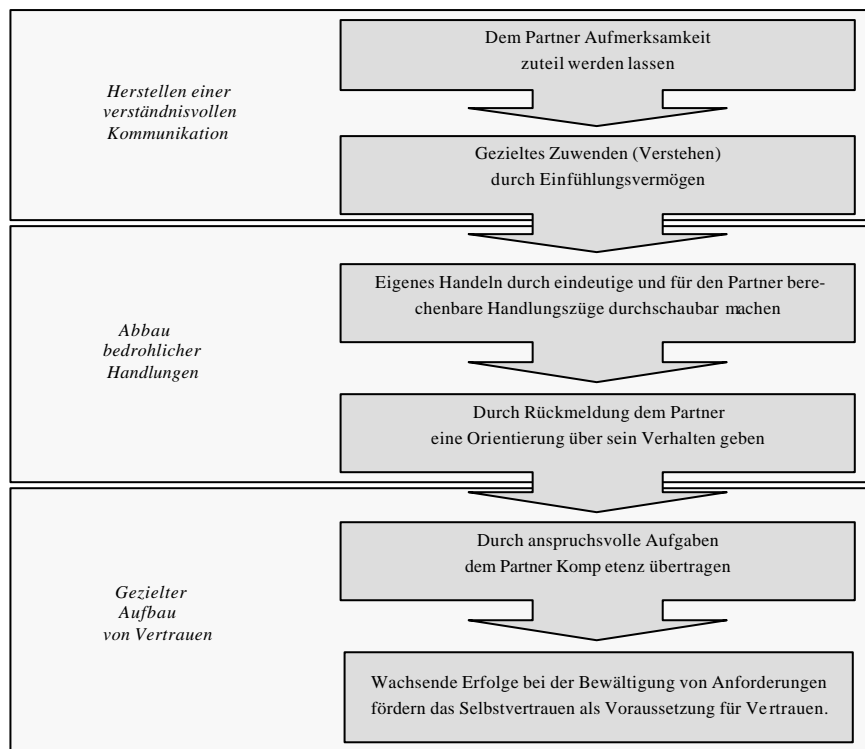


Abbildung 33: Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus

(in Anlehnung an PETERMANN 1992, S. 115 ff.)

Zu unterscheiden sind der Aufbau von Vertrauen in andere, Vertrauen in die Zukunft oder das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (Selbstvertrauen).²⁶⁷ Diese Gestaltung von Vertrauen wird als ein Prozess betrachtet, der von der Herstellung einer verständnisvollen Kommunikation über den Abbau bedrohlicher Handlungen bis hin zum gezielten Ausbau von Vertrauen reicht.²⁶⁸

Allokation: Motivation und Qualifikation der Beteiligten

Eine große Herausforderung für die Implementierung und Verankerung von Netzwerken in beruflichen Schulen stellen nach STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS (2002, S. 3) die Lehrkräfte selbst dar. Wichtig sind hier vor allem ausreichende Motivation und Qualifikation für den Aufbau und die Nutzung von beruflichen Bildungsnetzwerken in der Region. Dies bedarf umfassender Informations- und Fortbildungsaktivitäten. Auch ist bei der Bildungsnetzwerkarbeit

²⁶⁷ Vgl. zu verschiedenen theoretischen Ansätzen der Psychologie interpersonalen Vertrauens zum Beispiel KOLLER (1997).

²⁶⁸ Im Modellversuch ANUBA ging es um Vertrauensmanagement in Schulen sowie in regionalen Bildungsnetzwerken. Dieser Begriff ("Vertrauensmanagement") sollte die bewusste prozessorientierte Gestaltung ausdrücken zum Beispiel hinsichtlich der Anbahnung, der Aufnahme und der Pflege von Kontakten sowie des Erkennens von Störungen und der Rückgewinnung von Vertrauen (Vgl. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 5.) Allerdings wurde vorgeschlagen, diesen Bereich anders zu benennen, da der Begriff in sich widersprüchlich ist (Vertrauen kann nicht 'gemanagt' werden). Vor allem lag der Schwerpunkt dieses Fortbildungsmoduls in ANUBA nicht im Bereich des Vertrauens, sondern vielmehr im Bereich der Planung und Durchführung von Kommunikationsprozessen.

zu beachten, dass sich die nicht unmittelbar beteiligten Lehrer an den betreffenden Schulen nicht übergangen fühlen und dass den Lehrern genügend Raum zur aktiven Gestaltung von Bildungsnetzwerken erhalten bleibt. Deshalb ist es sinnvoll, dass die Bildungsnetzwerkarbeit Teil eines umfassenden Konzepts der Schulentwicklung wird, in dem unter anderem die Aufgabenverteilung zwischen direkt betroffenen Lehrern, 'anderen' Lehrkräften und Schulleitung geregelt ist. (Vgl. SLOANE 2002, S. 7.)

Evaluation

Die Evaluation des Netzwerkes kann sich auf den Prozess selbst und auch auf die Ergebnisse beziehen. Besonders bedeutsam scheint hier die prozessbegleitende, formative Evaluation zu sein. Die Arbeit in regionalen Netzwerken ist in der Regel projektorientiert. Die Netzwerkarbeit sollte formativ, also prozessbegleitend bewertet werden, um die Prozesse gegebenenfalls noch korrigieren oder positiv beeinflussen zu können. Auch die "didaktische Evaluation" scheint bedeutsam zu sein: Als besonders erfolgskritisch beurteilt WILBERS (2000, S. 65) die Evaluation der didaktischen Prozesse im engeren Sinne. So wird beispielsweise in der Diskussion um Schulentwicklung stets betont, dass sich Innovationen auch in einem veränderten Unterricht niederschlagen sollten.

Referenzbeispiele: Lernortkooperation als 'klassischer' Bereich der Netzwerkarbeit

Lernortkooperation ist bereits ausführlich thematisiert worden. Da Lernortkooperation in NeweS als Teilbereich der Bildungsnetzwerkarbeit (Netzwerkpartner sind die jeweiligen Ausbildungsbetriebe) betrachtet wird, ist sie ein wichtiger Bestandteil des Modells. Lernortkooperation, zu der es viele Erfahrungen und Erhebungen gibt, kann als Referenzsystem herangezogen werden. Erfahrungen und aufgebaute Strukturen können zum Ausgangspunkt für die Bildungsnetzwerkarbeit gewählt werden.

4.2.2.1.2 Innovationsmanagement

Um den steigenden Anforderungen aus dem Umfeld gewachsen zu sein, müssen Organisationen flexibel und innovativ sein. Veränderungen sind zum ständigen Begleiter im Berufsleben geworden.²⁶⁹ Die Kooperation mit externen, neuen Partnern und die in NeweS einhergehende Veränderung intraorganisationaler Strukturen können für viele schulseitig Beteiligte Neuland darstellen. Die Art und Weise, wie mit diesen Veränderungen umgegangen wird, ist entscheidend für ihren langfristigen Erfolg. Da gerade Schulen als öffentliche Institutionen nicht unbedingt als Prototyp innovativer Organisationen gelten, wird diesem Bereich für NeweS eine sehr hohe Bedeutung beigemessen. Auch in NPM-Konzepten und bei der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula wird die Bedeutung der Innovationsbereitschaft stets betont.

Innovation bedeutet hier eine Veränderung des bisherigen Zustandes resp. der bisherigen Prozesse, die für diejenigen Personen neu ist, die in diesen Zustand oder die Prozesse einbezogen

²⁶⁹ Die überwiegende Mehrheit der in einer Studie befragten Manager spricht dem Change Management eine wichtige Bedeutung zu. Die bedeutendsten Anlässe für Veränderungen sind Restrukturierung/Reorganisation und veränderte Unternehmensstrategien. (Vgl. CAP GEMINI/ERNST & YOUNG 2003, S. 13 u. 19.) Zur Notwendigkeit eines Innovationsmanagements an Schulen vgl. WILBERS (2000c, S. 337).

sind. Innovationen können sich auf den unterschiedlichsten Ebene abspielen: einer instrumentell-technologischen, einer institutionell-politischen, einer inhaltlich-curricularen und einer verhaltensbezogen-sozialen. Innovations- oder auch Change Management bezeichnet die Steuerung von Veränderungen und die Gestaltung des Wandels. Aus einer prozessorientierten Sichtweise bezeichnet Innovationsmanagement einen kontinuierlichen Prozess zur Sicherstellung von Veränderungsergebnissen. Planungsorientiert bedeutet einen gelenkten Prozess zur Veränderung von Kultur, Systemen und Verhalten in einer Organisation mit dem Ziel, die Effizienz und Effektivität beim Problemlösen zu verbessern. (Vgl. CAP GEMINI/ERNST & YOUNG 2003 S. 15 f. u. TEETZ/REDLICH 1994, S. 9.)

"In einer Umwelt, die sich ständig wandelt, muss ein Unternehmen die Fähigkeit besitzen, ein durch äußere Faktoren beeinträchtigtes dynamisches Gleichgewicht wiederherzustellen oder auch neu zu entwickeln. Eine Ordnung in dynamischen Systemen ist nur aufrechtzuerhalten, wenn immer wieder Aufbauprozesse ablaufen, die das Leben als einen ständig begleitenden Zerfall kompensieren." (OSTERHOLD 2002, S. 14) Wandel wird zunehmend zum zentralen Thema der Unternehmenssteuerung, und die Gestaltung des Wandels wird für den Unternehmenserfolg ein entscheidender Faktor. Jahrzehntlang sind zwar nicht die Notwendigkeit, so doch die Bedeutung und die Schwierigkeiten der Steuerung des Wandels unterschätzt worden. Schließlich ist Change Management zu einer eigenständigen Lehre des organisatorischen Wandels avanciert, nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnis, dass die erfolgreiche Einführung neuer organisatorischer Lösungen ganz wesentlich von der Einstellung der Organisationsmitglieder zu den Strukturen und von ihrer emotionalen Befindlichkeit abhängt.²⁷⁰ Innovationen sind tendenziell individuell motiviert, situationsabhängig, kundenorientiert, chaotisch, nichtlinear und interaktiv. Manager und Schulleitungen müssen die chaotische Realität von Innovationen akzeptieren und bereit sein, flexibel mit Unwägbarkeiten umzugehen. (Vgl. QUINN 1985, S. 91 u. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 451 f.)²⁷¹

²⁷⁰ "Widerstand gegen Änderungen resp. Wandel" hat in den letzten Jahren in der Forschung starke Beachtung gefunden. Es ist bei Entwicklungsvorhaben mit einer realistischen Einschätzung stets mit Widerständen zu rechnen, die von den beteiligten Personen ausgehen können. Entscheidend ist, wie man mit diesen Widerständen umgeht. Die Gründe für den Widerstand gegenüber den Veränderungen sind vielfältig. Zumeist geht es um eine emotionale 'Sperr', welche die Organisationsmitglieder gegenüber den Änderungen aufbauen, da sie eine wie auch immer geartete Verschlechterung ihrer Situation befürchten. Es sind nicht nur individuelle (Angst vor Gewohntem, Vertrautem, Sicherheit, vor Verschlechterung der Bedürfnisbefriedigung, Angst vor Kompetenz- oder Prestigeverlust), sondern auch organisatorische Gründe (zum Beispiel das Lohnsystem, Tabus, Leistungsmerkmale), die den Widerstand gegen den Wandel hervorrufen. Neue organisatorische Lösungen sind oftmals mit einer Neuverteilung von Ressourcen und somit auch einer Veränderung der Machtstrukturen verbunden. Aber es kann auch die Selbstdarstellungsgeschichte einzelner Organisationsmitglieder rückwirkend umakzentuiert und gegebenenfalls entwertet werden. Es können aber auch Subjektive Theorien (diesen Begriff prägt unter anderem KROATH), die für ein Individuum eine handlungssteuernde und -rechtfertigende Funktion ausüben, ins Wanken geraten und dies führt zumindest vorübergehend zur Verunsicherung. (Vgl. HORSTER 1995, S. 95 ff. u. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 452 f.)

²⁷¹ DREESMANN (1997) stellt heraus, dass es nicht nur eine 'organisationstechnische' Frage ist, ob Innovationen erfolgreich implementiert werden können, sondern auch eine Frage der personalen Bedingungen, der Innovationskompetenz. DREESMANN (1997, S. 237 ff.) stellt sechs Kompetenzfelder heraus, die für das Aufstellen eines Handlungsplans von Bedeutung sind: Fachkompetenz, persönliche Kompetenz, konstruktive Kompetenz, soziale Kompetenz, Methodenkompetenz und partizipative Kompetenz. Aus diesen Innovationskompetenzen können Maßnahmen für die Personalentwicklung abgeleitet werden (vgl. DREESMANN 1997, S. 248 ff.).

KEHL (1999, S. 348) betont, dass eine Schulleitung nach heutigem Verständnis innovative Prozesse an der eigenen Schule initiieren und moderieren sollte. Es sollte die Funktion eines Promotors übernommen werden, der als Change Agent den Wandel vorbereitet und unterstützt. Eine Grundvoraussetzung dafür ist ein fest installiertes und gut funktionierendes Kommunikations- und Informationssystem in der Schule. Auch Impulse zur Innovation aus dem Kollegium sollte die Schulleitung fördern.

DREESMANN (1997, S. 236) weist auf zwei Bedingungsdimensionen hin, die bei Innovationen zu berücksichtigen sind:

- der einzelne Mensch, der von der Innovation direkt oder indirekt betroffen ist, und
- Bedingungen, die das Verhalten des Einzelnen gegenüber der Innovation begleiten und potenziell Einfluss darauf nehmen. Dies sind:
 - das soziale Umfeld der Innovation mit seinen Merkmalen (zum Beispiel Abteilung, Bildungsgang, Arbeitsgruppe),
 - die organisatorischen Regelungen und Vorschriften in der Organisation oder Teilorganisation und
 - das innovative System oder die Neuerung selbst mit ihren Inhalten und Merkmalen.

Als "goldene Regeln" des erfolgreichen organisatorischen Wandels nennen STEINMANN/SCHREYÖGG (2000, S. 453 f.) folgende Punkte:

- Wichtig sind eine aktive Teilnahme am Veränderungsgeschehen und eine umfassende Information über die Hintergründe des anstehenden Wandels und Partizipation an den Veränderungsentscheidungen.²⁷²
- Die Gruppe gilt als wichtiges Wandelmedium. Wandelprozesse in Gruppen sind weniger beängstigend und werden im Durchschnitt schneller vollzogen.
- Gegenseitige Kooperation fördert die Wandelbereitschaft.
- Alte Gewohnheiten müssen auftauen. Wandelprozesse bedürfen einer Auflockerungsphase, in der die Bereitschaft zum Wandel erzeugt wird, und einer Beruhigungsphase, die den vollzogenen Wandel stabilisiert.

Dieser letztgenannte Punkt wurde von LEWIN auf der Basis einer Gleichgewichtsvorstellung zu einer Sequenzierung erfolgreichen Wandels formuliert, die von verschiedenen Autoren als Grundlage sämtlicher Phasen- und Veränderungsmodelle betrachtet wird (vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 30 u. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 454). Das Phasenmodell von LEWIN bezieht sich auf Prozesse innerhalb einer Organisation und das Handeln der Organisationsmitglieder:

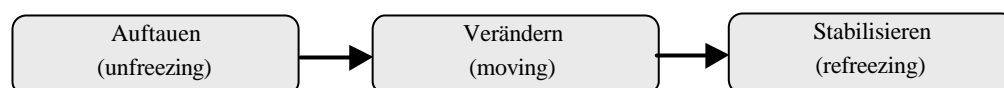


Abbildung 34: Phasenmodell/Organisatorisches Änderungsgesetz nach LEWIN

²⁷² Nach OSTERHOLD (2002, S. 87) ist für die erfolgreiche Veränderung von Strukturen und Prozessen ein Grundsatz entscheidend: "Beteiligt werden sollte, wer an der Veränderung interessiert ist, wer betroffen ist, wer Verantwortung übernimmt, wer Wissen, Kompetenz und Ideen hat und last, but not least bereit ist, Zeit und Engagement zu investieren." Entsprechend der Ausführungen zu Steuergruppen wird hier davon ausgegangen, dass ein Kernteam, eine 'Innovationsgruppe' die Innovation in Absprache mit den anderen Schulmitgliedern vorantreibt im Sinne des Projektmanagements.

In der ersten Phase (Auftauphase) werden die gegenwärtig existierenden Einstellungen in Frage gestellt resp. aufgelöst. Das System muss den vormaligen Gleichgewichtszustand aufgeben und es muss sich eine Bereitschaft zur Veränderung herausbilden. Nun werden die Maßnahmen gebündelt (verändert), die der Entwicklung neuer handlungsleitender Einstellungen förderlich sind. Weiterhin werden die Interventionen aufgedeckt, die die Identifikation und die Internalisierung neuer Verhaltensweisen unterstützen. Durchgeführte Veränderungen bedürfen der Stabilisierung, müssen also (wieder) eingefroren werden, damit sie Bestand haben. Ein neues Gleichgewicht muss sich einpendeln.²⁷³

Die Verwirklichung von Innovationen in Schulen ist für die Schulleitung eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe. In Anlehnung an LEWIN kann das Verhalten in einem organisationalen Rahmen als dynamische Balance zwischen Kräften betrachtet werden, die im sozial-psychologischen Raum der Institution in einander entgegengesetzter Richtung wirksam sind. Das heißt, es ist stets ein Ausgleich zwischen treibenden und hemmenden Kräften herbeizuführen. Um Innovationen zu verankern, ist das Gleichgewicht durch Aktivitäten der treibenden Kräfte zu verändern. Gerade in Schulen ist dies nach DUBS (1994, S. 276) eine heikle Angelegenheit, da zumeist auch die hemmenden Kräfte aktiv werden und nun sehr vorsichtig gehandelt werden muss. Anschließend ist es auch bedeutsam, die neue Phase der Stabilität zu erhalten. In Schulen sei gerade ein Rückfall in die 'alte' Stabilität zu beobachten, wenn die Veränderung zwar systematisch geführt, jedoch in der sich anschließenden Phase der Implementierung nur noch wenig beachtet wird. Diese Kraftfeldanalyse nach LEWIN kann als Modell für die Verwirklichung von Innovationen herangezogen werden, um abzuschätzen, wie die treibenden Kräfte aktiviert werden können und welche Gegenreaktionen der hemmenden Kräfte zu erwarten sind. In jedem Falle sind bei angestrebter Veränderung eines Subsystems oder eines Teils von ihm auch die relevanten Aspekte des Umfeldes zu verändern. (Vgl. BECKER/LANGOSCH 1990, S. 64 f. u. HORSTER 1995, S. 156 f.)

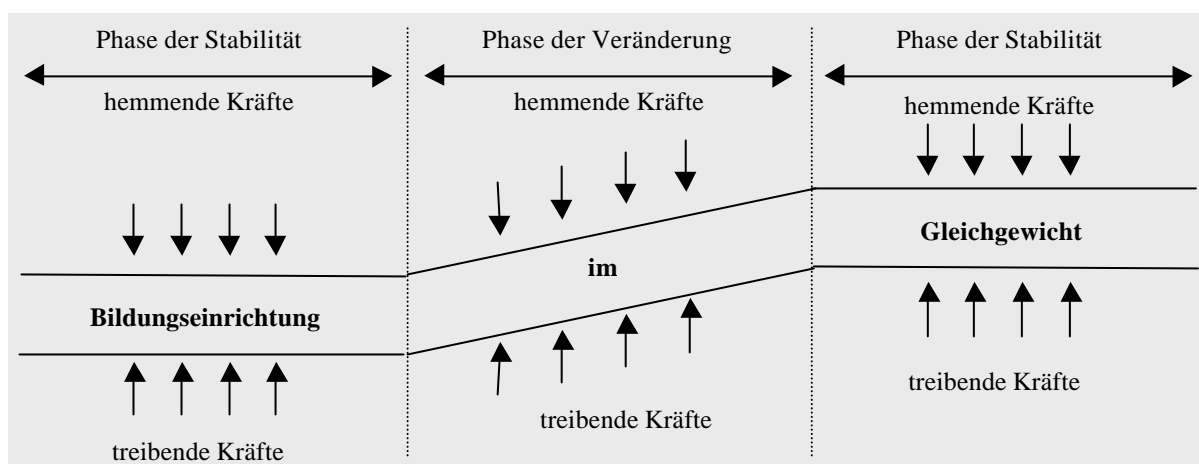


Abbildung 35: Kraftfeldanalyse nach LEWIN
(in Anlehnung an DUBS 1994, S. 277)²⁷⁴

²⁷³ Dass der ISP auf diesem Modell basiert, ist bereits herausgestellt worden.

²⁷⁴ Vgl. das veränderte Modell mit den drei Phasen (Startphase, Produktivitätseinbruch und neues Produktionsniveau) in SCHLEY (1998, S. 43).

Ein erfolgreiches Innovationsprojekt erfüllt nach DUBS (1994, S. 278, mit Verweis auf HAMEYER) folgende Anforderungen: Überschaubarkeit, Bedeutsamkeit, Angemessenheit, Situationsbezogenheit, Lernfähigkeit, Durchführbarkeit, Dauerhaftigkeit.

Folgende Voraussetzungen scheinen einer erfolgreichen Umsetzung von Innovationen förderlich zu sein (vgl. CAP GEMINI/ERNST & YOUNG 2003, S. 39 f., DUBS 1994, S. 287, OSTERHOLD 2002, S. 88 u. TEETZ/REDLICH 1994, S. 10)²⁷⁵:

- Überzeugung der Lehrerschaft, dass das Projekt ihr eigenes ist und nicht ein von 'Außen-seitern' entworfenes, Teilhabe der Beteiligten (der 'Innovationsgruppe') an der Problemdefinition,
- Wahrung von Autonomie und Sicherheit aus Sicht der Schulmitglieder,
- Ganzheitlichkeit eines pädagogischen Konzeptes (gute Chancen zur Verwirklichung von Einzelprojekten, die zugleich Teilkonzepte einer größeren pädagogischen Innovation darstellen),
- Unterstützung des Projekts durch Behörden, Schulleitung, Schüler und Eltern,
- aktive Beteiligung der Schulleitung (zumindest eines Mitgliedes) an der Implementation,
- Änderungsprozess eher als eine Verringerung denn als Steigerung der gegenwärtigen Bürden der Beteiligten,
- Übereinstimmung der Innovation mit den Werten und Idealen überein, die von den Beteiligten seit langem anerkannt sind,
- interessante neue Erfahrungen durch den Innovationsprozess,
- transparentes Vorgehen der 'Innovationsgruppe' ist für alle anderen Schulmitglieder,
- Priorisierung und Überschaubarkeit der Aktivitäten,
- Verständnis, Unterstützung und Vertrauen in den Beziehungen zwischen den Beteiligten,
- Möglichkeiten zu offener Diskussion,
- besondere Eigenschaften und Fähigkeiten der Lehrkräfte zur Schaffung und Erhaltung eines innovationsfreudigen Gesamtklimas (zum Beispiel Bereitschaft zur Arbeit über den Pflichteinsatz hinaus, allgemeine Belastbarkeit, gegenseitige Wertschätzung, Toleranz, Kooperation und kollegiale Arbeitshaltung),
- allgemeine Einstellungen und Fähigkeiten der Beteiligten (Optimismus, Belastbarkeit, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Durchsetzungsvermögen und Beharrlichkeit),

²⁷⁵ Als "Hardware" im Unterschied zu den oben genannten "weichen Faktoren" können folgende Hilfsmittel zur Herausbildung eines innovationsfreudigen Klimas herangezogen werden (vgl. TEETZ/REDLICH 1994, S. 14):

- Veranstaltungen zur Verbesserung der Kollegiums- und der schulinternen Kontakte und damit der Information, Kommunikation und Kooperation,
- Teilnahme an externen Fortbildungsveranstaltungen,
- Nutzung von Veranstaltungen im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung zur Herausarbeitung gemeinsamen Wissens und gemeinsamer Werte, Ziele, Konzepte,
- Einbeziehung der Beratungslehrkräfte und
- Einsatz externer Berater zur Kollegiumsentwicklung.

Eine in diesem Zusammenhang wichtige Erkenntnis ist, dass in Unternehmungen die Mitarbeiter und die mittlere Führungsebene die von Veränderungsprozessen am stärksten Betroffenen sind – auf Schulen übertragen die Lehrerschaft und die Lehrkräfte mit Leitungsfunktionen –, während die maßgebliche Bedeutung für die Gestaltung der Veränderungen dem Topmanagement und dem Vorstandsgremium – bei Schulen die Schulleitung – zukommt (vgl. CAP GEMINI/ERNST & YOUNG 2003, S. 27 f.).

- innovationsspezifische Fähigkeiten (zum Beispiel realistisches Einschätzen der am Prozess beteiligten Kräfte, angemessenes Dosieren der innovatorischen Arbeitsschritte und Gefühl für Prioritäten),
- menschliche Kompetenzen (insbesondere Mut zu kleinen Schritten und Fehlern),²⁷⁶
- ständige Reflexion der Muster und Regeln in den Beziehungen und der Zusammenarbeit, fortlaufende Reflexion der Erfahrungen und Mut zu Konsequenzen,
- genügend Zeit zur Durchführung der Veränderungen und
- Revidierbarkeit der Innovation, falls die Erfahrung zeigt, dass entsprechende Korrekturen wünschenswert sind.

Um einen Veränderungsprozess in Gang zu setzen, ist ebenfalls eine profunde Kenntnis möglicher Widerstände nötig. Mögliche Widerstände sind (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 21 u. SCHLEY 1998, S. 19 f.):

- Werte-Barrieren oder Oppositionen gegen einen Veränderungsprozess,
- Macht-Barrieren oder die Abneigung, sich am Veränderungsprozess zu beteiligen (Fraktionsbildung oder Grenzverletzungen),
- Informations-Barrieren, die Mitglieder sind ungleich informiert,
- praktisch-organisatorische Barrieren und
- psychologischer Widerstand oder der Widerwillen, sich in den Veränderungsprozess mit einzubringen (zum Beispiel Ohnmachtshaltung oder Identifikationsmangel).

Für die Einführung von Innovationen sollte zunächst geklärt werden, in welche Richtung(en) die Impulse gehen sollen. Dann ist zu hinterfragen, welche grundlegenden Bedingungen in der Schule geschaffen werden müssen, um die strategischen Ziele zu verwirklichen. Die betroffenen Schulseitigen sind während der Umsetzung fortlaufend zu unterstützen. Es folgt eine Darstellung, bei der der Impuls für die Innovation von der Schulleitung ausgeht und beschrieben wird, wie in einzelnen Phasen der Implementation die Beteiligten einbezogen werden können. Dies ist einer von vielen möglichen Abläufen von Veränderungsprozessen.²⁷⁷

²⁷⁶ "Nicht die Abwesenheit von Mängeln macht eine Schule zur guten Schule, sondern ihre Fähigkeit mit Mängeln umzugehen. Ein kritisches Bewußtsein bei allen Schulbeteiligten ist daher Voraussetzung für Innovationen. Die Menschen in der Schule müssen zu einer kritischen Analyse der Schulprozesse befähigt sein." (LENZ 1991, S. 3)

²⁷⁷ Ein Prozessmodell, das die von Schulleitungen erlebten Prozessabläufe bei Einführung von Innovationen darstellt, findet sich bei TEETZ/REDLICH (1994, S. 15).

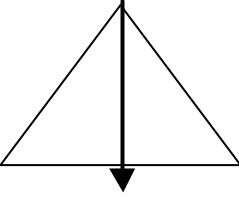
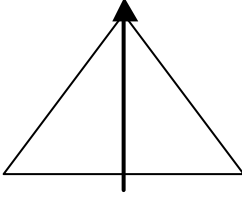
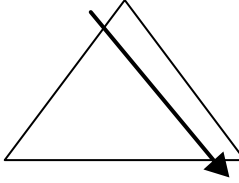
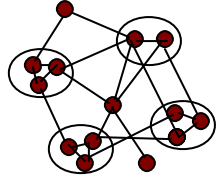
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
			
"von oben nach unten": Schulleitung erarbeitet Visionen, Ziele und Strategien	"von unten nach oben": Mitarbeiterbefragung zu den Mustern und Regeln der Zusammenarbeit	"quer zur Funktion und Hierarchie": Zusammenarbeit und Entwicklung neuer Ideen	prozessorientierte Projektarbeit quer zur Hierarchie: simultanes Arbeiten
<p>Einzelne Arbeitsgruppen erarbeiten ihrerseits erfolgreiche Optionen für Veränderungen zu den Herausforderungen des Aufgabengebietes.</p> <p>Es sollten diejenigen einbezogen werden, die Interesse an und Kompetenzen für die Implementation der Veränderung haben.</p>	<p>Die Mitarbeiter sollten auf allen Ebenen der Schulentwicklung möglichst bald einbezogen werden, um Widerständen vorzubeugen und die Potenziale der Kollegen zu nutzen.</p> <p>→ Vorbildfunktion der Schulleitung (Visionen leben, Ausdauer zeigen und klare Botschaften geben)</p>	<p>Das 'Innovationsteam' als Steuergruppe durchläuft gegebenenfalls die verschiedenen Arbeitsbereiche in der Schule, um die Auswirkungen der und die notwendigen Veränderungen für die Innovation gemeinsam herauszufinden.</p> <p>→ verschiedene Richtungen des Informationsflusses und Rückkopplungen; eventuell neue Richtung der Innovation</p>	<p>Nun erfolgt die gemeinsame Lösungssuche.</p> <p>→ Eigenverantwortlichkeit der Teams für den Prozess und das jeweilige Projekt in ständiger Absprache mit der Schulleitung</p> <p>→ im Wesentlichen Beziehungsarbeit</p>
Begleiten der Prozesse und Managen der Veränderung	Verantwortungsübernahme und Beteiligung	Gestalten der Beziehungen untereinander und zu Netzwerkpartnern	Prozess- und Projektautonomie und -verantwortung

Tabelle 18: Beispiel für den Ablauf eines Innovationsprozesses
(in Anlehnung an OSTERHOLD 2002, S. 99 ff.)

Damit Neuerungen nicht konzeptionslos und punktuell einzuführen versucht werden und schließlich die Lehrkräfte aufgrund einer zusätzlichen Belastung bei fraglichem Erfolg entmutigt werden, sollten verschiedene Überlegungen einbezogen werden, zum Beispiel folgende (vgl. DUBS 2003, S. 5):

- Sämtliche Einzelmaßnahmen sollten auch in Modellversuchen erst dann eingeführt werden, wenn ein konsistentes Modell über die künftigen Gestaltungsformen der Schule entworfen ist und die Lehrkräfte dieses Modell verinnerlicht haben. Pendelschläge, die oft zu Verunsicherungen geführt haben, sind insbesondere vonseiten der Wissenschaft zu vermeiden.
- Ein Gesamtkonzept für eine teilautonome Schule ist äußerst komplex und vielschichtig. Deshalb sollten die einzelnen Schritte (inhaltlich und zeitlich) genau geplant werden, damit sich die Zusatzbelastung für die Lehrenden in Grenzen hält.
- Aufgrund der Aufgabenerweiterung für die Lehrerschaft, Mitarbeiter der Schulbehörden und der Schulaufsicht ist Weiterbildung unabdingbar.

4.2.2.1.3 Wissensmanagement

Angesichts der permanent steigenden 'Wissensmengen' und des Ziels, Schulen als attraktive regionale Partner zu etablieren, scheint eine Systematisierung des Wissens notwendig zu sein.²⁷⁸ Das vorhandene Wissen wird sogar neben dem Humankapital als entscheidender Produktionsfaktor in einer Organisation betrachtet (vgl. FREIMUTH/HARITZ 1997, S. 9). Somit ist die ausreichende und systematische Versorgung mit Wissen Grundlage für effektive Bildungsnetzwerkarbeit.²⁷⁹ Der Umgang mit Wissen, speziell die Wissensentwicklung als ein Teilprozess im Wissensmanagement ist grundsätzlich ein Teil des organisationalen Lernens (vgl. WESTENBAUM 2004, S. 66) und könnte in NeweS dem organisationalen Lernen zugeordnet werden. Aufgrund der außerordentlichen Bedeutung für die Netzwerkkonstitution und die Entwicklungsfähigkeit einer Schule wird Wissensmanagement als Primärprozess eingestuft. WILBERS (2004, S. 148) verweist auf die konzeptionelle Überlappung von Wissensmanagement, lernenden Organisationen/Schulen und Schulentwicklungsansätzen.

Wissen war seit jeher von grundlegender Bedeutung für die Menschheit.²⁸⁰ Es geht hier nun nicht um eine neue Bedeutung von Wissen, sondern um den Versuch, das Wissen in einen systematischen Prozess – einen Managementprozess – zu integrieren. Angesichts der Veränderung von der Industrie- in Richtung einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, in der wissensbasierte Tätigkeiten eine hohe Bedeutung haben, werden umfassendere Anforderungen an Organisationen resp. Unternehmungen in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter und den Aufbau, die Pflege und Nutzung von organisatorischem Wissen gestellt. In einer wissensbasierten Organisation wird der Umgang mit Wissen zum zentralen Wertschöpfungsfaktor. Für Unternehmungen und auch für Schulen wird die Fähigkeit, Wissen zu generieren und lösungsorientiert anzuwenden, zunehmend zum Erfolgsfaktor.²⁸¹ Die Lernfähigkeit wird zu einer Basisqualifikation, insbesondere die Fähigkeit, das vorhandene Wissen zu revidieren, zu erneuern und auf sich wandelnde Problemstellungen anzuwenden (vgl. Unterabschnitt 4.2.2.2.1.2 zu Schule als lernender Organisation). Eine wichtige Rolle kommt hierbei der Schulkultur zu (vgl. Unterabschnitt 4.2.2.2.1.5).

Zentrale Ressource der Zusammenarbeit in einem Bildungsnetzwerk ist das Wissen in der Gesamtorganisation, das im systemischen Sinne mehr ist als die Summe der einzelnen Wissensressourcen. Gerade die Generierung von Wissen und dessen Austausch in einem Bil-

²⁷⁸ Zur Bedeutung des Wissensmanagements vgl. auch die fünf Leitprojekte des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF), deren Ziel es ist, "mit Hilfe moderner Medien und den Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologie neue Such- und Lernstrategien zu entwickeln, die den Übergang von traditionellen Lern- und Studienformen zu einem selbstgesteuerten Lernen vorantreiben" (BIBB 2000b). In diesem Zusammenhang entstand im Laufe von ANUBA/KOLIBRI ein "Forschungs- und Entwicklungstrack" zu "IT und Wissensmanagement zur Intensivierung und Verstetigung der Zusammenarbeit in Berufsbildungsnetzwerken" (vgl. STRAHLER/WILBERS 2001).

²⁷⁹ Zur intensionalen Abgrenzung vgl. die Präzisierungen der Begriffe "Daten – Information – Wissen – Weisheit" von BÜHL (1995, S. 44) u. HÖFLING (1996, S. 46 f.). Zum Begriff "Wissen" vgl. PROBST/RAUB/ROMHARDT (1999, S. 17).

²⁸⁰ "Wissen" bezeichnet das Konglomerat aller Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen. Wissen ist im Gegensatz zu Daten und Informationen stets personengebunden. (Vgl. MANDL/REINMANN-ROTHMEIER 2000, S. 6 u. PROBST/RAUB/ROMHARDT 1999, S. 46.)

²⁸¹ Vgl. hierzu auch die veränderte Rolle der Bildungsanbieter zu Wissensbrokern nach SAUTER/SAUTER (2002, S. 38 ff.).

dungsnetzwerk beeinflusst in hohem Maße dessen Erfolg. Als Wissen können zunächst nur die expliziten Aussagen der Handelnden im Netz bezeichnet werden. Implizite, das heißt in den Personen 'lagernde', zunächst unbewusste Wissens Elemente müssen über einen Externalisierungsprozess explizit gemacht werden, wenn sie in Informationssystemen abgelegt und somit potenziell weitergegeben werden sollen. Die Verknüpfung verschiedener expliziter Wissensbestände mit Hilfe von IT-Systemen kann den Prozessen des Wissensaufbaus und des Wissensmanagements weitere Dynamik verleihen. (Vgl. STRAHLER 2002, S. 2 f.)

Eine extensionale Annäherung an das 'Objekt des Wissensmanagements im Bildungswesen' kann sich folgendermaßen darstellen (vgl. WILBERS 2003, S. 81 ff. u. 2002e):

- fachliches Wissen bezüglich der relevanten Wissenschaften resp. der Wirkungsräume der Lernenden,
- pädagogisch-didaktisches Wissen, und zwar
 - methodisches Wissen wie zum Beispiel methodische Varianten des e-Learnings, gute Beispiele für den eigenen Unterricht, Neuentwicklungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
 - Wissen bezüglich der Medien und Unterrichtsmaterialien,
 - Wissen bezüglich der Beurteilung von Lernenden und Lehrenden sowie der Beratung und Betreuung,
 - Wissen bezüglich der Zielgruppe,
 - Ansprüche der 'Abnehmer' wie zum Beispiel Erwartungen der Unternehmungen an die Lernenden, Ansprüche der 'Zulieferer' (zum Beispiel vorausgehende Bildungsinstitutionen),
- Wissen bezüglich Schulentwicklung, dem Management von Schulprojekten und Curriculumentwicklung,
- Wissen bezüglich der Prozesse oder der Arbeitsunterlagen,
- Wissen bezüglich Experten und
- Wissen bezüglich der eigenen Fortbildungsmöglichkeiten.

Während Wissensmanagement in Unternehmungen²⁸² relativ breit erforscht ist, spielt die Entwicklung und Erforschung in Bezug auf Bildungsinstitutionen bisher eine nur untergeordnete Rolle (vgl. WILBERS 2003, S. 84).²⁸³ Hier wird davon ausgegangen, dass die zugrunde liegenden Prozesse in Unternehmungen und Bildungsinstitutionen (in der betriebswirtschaftlichen Literatur ist es üblich, Wissensmanagement über mehrere Kernprozesse zu modellieren) ähnlich sind. Eine lernende Organisation – die in NeweS angestrebt wird – zeichnet sich durch die Nutzung, Veränderung und Weiterentwicklung einer gemeinsamen Wissensbasis aus. (Vgl. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 18 f.)

²⁸² Vgl. zum Beispiel zu den Ebenen des Wissensmanagements in Unternehmungen FREIMUTH/HARITZ (1997, S. 11 ff.).

²⁸³ Eine sehr differenzierte Auflistung möglicher Barrieren des Wissensmanagements an Schulen findet sich in WILBERS (2003, S. 20 u. 2002, S. 112 f.).

Einen möglichen organisatorischen Lernzirkel (der auch unter Auslassung von Feldern durchlaufen werden kann) stellen PÄTZOLD/LANG (1999, S. 20) wie folgt dar²⁸⁴:

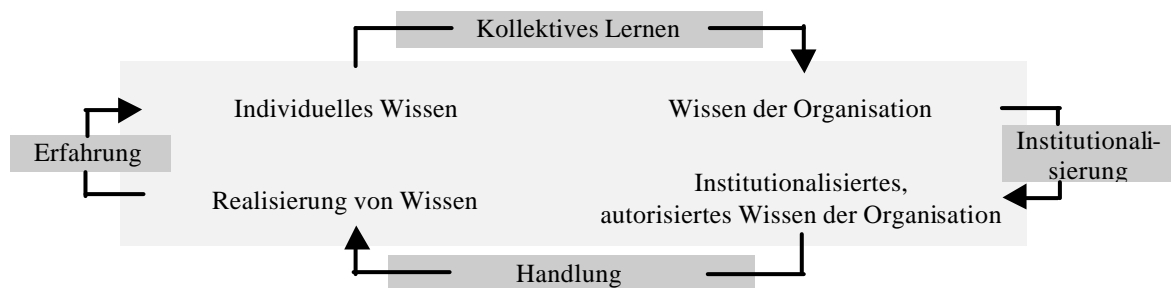


Abbildung 36: Der organisationale Lernzirkel
(in Anlehnung an PÄTZOLD/LANG 1999, S. 20)

STEINMANN/SCHREYÖGG (2000, S. 468 ff.) unterscheiden vier Grundformen des Lernens: (1) Lernen aus Erfahrung, (2) vermitteltes Lernen, (3) Lernen durch Inkorporation neuer Wissensbestände und (4) Generierung neuen Wissens. Zur Inkorporation neuer Wissensbestände zählt beispielsweise die Einstellung von Experten oder die Kooperation mit und gegebenefalls sogar die Akquisition einer anderen (mit spezifischem Wissen ausgestatteten) Organisation. Da es hierbei viele Barrieren gibt und dieser Weg zum Teil sehr kostspielig ist, wird in jüngerer Zeit der Generierung neuen Wissens innerhalb einer Organisation die höchste Aufmerksamkeit gewidmet. Vorhandene Wissens Elemente werden neu verknüpft und zu einer völlig neuen Idee oder Einsicht entwickelt. Zugrunde liegt die systemtheoretische Grundvorstellung, dass die Systemelemente (auch Wissens Elemente) in vielfacher Weise anschlussfähig sind und damit untereinander eine Fülle von (innovativen) Anschlussmöglichkeiten besitzen. Neues Wissen, insbesondere Erfahrungswissen, wird oftmals auf der impliziten Ebene gebildet.

NONAKA/TAKEUCHI setzen hier mit dem Prozess der Wissenskonzersion an. Jedoch wird hier angenommen, dass dies lediglich ein Weg – und nicht der einzige Weg – der Entstehung neuen Wissens ist.²⁸⁵

²⁸⁴ Zunächst geht es um eine Kollektivierung individuellen Wissens: Ausgangspunkt sind die Individuen, die in der Lage und bereit sein müssen, neues Wissen zu generieren, der Organisation zur Verfügung zu stellen, in Handlungen umzusetzen und Erfahrungen daraus zu sammeln. Es sollten vonseiten der Organisation Rahmenbedingungen vorhanden sein, welche den Austausch von Ideen ermöglichen. Durch diese Form des kollektiven Lernens können Schwächen des individuellen Denkens aufgedeckt und noch unausgereifte Ideen weiterentwickelt werden. Durch Institutionalisierung sollte nun versucht werden, den Prozess der Anwendung und Umsetzung des Wissens in organisatorischen Handlungen zu unterstützen und zu reglementieren (unternehmensdienliche Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens). Geschieht dies beispielsweise in Form von Handlungsregeln, so ist eine Balance zwischen der Formulierung von Lösungshilfen für konkrete Problemsituationen und einem ausreichenden Spielraum für die Anwendung in spezifischen Situationen zu finden. (Vgl. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 19 f.)

²⁸⁵ NONAKA/TAKEUCHI stellen den Wissensentstehungsprozess ergänzend als Spiralprozess (von (1) bis (4)) dar, nach dem sich die Generierung neuen Wissens in einem vierstufigen Zyklus vollzieht. Da dieser Vermutung hier nicht gefolgt wird, wird sie in der Abbildung nicht dargestellt.

		nach	
		implizitem Wissen	explizitem Wissen
von	implizitem Wissen	Sozialisierung	Externalisierung
	explizitem Wissen	Internalisierung	Kombination

Tabelle 19: Typen der Wissenskonversion
(in Anlehnung an NONAKA/TAKEUCHI 1995, S. 62)

Bei der Sozialisierung (1) geht es um die Weitergabe und Verbreitung von implizitem Wissen. Das hierbei relevante Wissen wird typischerweise nicht in expliziter Form (Sprache, Schrift), sondern durch Beobachtung, Imitation und gemeinsame Übung durch Sozialisationsprozesse (beispielsweise das Zusammenarbeiten eines (Handwerks-)Meisters mit seinen Lehrlingen) ausgetauscht. Die organisatorische Wissensbasis wird hierbei nicht wesentlich erweitert. Implizites Wissen (tacit knowledge, nach WILBERS (2000, S. 63) die bedeutsamste Grenze hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des Wissensmanagements) meint hierbei ein Wissen, welches in praktischen Fähigkeiten einer Person zum Ausdruck kommt, aber nicht oder nicht angemessen verbalisiert und auch kodifiziert werden kann (vgl. NEUWEG 2000, S. 198). Dieses Wissen kann nicht oder nur sehr begrenzt in technischen Systemen abgelegt werden. Implizites Wissen wird expliziert (2) und dadurch allmählich einer Reflexion zugänglich gemacht. Hier kann neues Wissen durch Rationalisierungsmöglichkeiten entstehen, die sich im Zuge der Artikulation eröffnen. Die organisatorische Wissensbasis wird wesentlich erweitert. Explizites Wissen kann mit anderem explizitem Wissen kombiniert werden. Wissensfragmente werden von einzelnen Organisationsmitgliedern zusammengetragen und miteinander kombiniert. Beispielsweise entsteht neues Wissen, wenn bestimmte (dokumentierte) Technologien auf neue Anwendungsgebiete erfolgreich transferiert werden oder wenn spezifisches Know-how in einem neuen Kontext angewendet wird. Viele Innovationsprozesse in Unternehmen basieren auf dieser Art der Wissenskonversion. Explizites Wissen geht schließlich (4) in implizites über, wenn geschriebenes oder dokumentiertes Wissen in die täglichen Handlungen des Systems einfließt, also 'gelebt', verinnerlicht wird. Neues entsteht durch die Interpretation und auch modifizierte Umsetzung des kodifizierten Wissens und den folgenden Verknüpfungen mit dem vorhandenen impliziten Wissensbestand der Organisation. (Vgl. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 21 u. STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 472.)

Eine andere Möglichkeit der Modellierung besteht darin, einen Knoten eines Berufsbildungsnetzwerkes, nämlich eine Schule, wiederum als Netzwerk zu modellieren. Dabei kann die Institution in die drei Knoten 'Lehrende', 'Lernende' und 'Weitere' unterteilt werden. Der Begriff "Partner" steht für alle Institutionen, in denen der Lernende nicht Mitglied ist. Durch diese Darstellungsform wird es möglich, mehrere Schwerpunkte von Wissensmanagement in Bildungsinstitutionen zu isolieren. Die Untersuchung der Relationen zwischen den Lehrenden einer Institution und den Lehrenden einer anderen Institution ist ähnlich gelagert wie die Lernortkooperation. (Vgl. WILBERS 2003, S. 83 f.)

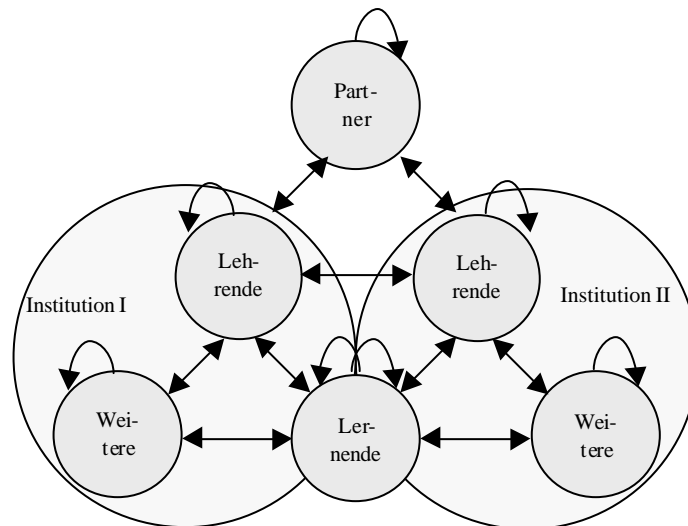


Abbildung 37: Mögliche Schwerpunkte von Wissensmanagement in Bildungsinstitutionen
(in Anlehnung an WILBERS 2003, S. 83)

In der betriebswirtschaftlichen Literatur ist es üblich, Wissensmanagement über mehrere Kernprozesse zu modellieren.²⁸⁶ Ein bekanntes Modell ist nach WILBERS (2003, S. 84 u. 2002, S. 111) das folgende Modell des Wissensmanagements²⁸⁷:

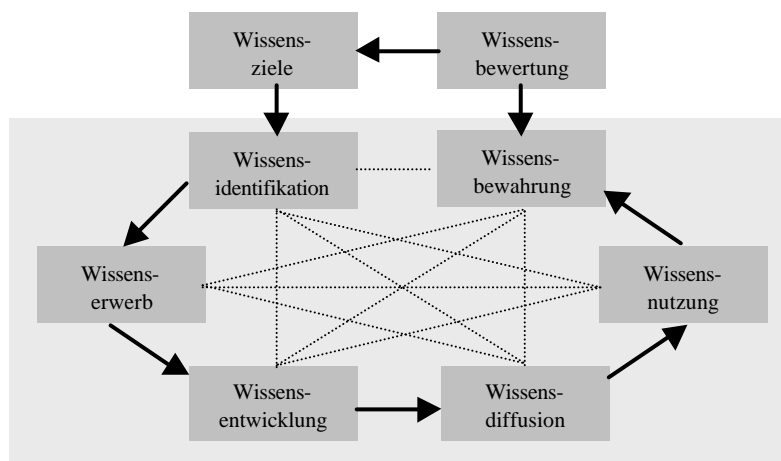


Abbildung 38: Prozesse des Wissensmanagements
(in Anlehnung an PROBST/RAUB/ROMHARDT 1999)

Zunächst ist die Frage zu klären, welche Ziele mit einem bestimmten Wissen verfolgt werden sollen (Fixierung der Wissensziele). Am Anfang steht also die Entwicklung eines Wissensleitbildes. In einer Schule könnte hier beispielsweise festgelegt werden, dass – vielleicht als erster Schritt – das methodische Wissen in den Vordergrund gestellt wird. Bei der Wissensidentifikation wird recherchiert, welches Wissen intern und extern vorhanden ist und die Zu-

²⁸⁶ Es gibt zahlreiche Tools zum (regionalen) Wissensmanagement, WILBERS (2000, S. 63) beschreibt hierzu operative Datenbanken und insbesondere Data Warehouses.

²⁸⁷ STEINMANN/SCHREYÖGG (2000, S. 474) gliedern das Wissensmanagement in drei Teile: (1) Wissenserwerb (Veränderung der organisatorischen Wissensbasis), (2) Wissenssystematisierung, -speicherung und -kontrolle und (3) Wissensbereitstellung und -nutzung. Vgl. auch die Strukturierung des organisationalen und des individuellen Wissensmanagements von REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2000, S. 18 ff. u. 26 ff.). Zu betonen ist, dass es sich hierbei nicht um ein zusätzliches Managementinstrument handelt, sondern dass die Grundlagen der organisatorischen Handlungsprozesse betroffen sind (vgl. WESTENBAUM 2004).

ständigkeiten für die Wissensidentifikation werden fixiert. Hier bieten sich für die gemeinsame Arbeit mit externen und internen Partnern Instrumente an wie zum Beispiel Teamteaching, 'Gastvorträge', Unterrichtsprojekte, Expertengespräche, Tage für Ausbilder/innen, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Hospitationen, Praktika, Erkundungen, Arbeit in Gremien wie zum Beispiel Berufsbildungs- oder Prüfungsausschüsse.²⁸⁸ Nun schließen sich in der Modellierung Wissenserwerb und -entwicklung an. Beim Wissenserwerb geht es beispielsweise um den Einkauf externer Experten, das Anzapfen fremder Wissensbasen, den Erwerb von Wissen der Stakeholder sowie den Erwerb von Wissensprodukten. Hier besteht ein Zusammenhang mit der Personalentwicklung in Schulen. Die individuelle Wissensentwicklung kann durch die Steuerung des Kontextes unterstützt werden (zum Beispiel in Form einer Handlungsentlastung, aber auch die Gestaltung von "Spinnerecken" oder "Kreativzonen"). In Schulen wirft dies die Frage nach Arbeitsplätzen der Lehrkräfte in der Schule sowie nach neuen Arbeitszeitmodellen auf. "Wissensverteilung" bezieht sich auf die rasche Verteilung des Wissens auf eine Vielzahl von Personen und auf die Sicherung und Teilung vergangener Erfahrungen. Die Förderung der Nutzungsbereitschaft oder die nutzungsgerechte Gestaltung von Arbeitssituationen zählen zur "Wissensnutzung". "Wissensbewahrung" zielt auf das Selegieren des Bewahrungswürdigen, das Speichern von Wissen sowie die Aktualisierung und Erinnern ab. Schließlich erfolgt eine Bewertung des Wissens, die auch als Grundlage für ein 'Wissenscontrolling' verstanden wird. (Vgl. WILBERS 2004, S. 134 ff., 2003, S. 84 f. u. 2000b, S. 478.) Wissensmanagement ist in der Regel in allen Institutionen mit Schwierigkeiten verbunden, weil die Organisationsmitglieder einen Teil ihres 'intellektuellen' Vermögens preisgeben und letztlich somit entwerten. Wichtig ist jedoch nicht nur die Bereitschaft, sondern auch die Fähigkeit zum Teilen des Wissens.²⁸⁹

Eine besondere Ausprägung von Wissensmanagement ist die Etablierung eines Wissensforums²⁹⁰: Wissensforen stellen soziale Räume dar, die neue Anwendungsformen für die berufliche Bildung anbieten. Diese Räume stehen nicht in Konkurrenz zu traditionellen Räumen, sondern weisen auf einen erweiterten Möglichkeitsraum aufgrund veränderter technologischer Möglichkeiten hin. Mit einem Wissensforum wird eine technische Plattform zur Verfügung gestellt, die durch die Integration einer Vielzahl von informationstechnischen Bausteinen zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten zulässt. Auf diese Weise kann die Etablierung lokaler Bildungsnetzwerke unterstützt werden. Wissensforen fördern die Vermittlung notwendiger Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren (Personen und Institutionen). Sie können beispielsweise genutzt werden, um Informationen systematisch zu übermitteln, eine Koordination der Ausbildungsaktivitäten an verschiedenen Lernorten zu ermöglichen oder den gemeinsamen Aufbau eines Aufgabenpools zu unterstützen. (Vgl. DILGER/KREMER/SLOANE 2001, S. 298 f. u. KREMER 2003, S. 411 f.)

²⁸⁸ Hier kann auch die Erstellung von Wissenskarten (zum Beispiel Expertenverzeichnisse) hilfreich sein. Bezüglich Wissenskarten vgl. PROBST/RAUB/ROMHARDT (1999, S. 109 ff.).

²⁸⁹ Zu Bedingungen, die einem Wissensmanagement besonders förderlich oder hinderlich sein können, vgl. STRAHLER (2002, S. 16) u. WILBERS (2003, S. 87 f. u. 2002, S. 112 f.).

²⁹⁰ Nach KREMER (2003, S. 412) sind Wissensforen hybride (sozio-technische) Kommunikationsräume, in denen sich mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologie thematisch verankerte interaktive Verarbeitungsprozesse der Nutzer vollziehen, und die auch als "Marktplätze des Wissens" mit Angebot von und Nachfrage nach Informationen gekennzeichnet werden können.

4.2.2.1.4 Qualitätsmanagement und Evaluation

Die Sicherstellung einer 'guten' Qualität²⁹¹ und eine fortwährende Evaluation (formativ, summativ, Selbst- und Fremdevaluation auf den verschiedensten Ebenen) sind in NeweS Kernprozesse, da sie als essenziell für ein funktionierendes internes und ein nach außen gerichtetes Netzwerk betrachtet werden. Außerdem sollten sie für jede Schule von außerordentlicher Bedeutung sein, da es hier jenseits ökonomischer Überlegungen um eines der höchsten Güter geht – um Menschen und ihre Bildung.

Qualitätsmanagement

Das Qualitätsmanagementsystem in NeweS ist als ein umfassendes 'Kontrollprogramm' zur Wahrung des Bildungsauftrages und zur Erzielung bestmöglicher Ergebnisse für die berufliche Bildung zu verstehen. Wie es konkret ausgestaltet ist, hängt im hohen Maße von den personellen und organisatorischen Strukturen ab, welche die betreffende Schule aufweist. Gerade angesichts der angestrebten Autonomie sollten berufsbildende Schulen dazu verpflichtet sein, festgelegte Qualitätsstandards einzuhalten. (Vgl. BLK 2001, S. 18.)

Im Unterschied zu DUBS (vgl. 2001, S. 432) wird hier Qualitätsmanagement nicht als Bereich des Controllings verstanden, sondern als ein übergreifendes Konzept zur Wahrung selbstgesetzter (am Bildungsauftrag orientierter) Standards. Im Unterschied zum Qualitätsmanagement kann Evaluation jederzeit erfolgen, nicht erst wenn ein Qualitätsmanagement-Konzept vorliegt. Allerdings ist es wünschenswert, aber nicht unumgänglich, dass die einzelnen Evaluationsmaßnahmen aufeinander abgestimmt und in ein umfassendes Qualitätsmanagement-Konzept eingebettet sind. Der Grad der Abstimmung ist abhängig von den Voraussetzungen, welche die jeweilige Schule mitbringt. Da NeweS zunächst aus der Sicht der einzelnen Schulen fungiert, ist hier insbesondere das intern konzipierte Qualitätsmanagement von Interesse. Herkömmliche Optimierungsdefinitionen, gemessen am Output in Relation zum Input, scheitern in der Bildungsökonomie häufig an der schwierigen Messbarkeit. Es sollte ein systematisches und umfassendes Qualitätsmanagement in der Schule entwickelt werden. (Vgl. ASD 1999, S. 11.)²⁹²

Evaluation

Evaluieren sollte ständig und auf verschiedenen Ebenen, da hierin eine Möglichkeit der Reflexion und des Herstellens einer Distanz von an den Prozessen Beteiligten oder der Bewertung durch Nicht-Beteiligte oder Außenstehende besteht. Evaluation kann zum Beispiel dienen für: Zielklärung, Informationsgewinnung, Entscheidungs-/Planungshilfe, Feedback-Verfahren, Beteiligungsverfahren, Bewertung/Bilanzierung, Überprüfung der Zielerreichung,

²⁹¹ Als Indikatoren für eine gute schulische Arbeit können zum Beispiel folgende Ergebnisse herangezogen werden (vgl. MSWWF 1998, S. 10): Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, grundlegende Lernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen, persönliche Identität und Stabilität, Werthaltungen und moralisches Urteilen und Handeln. Prozesse und Strukturen schulischer Arbeit, an denen man gute Schule erkennen kann, sind aufgeführt in MSWWF (1998, S. 11). Qualität von Schule rückte zu Beginn der 1990er-Jahre ins Blickfeld (vgl. MIDDENDORF 2000, S. 70 und die Ausführungen in Unterkapitel 3.2). Details zur Qualität von Schule finden sich beispielsweise in STEFFENS (1986).

²⁹² Vgl. hierzu die Ausführungen von DUBS in Unterabschnitt 3.3.3.4, die auch für NeweS relevant sind.

Ergebnis-/Selbstkontrolle, Dokumentation/Erfahrungssicherung, Rechenschaftslegung/Legitimation.²⁹³

Für KROMREY (1995, S. 313) bedeutet Evaluation schlichtweg: "Irgendetwas wird von irgendjemandem nach irgendwelchen Kriterien in irgendeiner Weise bewertet." Das Verständnis von Evaluation in den Sozialwissenschaften soll auch hier relevant sein. Unter Evaluation im Sinne von "Bewertung" wird der Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Programmes verstanden, welches nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung einer Beurteilung erfordert (vgl. WOTTAWA/THIERAU 1998, S. 13)²⁹⁴. In diesem Sinne ist Evaluation eine systematische Überprüfung und Bewertung. Es werden in der Regel zwei Klassifizierungen von Evaluation vorgenommen: formative – summative Evaluation und interne und externe (Selbst- und Fremd-) Evaluation.²⁹⁵

In der Schule gibt es vielerlei Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Evaluation im Sinne einer Bewertung und Kontrolle, zumal Schüler ständig benotet und Lehrer von der Schulaufsicht beurteilt werden. Ferner spielt Evaluation in der wissenschaftlichen Begleitforschung, zum Beispiel im Rahmen von Modellversuchen und Reformvorhaben eine wichtige Rolle.²⁹⁶ Als Instrument der Selbstreflexion und der Steuerung von innerschulischen Entwicklungsprozessen ist es nach ROLFF ET AL. in Deutschland noch nicht sehr bekannt. Jedoch sei gerade eine Erweiterung der Kompetenzen von Schulen in diesem Bereich ein wichtiges Ziel von Schulentwicklungsberatungsprozessen. Dabei sehen die Autoren den Schwerpunkt im Bereich der Selbstevaluation von Schulen. Die Kollegien erhielten die Möglichkeit, die Arbeit ihrer Schule nach eigenen Maßstäben zu beurteilen und sich selbst Ziele zu setzen, die

²⁹³ "Bildungsnetzwerke bewerten" ist entsprechend das vierte Arbeitsfeld der ANUBA-Fortbildung. Dort ist es der (vorübergehende Abschluss) innerhalb der Handlungsfolge Bildungsnetzwerke initiieren – planen – betreiben.

²⁹⁴ Im Unterschied hierzu bedingt Evaluation in der Evaluationsforschung die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung. Auf Schulen bezogen bedeutet Evaluation für das MSWWF (1999, S. 11) die systematische Sammlung, Analyse und Bewertung von Informationen über die schulische Arbeit. Im Rahmen der Schulentwicklungsberatung verstehen ROLFF ET AL. (2000, S. 220) unter Evaluation die systematische Anwendung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Methoden zur Bewertung der Planung, des Designs, der Implementation und des Nutzens von Projekten. Die Beratung soll auf einer gesicherten empirischen Grundlage basieren.

²⁹⁵ Die formative Evaluation ist auf Prozesse ausgerichtet, die regulierend bewertet werden (Prozessevaluation). Sie dient der Optimierung von Entwicklungsprozessen und ist flexibel einsetzbar. Die summative Evaluation bezeichnet die abschließende Bewertung einer Maßnahme (Ergebnisevaluation). Interne Evaluation oder Selbstevaluation bedeutet, dass die zentrale Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung einer Evaluation in der einzelnen Schule liegt und von Schulseitigen durchgeführt wird. Externe Evaluation oder Fremdevaluation bedeutet, dass die zentrale Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung einer Evaluation außerhalb der Schule liegt und von Personen durchgeführt wird, die nicht unmittelbar der Schule zuzurechnen sind. Formen interner Evaluation sind beispielsweise: Schülerfeedback zum Unterricht, Systematische Selbstreflexion des eigenen Unterrichts durch die Lehrkräfte, Parallelarbeiten, Kollegiumsbefragungen, Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Absolventen, wechselseitige Unterrichtshospitationen, Dokumentenanalysen, Analyse quantitativer Zahlen. (Vgl. HAMM 2002, S. 3 f., HORSTER 1995, S. 78 f. u. MSWWF 1999, S. 11 ff.)

²⁹⁶ Die Bedeutung der Evaluation zeigt sich auch darin, dass das JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION dreißig Standards für die Evaluation formuliert hat. (Vgl. JOINT COMMITTEE/SANDERS 1999, passim u. TWARDY/WILBERS 1999, S. 5.) Die Evaluationsforschung wird nach SPANHEL (2001, S. 249) zu einem zentralen Instrument eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems im Bildungsreich.

dann erst in einem zweiten Schritt mit externen Perspektiven verbunden werden. (Vgl. HAMM 2002, S. 4 u. 7 u. ROLFF ET AL 2000, S. 217.)²⁹⁷

Jede Entscheidung stellt im gewissen Sinne eine Evaluation dar, da sich das handelnde Subjekt für einen Weg entscheidet und somit andere ausschließt, also als unter den gegebenen Umständen weniger geeignet beurteilt. Somit liegen bestimmte Kriterien für eine Evaluation schon in der Sache selbst begründet. Andererseits sollten Kriterien für eine Evaluation schon bei der Zielklärung (beispielsweise bei Schulentwicklungsmaßnahmen) bedacht werden, damit später 'sinnvoll' beurteilt werden kann. Umgekehrt kann auch eine Selbstevaluation den Ausgangspunkt von Schulentwicklungs- oder Netzwerkaktivitäten markieren. Datensammlung und Diagnose stellen schon eine Bewertung der bislang geleisteten Arbeit und eine gemeinsame Einschätzung des Ist-Zustandes dar. Die Analyse und Bewertung der Daten sollte gemeinsam durchgeführt werden. Anschließend kann in die strategische Planung und die Festlegung von neuen Zielperspektiven übergeleitet werden. (Vgl. HAMM 2002, S. 8 f.) Einen möglichen Ablauf der verschiedenen Phasen des Evaluationsprozesses zeigt die folgende Abbildung (vgl. ROLFF ET AL 2000, S. 220 ff.):

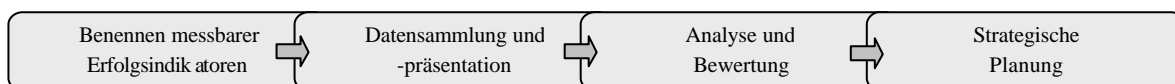


Abbildung 39: Phasen des Evaluationsprozesses

(in Anlehnung an ROLFF ET AL. 2000, S. 222)

Die Schulentwicklungs- und Netzwerkprozesse werden in NeweS zumeist als Projekte geplant und durchgeführt. Um den Erfolg der Projekte zu bewerten, sollten bereits in der Planungsphase Indikatoren festgelegt werden, an denen der Zielerreichungsgrad gemessen werden kann. Eine solche Projektevaluation sollte unter Beteiligung der Projektmitglieder und schulintern als Selbstevaluation erfolgen. Da die Evaluation prozessbegleitend ist, handelt es sich um eine formative Evaluation, zum Abschluss sollte eine summative Evaluation erfolgen. Es sollten sowohl Selbst- als auch Fremdevaluationen stattfinden. (Vgl. GERLACH/HAMM 2003, S. 49 u. ROLFF ET AL 2000, S. 223 ff.) Die Netzwerkarbeit kann sich sehr unterschiedlich darstellen, sodass die Evaluation entsprechend variieren kann: Es können bestehende Strukturen untersucht werden oder der zielgerichtete Aufbau neuer Strukturen (Projektcharakter) wird evaluiert.

Einen möglichen Ablauf einer Projektevaluation zeigt die folgende Abbildung:

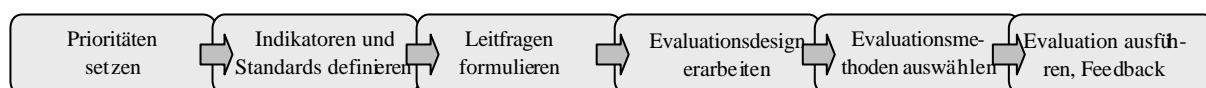


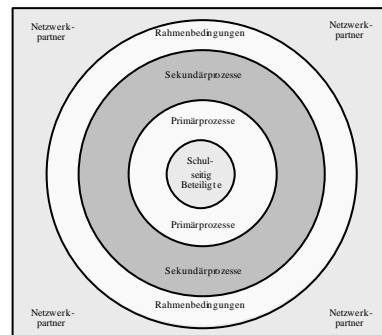
Abbildung 40: Ablauf einer Projektevaluation

(in Anlehnung an ROLFF ET AL. 2000, S. 224)

²⁹⁷ BUHREN/KILLUS/MÜLLER (2001) beschreiben ausführlich Hintergründe von Selbstevaluation, die Möglichkeiten der Datenerhebung und -auswertung sowie konkrete Schritte einer Selbstevaluation mit Arbeitshilfen.

Nichtsdestotrotz sollte über die Evaluation einzelner Projekte hinaus auch der Gesamtprozess in bestimmten zeitlichen Abständen von allen Kollegen beurteilt werden, um herauszufinden, ob die gesetzten Ziele erreichbar oder überhaupt noch aktuell sind. Insbesondere die Netzwerktaktivitäten sollten regelmäßig reflektiert werden, damit es keine 'Selbstläufer' und auch keine ungewollten 'Vernachlässigungen' von Netzwerkpartnern gibt. (Vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 228.)

4.2.2.2 Sekundärprozesse



4.2.2.2.1 Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung²⁹⁸ bezeichnet für NeweS²⁹⁹ einen offenen, planmäßigen, zielorientierten und langfristigen Entwicklungs- und Veränderungsprozess in einem sozialen System. Ziel der Organisationsentwicklung ist die Veränderung der Organisation in der Weise, dass sie den veränderten und sich fortwährend ändernden Anforderungen der Umwelt gerecht werden kann. Aufgrund der Dynamik der Umfeldfaktoren ergeben sich für Schulen permanent neue Herausforderungen. In einem Organisationsentwicklungsprozess kommen viele verschiedene Techniken zur Anwendung. (Vgl. BERCHTHOLD/TRUMMER 2002, S. 90 f., HORSTER 1995, S. 22 u. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 45 f.)³⁰⁰

Organisationen sind nicht nur formale Systeme, sondern werden durch die ihnen zugehörigen Menschen geprägt in Form von spezifischen Interaktionsmustern und Handlungszusammenhängen. Da sich Veränderungen in jeder Organisation (beabsichtigt oder unbeabsichtigt) vollziehen, erhält Organisationsentwicklung eine inhaltliche Bedeutung erst durch Aussagen darüber, in welche Richtung, warum und wie sich Veränderungen in Organisationen vollziehen (sollen). Organisationsentwicklung ist ein Konzept, das eine Organisation als ein vernetztes System versteht, in dem Impulse (von innen oder von außen) in einem Subsystem Veränderungen in den anderen Bereichen auslösen (systemische Sichtweise).

²⁹⁸ Zu dem Begriff der "Organisation" sei eine Definition aus MACHARZINA (1995, S. 386) nach HOFFMANN angeführt: "Organisation ist die planmäßige Zusammenfassung von Menschen und Sachen im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel."

²⁹⁹ PÄTZOLD (2003, S. 91 f.) sieht die Netzwerkarbeit als eine (zukünftige) Aufgabe der Organisationsentwicklung an, insbesondere dann, wenn zwischen den beteiligten Organisationen die Schnitt- und Grenzfelder definiert und bearbeitet werden sollen.

³⁰⁰ Vgl. die 50 Definitionen der Organisationsentwicklung von TREBESCH (1982).

Dabei können Veränderungsimpulse sowohl durch die Systemumwelt als auch durch einzelne Subsysteme der Systemumwelt induziert werden.³⁰¹ Organisationsentwicklung kann mit einer statischen Ziel- und auch mit einer dynamischen Prozessvorstellung verbunden werden. Das Ziel besteht in der angestrebten Struktur einer Organisation resp. einzelner Subsysteme in ihr. Das heißt, der Organisationsentwicklung geht eine präzise Vorstellung einer 'entwickelten Organisation' voraus (zum Beispiel dergestalt, dass eine entwickelte Organisation für jedes Organisationsmitglied ein Zielsystem hat). Für den Prozess steht die Gewährleistung kontinuierlicher Veränderungen in der Organisation im Vordergrund. Hierfür gibt es ein weites Spektrum an Methoden (teilweise aus der Tradition der Aktions- resp. Handlungsforschung, teilweise aus der Gestaltung didaktischer Prozesse). (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 203 ff., EULER 1995, S. 277 ff. u. ROLFF ET AL 2000, S. 26 f.)

Die Interessen in Organisationen sind durchaus widersprüchlich und konfliktär. Dies zeigt sich in zwei – bisweilen einander gegenläufigen Tendenzen – in Organisationen: Humanisierungsaspekt versus Leistungsfähigkeit. Bei Schulen kann in diesem Sinne ein möglicher Widerspruch zwischen Integration und Selektion von Schülern entstehen. Folglich ist eine Arbeitshypothese in der Organisationsentwicklung die – nicht bewiesene, aber auch nicht widerlegte – Annahme, dass Leistungsoptimierung und Humanisierung der Arbeit einander wechselseitig bedingen und in engem Zusammenhang mit Veränderungen des gesamtgesellschaftlichen Umfeldes stehen. Die ganze Organisation als Gegenstand der Organisationsentwicklung wird über die 'Organisationskultur' als Begriff für das Normensystem der Organisation erfasst, da davon ausgegangen wird, dass jede Organisation von Zielen und Werten getragen ist, die sich in formalen und informalen Regeln manifestieren und das Verhalten der Organisationsmitglieder steuern. Hieraus folgt, dass Organisationen beschreib- und gestaltbar sind. (Vgl. BECKER/LANGOSCH 1995, S. 14, DALIN/ROLFF/BUCHEN, 1995, S. 203 ff., EULER 1995, S. 277 ff. u. ROLFF ET AL 2000, S. 26 f.)

Festzuhalten ist, dass Schulen spezielle soziale Organisationen sind.³⁰² Viele Merkmale und Prozesse, die allgemein auf Organisationen angewandt werden, behalten auch für Schulen ihre

³⁰¹ In diesem Zusammenhang verweist EULER (1995, S. 278) auf eine weitverbreitete Argumentationsfigur für den Bereich der Unternehmungen, der in dieser Arbeit auch für Schulen gefolgt wird: Aufgrund der sozialen, ökonomischen und technischen Entwicklung in der Unternehmensumwelt wird der Innovationsdruck auf die Unternehmungen/Schulen forciert und verlangt in allen Subsystemen kontinuierliche Entwicklungsprozesse. Diese Veränderung wird als Dauerzustand (normativ) gefordert. Somit erhält Organisationsentwicklung über den Prozess- und den Ergebnisaspekt eine Doppelausrichtung, die wiederum Fragen nach der Prozessgestaltung und der Ziel- resp. Ergebnisausrichtung begründet. Vgl. ähnlich die Gestaltung der sozialen Infrastruktur beim NPM (Unterkapitel 2.3) und die intraorganisationalen Voraussetzungen bei Lernortkooperation.

³⁰² Einige ihrer Besonderheiten seien kurz angedeutet (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 205 ff.):

- Die Schule produziert keine Waren im herkömmlichen Sinne. Somit unterliegt sie auch nicht den Gesetzmäßigkeiten der Produktion.
- In Schulen vollziehen sich Erziehungs- und Bildungsprozesse, die letztlich dem Ziel der Mündigkeit gewidmet sind. Mündigkeit lässt sich nicht operationalisieren oder erzwingen.
- Da Erziehungs- und Bildungsprozesse nicht technologisierbar sind, können Schulen auch nicht über eindeutige 'Produktionsmethoden' verfügen (Problem der Ungewissheit).
- Die Lehrkräfte verfügen über ein höheres Maß an Autonomie am Arbeitsplatz als die meisten übrigen Berufstätigen. Viele von ihnen sind Beamte und damit im gewissen Rahmen unkündbar und sie haben andererseits das Privileg der freien Methodenwahl.

Eine detaillierte Beschreibung von Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund von Schulentwicklung findet sich in ROLFF 1995.

Gültigkeit. Vor dem Hintergrund des Aufbaus und der Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken kommen aus organisationstheoretischer Perspektive für die Entfaltung förderlicher Schulbedingungen neue Aspekte hinzu. Grundsätzlich wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Schulen sich in gewissen Bereichen in Richtung privatwirtschaftlich geführter Unternehmungen bewegen, sodass viele 'Grundfesten' der Organisationsentwicklung auch auf Schulen übertragbar sind. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 77.)³⁰³

Da in NeweS eine netzwerkorientierte Sicht zugrunde liegt, gilt es nicht nur, durch Gestaltung der Organisation 'netzwerkfreundliche' Strukturen aufzubauen oder eine für die Netzwerkarbeit günstige Schulkultur zu fördern, sondern es können auch Potenziale aus der Kooperation mit Netzwerkpartnern für die Entwicklung der Schule genutzt werden (vgl. BARTZ/HAMBUSCH 2002, S. 3).

4.2.2.2.1.1 Organisationsstruktur

Organisatorische Strukturen³⁰⁴ sind ein Mittel eines Systems (hier: einer berufsbildenden Schule), um die Komplexität der Umwelt auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren.³⁰⁵ Organisatorische Strukturen schaffen eigene Prozeduren, durch die Umweltinformationen gefiltert, interpretiert und in spezifischer Form weiterverarbeitet werden.³⁰⁶ Um diese Aufgabe besonders effizient erfüllen zu können, entstehen in einer Organisation spezialisierte Teileinheiten (Abteilungen, Sparten etc.) mit einem gewissen Grad an Autonomie (funktionale Differenzierung). Die Selektivität wird somit im Binnenverhältnis durch die Schaffung arbeitsteiliger Organisationseinheiten wiederholt. Da durch die Ausbildung von Teil(sub)systemen die Binnenkomplexität erhöht wird, müssen schließlich wieder einige zentrifugal wirkende Kräfte zusammengeführt, also integriert werden.

³⁰³ Organisationen und – hier nun übertragen – auch Schulen können unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 78 ff.):

- Die strukturelle Brille: Bei ihr stehen beispielsweise im Fokus: Arbeitsteilung, Spezialisierung, Differenzierung, Hierarchien, Positionen, Stellen, Finanzen, Funktionieren des Betriebes, Zielklarheit oder Effektivität von Technologien. Strukturprägend für Schulen sind vor allem der Schulaufbau, das Versorgungsnetz, die Schulordnung, die Aufgabenverteilung und Zuständigkeiten.
- Die politische Brille: Sie ist gerichtet auf Macht, Einfluss, Autorität, Kontrolle, Verteilung der knappen Ressourcen und Konflikte um Herrschaft und Teilhabe. Mikropolitik bezieht sich in diesem Zusammenhang vor allem auf Beziehungen, Fremdeinfluss-Nutzung, Chancennutzung, Anpassung, Selbstinszenierung, Kontrolle des Informationsflusses, Spüren-Lassen von Abhängigkeit etc. Schultheoretisch geht es um Chancengleichheit, Karrieren, Vergünstigungen, Partizipation und Pfründe. (Zur Mikropolitik vgl. auch NEUBERGER, O., 1995.)
- Die zwischenmenschliche Brille: Sie stellt die individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt.
- Die symbolische Brille: Sie richtet sich auf Mythen, Rituale und Zeremonien.

³⁰⁴ "Innere Organisation und Mitwirkung in der Schule" stellt beispielsweise das Arbeitsfeld 4 des Projektes "Selbstständige Schule" dar (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 8 f.). Nach WILBERS (2000c, S. 337) sind berufsbildende Schulen in Deutschland im europäischen Bereich bezüglich der Organisationsstrukturen wenig experimentierfreudig.

³⁰⁵ "Nachdem sich [...] Systeme durch die Herstellung einer Differenz zur Umwelt konstituieren, unterscheiden sich System und Umwelt stets durch ein Komplexitätsgefälle. Der Komplexität der Umwelt setzt das System seine Selektion als Differenz- und Identitätskriterium entgegen. Diese verringerte Komplexität muß im System gesichert werden." (STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 401)

³⁰⁶ In diesem Sinne konstatieren BARTZ/HAMBUSCH (2002, S. 6), dass eine Organisation selbst festlegt, was sie als Problem wahrnimmt und wann Entscheidungsbedarf vorhanden ist. Diese Wahrnehmung wird von allen Organisationsmitgliedern geprägt, die nach systeminternen Kriterien beurteilen.

Eine komplexe Organisation wie eine berufsbildende Schule steht also im permanenten Spannungsfeld der binnenorganisatorischen Differenzierung und Integration. "Organisieren" als Managementfunktion ist ein ständiger Prozess, es ist ein rationales, bewusstes und zweckgerichtetes Handeln, nur selten geht es um punktuelle Aufgaben. Berufsbildungsnetzwerke können nur dann erfolgreich etabliert und betrieben werden, wenn auch die Organisation der berufsbildenden Schulen an diese neuen Herausforderungen mit neuen dynamischen Entwicklungsprozessen angepasst wird. Üblich ist die Unterscheidung in Aufbau- und Ablaufstruktur. (Vgl. MACHARZINA 1995, S. 384 f., STEINMANN/SCHREYÖGG 2000, S. 401 ff. u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 3.)

DUBS (1994, S. 59 f.) unterbreitet folgende Vorschläge für die Gestaltung der Organisationsstruktur einer Schule:

- Prozesse im Zusammenhang mit Lehrplan und Unterricht einer Schule sollten auf lockeren Koppelungen beruhen. Bedeutsam ist die Zusammenarbeit in flexiblen Gruppen und flexiblen Organisationen (Projektmanagement, mehrdimensionale Organisation). Aufgabe der Organisationsstruktur ist, die Mitwirkung der Lehrkräfte organisatorisch sicherzustellen und die notwendigen Freiräume zu garantieren. Hier setzt die Organisation den Rahmen zur Entfaltung.
- In Bezug auf Arbeitsabläufe, die auf die Schuladministration ausgerichtet sind, ist eine straffe Organisation im Interesse der Effektivität und der Entlastung der Lehrkräfte anzustreben. Damit bleiben Elemente des bürokratischen Ansatzes bestehen, wobei Fehlentwicklungen zu vermeiden sind.
- Trotz aller Flexibilität der Organisation müssen die Einheitlichkeit der Führung und damit die hierarchische Strukturierung der Organisation sichergestellt sein. Demokratisierung braucht auch letztverantwortliche Führungsorgane mit Entscheidungskompetenzen in zweckorientierten Systemen.
- Entscheidend für flexibel organisierte, hierarchisch aufgebaute Organisationen ist das Prinzip der kooperativen Führung, wobei die Systemangehörigen an den Führungs- und Entscheidungsprozessen situationsgerecht zu beteiligen sind.

Wichtige "Organisationsinstrumente" sind für DUBS (1994, S. 61 ff.) Organigramme (differenziert nach Linien-, Stab-Linien-Organisation, Projekt- und Matrixorganisation), Funktionsdiagramme und Stellenbeschreibungen (vgl. auch MACHARZINA 1995, S. 387 ff.).

BARTZ/HAMBUSCH (2002, S. 3) betonen die wechselseitige Beziehung zwischen 'der' Organisation und den Organisationsmitgliedern: Die Organisationsstruktur übt einerseits eine Wirkung auf die Motivation der Mitglieder aus und zum anderen üben die einzelnen Organisationsmitglieder Einfluss auf das Erkennen und Lösen von Organisationsproblemen aus. Insofern ist die Sichtweise einer Selbstorganisation der Schule als autopoietisches System zu vertreten.

4.2.2.2.1.2 Schule als lernende Organisation

Die Vorstellung einer lernenden Organisation resultiert aus der Idee resp. Notwendigkeit kontinuierlichen organisatorischen Wandels. Es geht auch um die Fähigkeit, Probleme früh-

zeitig zu erkennen und kompetent zu bearbeiten. Als Pendant zur "lernenden Organisation" als Ziel der Organisationsentwicklung ist die "lernende Schule" – oder die Problemlösungs-schule – Ziel der Schulentwicklung. Lernen und Wandel sind miteinander gekoppelt. Die Vorstellung einer lernenden Organisation kommt somit der Idee kontinuierlichen organisatorischen Wandels nahe. (Vgl. BRÖDNER 1998, S. 38 ff., ROLFF ET AL 2000, S. 37 u. STEINMANN/SCHREY-ÖGG 2000, S. 463.)³⁰⁷

Eine Schule wird permanent als eine soziale Lernwelt durch die einzelnen Lernenden, sowohl Lehrkräfte als auch Schüler, gestaltet. Dieser Gestaltungsprozess ist zunächst durch die subjektiven Deutungen und Bewertungen der Lernenden gekennzeichnet. Der Lernprozess in der Schule wird verstanden als eine Kommunikation über die Ziele und über das, was die Beteiligten über ihre Organisation wissen. Die lernende Schule erhält gerade über die Kommunikationsprozesse ihr persönliches Profil. Sie gestaltet sich vor allem aus sich selbst heraus. Die BILDUNGSKOMMISSION NORDRHEIN-WESTFALEN hat den Begriff "Haus des Lernens" geprägt. Es geht um die Entwicklung einer neuen Kommunikationsstruktur in der Schule. "Die Schule lernt, weil Menschen in der Schule lernen." (ROLFF ET AL 2000, S. 37.) In einer Problemlösungs-Schule – als höchstentwickelte Form einer Schule³⁰⁸ – ist es selbstverständlich, miteinander zu kooperieren und an gemeinsamen Zielen zu arbeiten. Schwächen oder Probleme der Schule werden als eine Chance begriffen, gemeinsam zu lernen. Organisationsstrukturen und Organisationskultur werden verändert. Schulentwicklung setzt demnach Lernbereitschaft und Lernfähigkeit voraus. Die Lernorganisation einer Problemlösungs-Schule wird geprägt durch Visionsorientierung/Antizipation von Zukunftsproblemen, Beobachtung des Umfeldes, permanenter Suche nach Verbesserung, Kontrakt-Management, Organisationsbewusstsein, Personalentwicklung, Synergie durch Teamwork, Belohnung von Initiative und Kreativität.³⁰⁹ Die idealisierte Fassung einer lernenden Schule ist eng mit der Schulkultur verbunden, da diese gewissermaßen den 'Nährboden' für die (selbst-)organisatorischen Prozesse legt. Ferner besteht ein direkter Zusammenhang zwischen organisationalem Lernen und einer Erweiterung der Wissensbasis (vgl. Abschnitt 4.2.4 Wissensmanagement). Organisationales Lernen wird zum einem Faktor zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit. (Vgl. BARTZ/HAMBUSCH 2002, S. 7, DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 53 ff., PÄTZOLD/LANG 1999, S. 12 f. u. ROLFF ET AL 2000, S. 37 ff.)

³⁰⁷ REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (1998, S. 196 ff.) stellen drei Ebenen des lebenslangen Lernens heraus: die gesellschaftliche Ebene ("lernende Gesellschaft"), die organisatorische Ebene ("lernende Organisation") und die individuelle Ebene ("lernender Mitarbeiter").

³⁰⁸ Es werden grundsätzlich drei Stufen des Organisationslernens einer Schule unterschieden: die fragmentierte Schule, die Projektschule und die Problemlösungs-Schule. Die fragmentierte Schule ist die am wenigsten entwickelte Organisationsform. Sie ist gekennzeichnet durch einen Unterricht, der ohne regelmäßigen Austausch und ohne gemeinsame Ziele mit anderen Kollegen erfolgt und weithin nicht zufrieden stellt. Äußerer Druck und äußere Verpflichtungen seien genauso wichtig wie interne Überzeugungen und Verpflichtungen. Als weitere Entwicklung wird die Projektschule betrachtet. Eine Projektschule führt – wie der Name schon vermuten lässt – Projekte durch. Der Weg zur Projektschule vollziehe sich über vereinzelte Kooperationen zwischen den Lehrkräften. (Vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 37 f.)

³⁰⁹ Neue Formen der inneren Organisation – neben Fragen der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung und der Mitwirkung in der Schule – werden im nordrhein-westfälischen Modellvorhaben "Selbstständige Schule" erprobt (vgl. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 3).

Eine lernende Schule ist auch eine sich öffnende Schule. Der Entwicklungsprozess hat eine Öffnung nach innen und nach außen zur Folge: Die Öffnung nach innen führt zu einer Belebung der Methodenvielfalt und der Unterrichtskultur. Die Öffnung nach außen kann dazu beitragen, die Eltern- und Stadtteilarbeit zu intensivieren (community education), ein Lernort-Netz aufzubauen und Kontakte zu außerschulischen Institutionen herzustellen etc. (Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1996, S. 73.) WARNKEN (2001, S. 11) merkt zur Idee der herstellbaren Entwicklung einer Schule in Form einer lernenden Schule an, dass Lernen nur einen Zustand einer Schule ausmachen kann, "in dem überwiegenden Teil wird man einfach seine Arbeit machen".

4.2.2.1.3 Controlling

"Controlling" als ein aus der Betriebswirtschaftslehre entlehnter Begriff (und für Unternehmen außerordentlich wichtig) erlangt mit zunehmender Autonomie, insbesondere mit der Budgetierung, an Bedeutung.³¹⁰ Eigenverantwortliches Arbeiten bedeutet auch, die pädagogischen Maßnahmen und Konzepte transparent zu gestalten und diese einem Controlling zu unterziehen.

Für NeweS ist die Position "Controlling" noch relativ offen.³¹¹ In jedem Falle ist Controlling in Anlehnung an betriebswirtschaftliche Prozesse zu verstehen: Controlling³¹² bezeichnet die gesamte Bereitstellung von relevanten Informationen für Planung, Kontrolle und Steuerung (vgl. EISENFÜHR 1994, S. 31) und geht damit über die Überwachungsfunktionen weit hinaus, da auch Planung und Steuerung mit einbezogen sind (vgl. WÖHE 1993, S. 200). Wird eigenverantwortlich gewirtschaftet, so sollte es Controlling auf verschiedenen wichtigen Ebenen geben, zum Beispiel auch für die Netzwerkarbeit. Inwieweit ein Rechnungswesen (als Teilbereich des Controllings) eingeführt wird, hängt mit der Ausgestaltung der Budgetierung zusammen. Bildungscontrolling besteht in einem dynamischen Vergleich zwischen definierten Zielvorstellungen und der Realität. Es umfasst zwei Schwerpunkte: Zum einen Qualitätsmanagement in Institutionen, Lehrgängen und anderen Veranstaltungen mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung der Schulen resp. des Unterrichts, und zum anderen geht es um Fragen der wirksamen wirtschaftlichen Führung von Institutionen. (Vgl. SEITZ 2000, S. 210.) Da Qualitätsmanagement ein eigener Primärprozess ist, geht es hier um den zweiten Aspekt. SEITZ

³¹⁰ Die Bedeutung dieses Bereiches zeigt sich beispielsweise darin, dass "Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung" das Arbeitsfeld 5 im Projekt "Selbstständige Schule" (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 8 f.) darstellen. Auch in der ANUBA-Fortbildung wird Qualitätsmanagement berücksichtigt.

³¹¹ Was in der Literatur unter Controlling verstanden wird, ist in Bezug auf Schulen höchst unterschiedlich. DUBS (2001, S. 431) empfiehlt beispielsweise, ein wirkungsvolles Controlling an die Stelle der 'traditionellen Schulaufsicht' zu setzen. Für BARTZ/HAMBUSCH (2002, S. 8) tritt ein schulinternes Controlling an die Stelle dessen, was in NeweS unter 'einzelne Evaluationsmaßnahmen' fungiert. BARTZ/HAMBUSCH (2002, S. 8) betrachten das Controlling als eine Art Frühwarnsystem hinsichtlich von Zielerreichungsgraden.

³¹² Hier wird der von TROBMAN (1994, S. 358 f.) vorgenommenen Unterteilung des Controllings gefolgt:

- Controlling als Rechnungswesen (gesamte Bereitstellung und Aufbereitung quantitativer Informationen; traditionelles Gebiet des Rechnungswesens),
- Controlling als internes Rechnungswesen (Bereitstellung und Aufbereitung entscheidungsrelevanter Informationen, zum Beispiel Kosten- und Leistungsrechnung),
- Controlling als Integration von internem Rechnungswesen und operativ-taktischer Planung und
- strategisches Controlling.

unterbreitet Vorschläge, wie ein solches Bildungscontrolling auf den verschiedenen Ebenen zu implementieren ist.

Es kann zwischen einem internen und einem externen Controlling unterschieden werden: Adressaten des internen Controllings sind die Schulleitungsmitglieder, Adressaten des externen Controllings die Verwaltung und die politischen Entscheidungsträger. Die Schulaufsichtsbehörden sind auf ihre neue Aufgabe als strategische Steuerungs- und Controllingzentren vorzubereiten. Diese besteht vor allem in der strategischen Führung über die Erstellung klarer Leistungsaufträge, der Genehmigung schulspezifischer Leitbilder und Organisationsstrukturen und der Vorgabe eines Globalbudgets. (Vgl. BENEDIKT 2004, S. 35.)

Ähnlich den Vorstellungen von DUBS (1994, S. 266 ff.) soll die Verantwortung für die Planung und Durchführung eines zielgerichteten Controllings (wie auch der Evaluation und einer Qualitätskontrolle) bei der Schulleitung liegen. Sie legt in einem jährlichen Plan fest, welche Schulbereiche im Verlauf eines Jahres zu kontrollieren und zu beurteilen sind. In diese Prozesse sind die Beteiligten einzubeziehen, und sie sind mit aller Offenheit durchzuführen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, auf das Geschehen in der Schule so Einfluss zu nehmen, dass ihre Effektivität bei gegebenen Ressourcen und die Qualität der erbrachten Leistungen und das Wohlbefinden der Schulseitigen verbessert werden. Ein umfassendes System scheint an Schulen kaum realisierbar zu sein. Allerdings betont DUBS (1994, S. 269) die Dringlichkeit, mit der Schulen einen Prozess zur Erfassung des Ist-Zustandes im Vergleich zu idealistischen Zielen benötigen; denn nur bei systematischer Erfassung der Mängel im Ist-Zustand können Verbesserungen herbeigeführt werden.

4.2.2.2.1.4 Informations- und Kommunikationstechniken und Infrastruktur

Netzwerke hat es zwar schon seit jeher gegeben, sodass ihre Existenz nicht zwangsläufig an bestimmte Techniken oder Medien gebunden ist. Jedoch können sie heute angesichts der zur Gewohnheit gewordenen Schnelligkeit der Kommunikation und der globalen Reichweite kaum noch ohne die Unterstützung durch entsprechende (Informations-)Techniken erfolgreich 'funktionieren'. Dieser Bereich ist die sachlich-technische Grundlage für intra- und interorganisationale Netzwerke.³¹³ Informationsmanagement, Informationsqualität und Informationsübertragungsgeschwindigkeit sind Wettbewerbsfaktoren, da diese neuen Techniken als Grundlage sämtlicher Industriezweige und in Form eines Dienstes für Endverbraucher die Wirtschaft auf allen Stufen beeinflussen. (Vgl. HÖFLING 1996, S. 7.)³¹⁴ Die fundamentale

³¹³ Die Bedeutung, die den Informations- und Kommunikationstechniken beigemessen wird, zeigt sich unter anderem darin, dass einer der vier Schwerpunkte der ANUBA-Fortbildung "IT-Unterstützung" ist.

³¹⁴ Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken scheinen viele Seiten des wirtschaftlichen und sozialen Lebens in einschneidender Weise zu verändern. Sie bewirken eine erhebliche Steigerung von industrieller Produktivität und eine Verbesserung der Qualität und Leistungsfähigkeit von Diensten. Vielfach wird dieses Phänomen unter dem Stichwort "Informationsgesellschaft" zusammengefasst. Erstmals in der Menschheitsgeschichte konzentrieren sich die technologischen Bemühungen nicht mehr auf die körperliche Entlastung des Menschen, sondern auf die Erweiterung des geistigen Vermögens. Dabei ist die Informations- und Wissensverwertung eng verknüpft mit dem Wissen über den kompetenten Umfang mit den neuen Techniken. Traditionelle Formen der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs können gegenüber den modernen Techniken an Bedeutung verlieren. Insofern sind die Sekundärprozesse Management von IT-Einsatz/Infrastruktur und Wissensmanagement eng ineinander verzahnt und weisen Überschneidungen auf. (Vgl. HÖFLING 1996, S. 9.)

Bedeutung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken zeigt sich auch darin, dass immer mehr Unternehmungen auf qualifizierte Fachkräfte in diesem Bereich angewiesen sind und schließlich 1997 eine Neuordnung der Ausbildungsberufe in diesem Bereich erfolgte (vgl. HAMM/ROMANOWSKI 2000, S. 163 ff.).

Die Vorteile der neuen Techniken sind omnipräsent, sodass sie hier nicht erschöpfend aufgezählt, sondern lediglich in Bezug auf Bildungsnetzwerke angedeutet werden sollen: Die gemeinsame Entwicklung und der Austausch von Lernmaterial führen zu einer Kostensenkung, da Entwicklungskosten wegfallen. Elektronische Medien lassen sich zudem relativ schnell verbreiten, wodurch Transaktionskosten entfallen (unter der Annahme einer vorhandenen Hardware-Ausstattung). Lernen kann aufgrund der hyper-medialen Aufbereitung flexibler werden. Eine höhere Nutzerzahl mit unterschiedlichem 'Lern- und Erfahrungshintergrund' kann auch – eben wegen eines vielfältigeren Meinungsspektrums – eine Qualitätssteigerung bewirken. Der Bildungsnetzwerkarbeit besonders förderlich ist die gemeinsame Nutzung einer technischen Plattform (technisches Netzwerk als Teil eines Bildungsnetzwerkes). (Vgl. GERLACH/HAMM 2003, S. 49 u. zu den Verfahren, Lernplattformen auszuwählen HAMM ET AL. 2002.)

Da dem e-Learning³¹⁵ eine hohe Bedeutung zuteil wird und angesichts der zunehmenden Vernetzung und Mediatisierung ein weiter steigender Stellenwert zu erwarten ist, soll auf diesen Bereich näher eingegangen werden. E-Learning folgt nach einem Modell von EULER und WILBERS (vgl. EULER/WILBERS 2003a, S. 3 f. u. WILBERS 2002a, S. 2 ff.) einem bestimmten Entscheidungsrahmen:³¹⁶

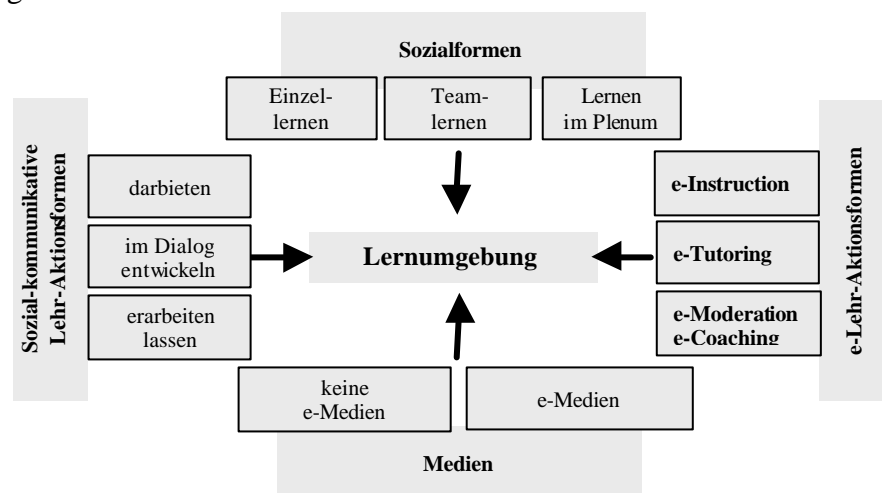


Abbildung 41: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen
(in Anlehnung an EULER/WILBERS 2003, S. 3 f. u. WILBERS 2002a, S. 3)

³¹⁵ KIEDROWSKI (2001, S. 21) definiert e-Learning folgendermaßen: "Unter e-Learning werden neben der technischen Unterstützung von Lehr-/Lernformen auch die Unterstützung sämtlicher geschäftlichen Prozesse von Bildungsträgern, von der Konzeption und Entwicklung neuer Weiterbildungsmaßnahmen, über die Teilnehmerakquisition, die Organisation, Durchführung, Evaluation und Abrechnung von Maßnahmen bis hin zur Nachbetreuung der Teilnehmer gefasst." (Vgl. weiterführend STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 10.)

³¹⁶ Eine Darstellung der strukturellen Auswirkungen des e-Learnings findet sich bei WILBERS (2002d, S. 201 f.) und ein Überblick bei WILBERS (2001a). Vgl. umfassend zur didaktischen und technischen Gestaltung des e-Learnings WILBERS (2001).

Elektronische Medien besitzen das Potenzial, die methodische Gestaltung einer Lernumgebung zu erweitern und somit neue Optionen für das Lehren und Lernen zu begründen. Prinzipiell können Lernumgebungen über die folgenden Grundbausteine arrangiert werden: Sozialformen, sozial-kommunikative Lehraktionsformen und Medien. (Vgl. EULER/WILBERS 2003a, S. 3 u. WILBERS 2002a, S. 2.)³¹⁷ Werden die e-Learning-Varianten (zum Beispiel in der Lehrerfortbildung) miteinander kombiniert, so können auch die besonderen didaktischen Potenziale des selbst gesteuerten (individuellen) Lernens, die neuen Optionen der Kommunikation und Kooperation zwischen den Teilnehmern der Lehrerfortbildung (resp. der Teilnehmer zu den Referenten/Teletutoren) sowie neue Möglichkeiten der Bereitstellung multimedialer und aktueller Lehr-/Lernmaterialien genutzt werden. (Vgl. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 10.)³¹⁸ Hier bieten sich neue Möglichkeiten, Bildungsnetzwerke als Lehr-/Lernnetzwerke zu konstituieren.³¹⁹ Strategien für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken lassen sich in vier Segmente unterteilen:

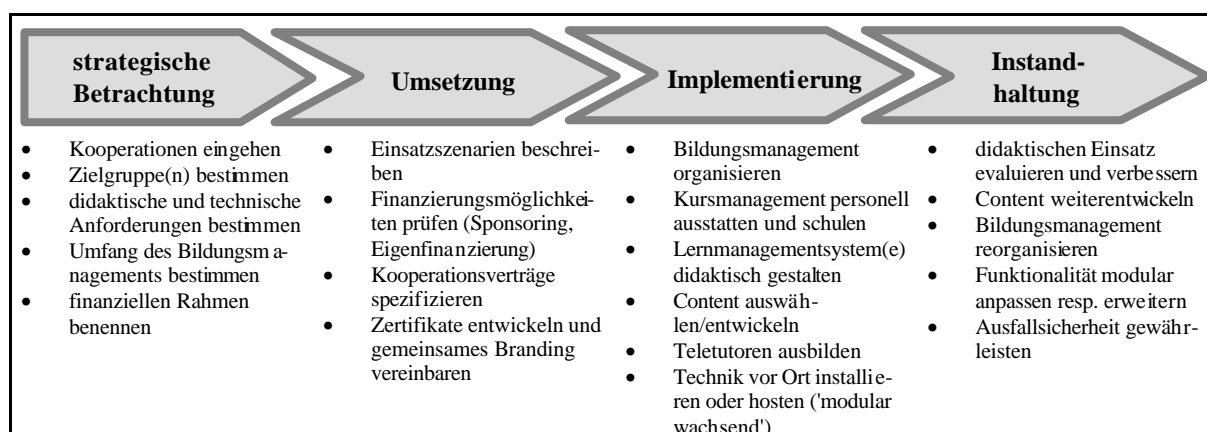


Tabelle 20: Strategien für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken im Bildungsnetzwerk

(in Anlehnung an STRAHLER 2002, S. 10)

³¹⁷ Lernen mit elektronischen Medien bedeutet hierbei, dass sich der Lernende zur Unterstützung seines Lernens der zusätzlichen Komponenten Lehr- und Informationssoftware (e-Medien) sowie Telekommunikationsnetzen bedienen kann. Die Telekommunikation ermöglicht es, räumlich entfernte Personen in den Lernprozess einzubeziehen. Die Unterstützung durch die Lehrenden kann vor Ort oder über das Netz geschehen – im letztgenannten Fall entstehen neue Formen der Lehrunterstützung wie e-Instruction, e-Tutoring sowie e-Moderation/e-Coaching. (Vgl. EULER/WILBERS 2003a, S. 3 u. WILBERS 2002a, S. 2 f.)

³¹⁸ E-Learning ist eine Form des Lernen und Lehrens, die durch Informations- und Kommunikationstechniken unterstützt resp. ermöglicht wird. Das "e" des Kompositums betont den technischen Aspekt (wie zum Beispiel die Nutzung von Mailsystemen, Diskussionsforen, Chats, Konferenzsystemen, Whiteboards mit dem Personal Computer als dominierende Zugangsform (technische Neuerungen haben noch keine breite Anwendungsreife erzielt). Der Teil "Learning" des Kompositums hebt auf Lehren und Lernen ab. E-Learning erhält im Unternehmenskontext zunehmend eine neue, erweiterte Bedeutung und wird auch als Instrument zur Kundenbindung gerade bei Produkten mit hoher Erklärungsbedürftigkeit und hohen Digitalisierungsmöglichkeiten erkannt (E-Commerce) und verstärkt für die technisch unterstützte Personalentwicklung resp. das Personalmanagement relevant. Wissensmanagement, so weit es personal oder organisatorisch ansetzt, und e-Learning konvergieren. Vgl. (auch weiterführend) WILBERS 2003b und zu Chancen und Grenzen des e-Learnings BEUTNER/TWARDY (2003, S. 86 f.).

³¹⁹ "Lernen in Netzen" erlangt zunehmend Bedeutung. WILBERS (2002a, S. 1) verzeichnet zwei Tendenzen: Lernen und technische Netzwerke, im Allgemeinen mit "e-Learning" (siehe FN 318) bezeichnet, und Lernen in sozialen und institutionellen Netzwerken. Im zweiten Fall geht es um kooperatives Lernen und um Lernen in Gemeinschaften (communities). Die Übergänge zu institutionellen Netzwerken sind fließend. (Vgl. WILBERS 2002a, S. 1.) Vgl. zur Aktualität von netzbasiertem e-Learning und Fernunterricht BIBB (2004a u. 2004b).

Berufsbildende Schulen verfügen heute an vielen Stellen bereits über Informationssysteme: in der Schuladministration, im Unterricht oder im Kontakt mit der Umwelt. Die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines angemessenen Informationssystems ist eine wichtige Voraussetzung für Netzwerkaktivitäten (vgl. GERLACH/HAMM 2003, S. 49). Der Personalcomputer ist oder wird zentrales Lernmedium für die Schüler zu Hause und in der Schule (vgl. STRUCK 1998, S. 11).

Jedoch stellt STRAHLER (2002, S. 5 f.) fest, dass die Sicht auf die Systeme keineswegs integrativ ist, sondern es stehen System mit gleichen Adressaten, aber völlig verschiedenen technischen Spezifikationen nebeneinander. Dies führt oftmals zu redundanten Datenbeständen und ineffizienten Abläufen innerhalb der Berufsschule und mit ihrer (Bildungsnetzwerk-)Umwelt. Außerdem verfügen die Lehrkräfte häufig nicht über einen elektronischen Zugang zu den Systemen der Schule in Organisation und Unterricht von außen. Berufsbildende Schulen, die integrativ arbeiten für die Administration der Organisation, im Austausch mit dem Bildungsnetzwerk und darüber hinaus ihre Lehr-/Lernbedingungen zu verändern beabsichtigen, sollten allen Beteiligten über Internettechniken den Zugang zu geeigneten Systemen verschaffen. Systeme zur Kooperation, zur Kommunikation und zur Koordination sollten ausgehend von den Bedürfnissen der Nutzer in der Schule und ihrer Umwelt eingesetzt werden. Wichtig für die Arbeit in der Schule sind der ständig mögliche technische Zugang zum Internet über ein strukturiertes Intranet und eine möglichst individualisierte Benutzerschnittstelle, die die Medienkompetenz bei allen Anwendern fördert – unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen des Datenschutzes. (Vgl. STRAHLER 2002, S. 7 ff.)³²⁰

Merkmale einer IT-gestützten berufsbildenden Schule sind zum Beispiel (vgl. STRAHLER 2002, S. 17):

- strukturiertes Intranet,
- Basisbetreuung technischer Infrastruktur durch 'Professionals',
- 'virtuelle' Abordnung von spezialisierten Lehrkräften,
- Fortbildungsverband Lehrer-Ausbilder mit Richtung 'Tele-Tutoring',
- Lernortkooperation nicht nur mit einzelnen Betrieben, sondern mit Ausbildungsverbänden,
- Unterrichtsinhalte werden über mehrere Schulen hinweg ausgetauscht und von außen ergänzt,
- grundlegende Selbstlernkompetenz bei Auszubildenden und Lehrern und
- Einsatz von internetgestützten IT-Systemen zum effizienten Wissensmanagement der Ausbildungsregion.

³²⁰ STRAHLER (2002, S. 8 f.) unterbreitet folgende Implementationsvorschläge: Zum Austausch über die Standorte hinweg sind Mailsysteme zu nutzen. Workflowsysteme unterstützen die Geschäftsprozesse innerhalb einer Organisation. Zur gemeinsamen Informationsbearbeitung bei unstrukturierten Vorhaben können Groupwaresysteme (intra- und interorganisational) genutzt werden. Außerdem können so genannte Lernmanagementsysteme Aufbau, Verteilung und Bewertung von Wissen unterstützen. Eine besonders wichtige Voraussetzung für die Arbeit in der Berufsschule sind der ständig mögliche technische Zugang zum Internet über ein strukturiertes Intranet und eine möglichst individualisierte Nutzerschnittstelle.

Ein an berufsbildenden Schulen immer dringlicher werdendes Problem ist der Einsatz spezialisierter Lehrkräfte. Zum einen werden Fachleute benötigt, welche die Techniken in der Schule pflegen, ansonsten kann in der Schule und aus der Schule heraus nicht mehr zeitgemäß kommuniziert werden. Zum anderen werden IT-Lehrkräfte benötigt, um die Auszubildenden in den IT-Berufen zu unterrichten. Eine Möglichkeit gerade für Standorte in der Fläche kann im Rahmen einer Vernetzung und eines effektiven Wissensmanagements darin bestehen, Wissen fremder Standorte über 'virtuelle' Abordnungen nutzen zu können. Voraussetzung dafür ist unter anderem die Ausbildung von Tele-Tutoren, die sich in den veränderten Lernwelten didaktisch und technologisch adäquat bewegen können. (Vgl. STRAHLER 2002, S. 16 f.)

Was auch in Schulen im Zusammenhang mit der Informationstechnik nicht fehlen darf, ist Raum für eine kritische Reflexion über den Umgang und die Folgen der zunehmenden Mediatisierung – für Lehrer und Schüler. Entscheidend ist die Art und Weise des Umgangs mit den neuen Techniken. Technischer Fortschritt muss nicht gleichbedeutend sein mit menschlichem Fortschritt. Schule darf ihren – neben dem berufsvorbereitenden – auch zweckfreien Bildungsauftrag nicht aufgeben. Schule sollte in gleicher Weise, wie sie die Schüler computer- und arbeitsweltgerecht für die wirtschaftlichen Belange rüstet, 'kritische Kompetenzen' dagegensetzen, damit Schüler nicht zu 'Rädchen im Getriebe' werden. STRUCK (1998, S. 168) sieht in "Distanzkompetenzen" gegenüber der Informationstechnik einen möglichen Wettbewerbsvorteil gegenüber denjenigen Ländern, in denen zwar hohe technische Kompetenzen auf den Weg gegeben werden, zugleich jedoch Mündigkeit und kritische Autonomie vernachlässigt werden.

4.2.2.2.1.5 Schulkultur

Der Schulkultur wird hier eine herausragende Bedeutung als Grundlage für die Schaffung, den Erhalt und die Pflege eines innovationsfreundlichen Klimas innerhalb der Schule für das Herausbilden gemeinsamer Auffassungen, Werte und Ziele betrachtet. In einem solchen konsensuellen Raum können ganzheitliche pädagogische Konzepte entstehen und vorangebracht werden. (Vgl. TEETZ/REDLICH 1994, S. 13.)³²¹

Im Gegensatz zur Natur ist Kultur³²² immer ein Werk von Menschen. Kultur bezeichnet die spezifischen Grundmuster, die sich in einer Gemeinschaft in der Gesamtheit ihrer Lebensbe-
kündigung herausbilden. Diese gründen auf geistigen Vorstellungen, aus denen sich bestimmte Denkmuster, Entscheidungsregeln und die Lebensgestaltung ableiten und verändern sich im Zeitablauf. (Vgl. BERKEL/HERZOG 1997, S. 9 u. NIEDERMAIR 2001, S. 244.)

³²¹ Kontakt- und Konfliktmanagement sowie Kommunikation bilden das Hauptthemenfeld im Rahmen des Schwerpunktbereichs "Vertrauensmanagement" in der ANUBA-Fortbildung, sodass diese Bereiche auch in NeweS Erwähnung finden.

³²² Im heutigen Verständnis ist Kultur eine sich wandelnde Lebensweise von Gemeinschaften. Aufgrund der Vielfalt und Komplexität menschlicher Kulturen werden zur Erklärung die unterschiedlichsten Disziplinen wie Anthropologie, Ethnologie, Soziologie und Psychologie herangezogen. (Vgl. ausführlich hierzu BERKEL/HERZOG 1997, S. 9). Die Bedeutung soziokultureller Faktoren zeigt sich auf bei der Entstehung innovativer Milieus (vgl. Abschnitt 2.4.1).

Die Kultur einer Organisation wird von allen Beteiligten gestaltet, da die ihr zugrunde liegenden Normen, Werte und Deutungsmuster von der Gemeinschaft geteilt werden müssen. Diese Normen, Werte und Deutungsmuster sind nicht konstant, sondern können sich durch wandelnde Umwelt- oder Lernanforderungen oder durch eine steigende Unzufriedenheit oder Verbesserungsvorschläge der Organisationsmitglieder verändern. Eine Unternehmens- resp. Schulkultur hat Einfluss darauf, wie Mitarbeiter resp. Schulseitige zum Beispiel mit Informationen, mit Lernangelegenheiten, mit Erfahrungen, mit Fehlern etc. umgehen und welche Bedeutung die Unternehmens- resp. Schulleitung den Vorkommnissen beimisst. (Vgl. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 33.)

"Schulkultur" soll hier in Anlehnung an "Unternehmenskultur" präzisiert werden³²³: Schulkultur bezeichnet die Gesamtheit von Normen, Wertvorstellungen, Denkhaltungen und Handlungsmustern, die das Verhalten der Schulmitglieder und somit das Erscheinungsbild der Schule prägen. Insofern hat jede Organisation eine Kultur, jedoch ist nicht jede Kultur gleichermaßen geeignet, den Herausforderungen gerecht zu werden. (Vgl. BERKEL/HERZOG 1997, S. 10 f. u. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998, S. 211 f.)

In der Literatur werden – ähnlich der Charakterisierung von Unternehmenskulturen – verschiedene Merkmale aufgeführt, anhand derer sich Schulkulturen unterscheiden lassen, dies sind zum Beispiel: Symbole, Rituale, Sprache, Auftreten, Unterstützung von Veränderungen (vgl. DUBS 1994, S. 51).³²⁴

OSTERHOLD (2002, S. 49) führt Aspekte auf, anhand derer sich Unternehmenskultur zeigt, die hier auch als für Schulen relevant betrachtet werden: Unternehmens- oder auch Schulkultur

- zeigt sich in den Beziehungen,
- zeigt sich im Verhalten von Menschen,
- ist das kongruente Zusammenspiel aller Personen, Beziehungen und Elemente in den Prozessen und in allen Subprozessen,
- zeigt sich in der Form, wie versucht wird, entgegengesetzte Interessen auszugleichen,
- zeigt die Werte, die in einer Unternehmung/einer Schule als wichtig erachtet werden,
- ist Ausdruck gefundener Lösungen,
- zeigt sich in der gesellschaftlichen Einbindung und
- entscheidet über den Umgang mit Veränderungen.

³²³ Begriffe, die ohne wesentliche Bedeutungsunterschiede das gleiche Phänomen wie die Unternehmenskultur bezeichnen, sind 'Geist' oder 'Stil' des Hauses, Firmenkultur, Organisationskultur und Corporate Culture (vgl. BERKEL/HERZOG 1997, S. 10).

³²⁴ Es lassen sich verschiedene Formen von Kulturen unterscheiden, zum Beispiel die Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur (vgl. NIEDERMAIR 2001, S. 245). Die Lernkultur (vgl. Unterabschnitt 4.2.2.1.2 zur lernenden Schule) ist nach PÄTZOLD/LANG (1999, S. 33 f.) und REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (1998, S. 211 f.) von folgenden Aspekten und deren Zusammenwirken abhängig: Vom Stellenwert, den das Lernen in der Organisation einnimmt, von der Art und Weise, wie in der Organisation gelernt wird, von den flankierenden Maßnahmen (Support), die dazu führen, dass sich eine Lernkultur überhaupt ausbilden kann und vom Interessenausgleich zwischen dem organisationalen und individuellen Nutzen.

Jede Schulkultur beruht auf Grundannahmen (dies sind unbewusste, aber beeinflussende Beziehungen der Schulseitigen zu ihrer gesamten Umwelt), die von den schulseitig Beteiligten als selbstverständlich angenommen werden und in ihrer Form unsichtbar bleiben, bis dass sie durch Verhaltensweisen oder Aktionen von Schulseitigen ins Bewusstsein gerufen werden. Sobald dies geschieht, entsteht ein höherer Grad von Wahrnehmung, da nun Werte und Absichten mehr oder weniger bewusst artikuliert und Ziele ausgedrückt werden. Dadurch kommt die Kultur zum Ausdruck, und es entstehen konstante Verhaltensmuster in der Prägung der Schule, im Auftreten ihrer Angehörigen und in der äußeren Gestaltung der Schule. Für Schulleitungen stellt sich nun die Frage, ob und wie dieser Prozess der Kulturentwicklung beeinflusst werden kann. (Vgl. DUBS 1994, S. 49.)

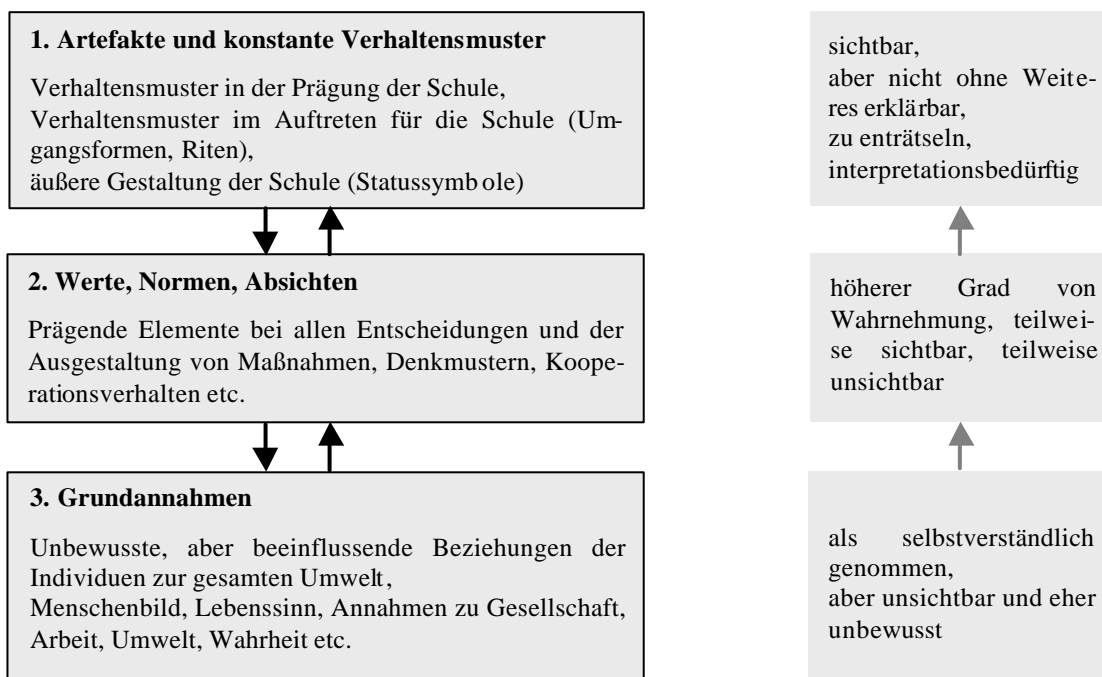


Abbildung 42: Modell der Schulkultur³²⁵
(in Anlehnung an DUBS 1994, S. 49 u. SCHEIN 1995, S. 29)

Auch wenn sie empirisch nicht abschließend belegt zu sein scheint, ist – so DUBS (1994, S. 49) – die Theorie Z nach OUCHI ein gängiges Modell der Schulkultur. Die Theorie Z basiert auf einer Untersuchung der Kulturen japanischer und US-amerikanischer Unternehmen, die von OUCHI auf Schulen übertragen wurde. Sie bestimmt die Komponenten der Kultur einer Schule und beschreibt, wie sich diese Komponenten in effektiven Schulen darstellen sollten.

³²⁵ Diese drei Ebenen bezeichnen den Grad der Sichtbarkeit des kulturellen Phänomens für den Beobachter. Die impliziten Grundannahmen, vor allem über das Wesen des Menschen und menschlicher Handlungen und Beziehungen können über die Theorie X und Y von MCGREGOR veranschaulicht werden: Theorie X unterstellt dem 'Durchschnittsmenschen' eine angeborene Abneigung gegenüber der Arbeit, sodass er vorzugsweise Arbeit zu vermeiden trachtet. Der X-Mensch wird lieber angeleitet, meidet Verantwortung, entwickelt wenig Ehrgeiz und 'schwimmt mit der Masse'. Die Theorie Y vertritt hingegen ein Menschenbild, nach dem es dem Menschen zueigen ist, sich physisch oder geistig anzustrengen, er verhält sich genau entgegengesetzt zum X-Menschen. (Vgl. BERKEL/HERZOG 1997, S. 13 f. u. SCHEIN 1995, S. 29.)

Nach OUCHI ist in effektiven Schulen vor allem das Vertrauen der Schulseitigen in ihre Schule wichtig. Vertrauen kann sich nur herausbilden, wenn alle Schulseitigen die Ziele der Schule kennen und eine Vertrautheit und ein Einfühlen in die Ideen aller anderen Angehörigen der Schule auf dem Weg einer intensiven Zusammenarbeit möglich sind. Hierfür ist eine gemeinsame Entscheidungsfindung in prinzipiellen Fragen grundlegend, wozu gute zwischenmenschliche Beziehungen und viele Interaktionen nötig sind.³²⁶ Die gemeinsam entwickelten Ziele und die zwischenmenschlichen Beziehungen ermöglichen eine wirksame Selbstkontrolle, die zur hohen Qualität der Bildung an der betreffenden Schule beiträgt. Durch die Möglichkeiten der Mitwirkung und in der Kontrolle wird Verständnis für das Belohnungssystem geschaffen. Da diese Komponenten an alle Schulseitigen hohe Anforderungen stellen, hat die gemeinsame Weiterbildung eine große Bedeutung; denn gerade durch sie werden die Grundlagen zur Kompetenz zu Offenheit und gegenseitigem Vertrauen gelegt. Im Idealfall wird die Selbstmotivation zur Triebfeder des Tuns: Wenn Ziele gemeinsam gesetzt werden, entsprechen sie weitgehend den eigenen Bedürfnissen. (Vgl. DUBS 1994, S. 49 f.)

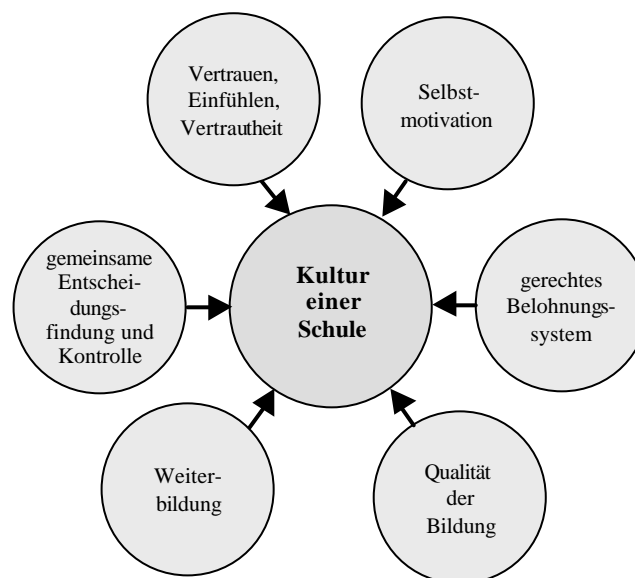


Abbildung 43: Komponenten der Theorie Z für eine Schule
(Quelle: DUBS 1994, S. 50)

Die Individuen und ihre Beziehungen untereinander stellen wichtige Stellgrößen bezüglich dessen, was "Schulkultur" ausmacht, dar. Möchte man also eine Schulkultur ändern, so ist es hilfreich, die Schulkultur auf der Ebene des Einzelnen und der betreffenden Gruppen zu beeinflussen. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 28 f.)

BERKEL/HERZOG (1997, S. 115 ff.) zufolge ist insbesondere die partizipative Kultur (hier in Übereinstimmung mit dem partizipativen Führungsstil) ethikgünstig. Sie bereitet den Boden, auf dem die Mitglieder ethische Kompetenzen entwickeln können – wenn Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung selbst ethisch begründeten Kriterien folgen –, insbesondere durch drei Bedingungen:

³²⁶ Wichtige Bereiche sind hier die Kommunikations- und Konfliktkultur.

- Notwendigkeit, sich mit ethisch relevanten Konstellationen auseinander zu setzen: Allen Beteiligten wird bewusst, dass Entscheidungen auf Wertprämissen aufbauen; dazu müssen latente oder kaum bekannte Wertmuster offen gelegt werden.
- Intensive Kommunikation: Partizipation verlangt ein höheres und dichteres Maß an Interaktionen.
- Erfahrung von Kooperation und Verantwortung: Das Erleben und Treffen gemeinsamer Entscheidungen vertieft das Bewusstsein gegenseitiger Abhängigkeit und Angewiesenheit.

Zu einer zukunftsorientierten Schulkultur gehören Leitbilder, umfassende Informations- und Kommunikationsprozesse, kooperative und partizipative Führung, permanente Fort- und Weiterbildung und Bereitschaft zu Innovationen (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998, S. 212).

Schulklima

Für jede Schule ist es erstrebenswert, ein "gutes" Schulklima zu haben. Die Kultur einer Schule beeinflusst das Schulklima. Das Schulklima als überdauerndes Muster der Wahrnehmung der Charakteristika dieser Schule und ihrer Angehörigen entwickelt sich durch sie selbst und durch Dritte. Dieser Einfluss ist wechselseitig, das heißt, das Schulklima wirkt im Verlaufe der Zeit seinerseits auf die Kultur zurück. Im Weiteren prägt das Schulklima die Zufriedenheit der Schulangehörigen, die ihrerseits wieder Rückwirkungen auf das Schulklima hat und letztlich auf die Effektivität der Schule Einfluss nimmt, wobei auch hier wieder eine Wechselwirkung zur Zufriedenheit besteht. (Vgl. DUBS 1994, S. 48.) Deshalb ist es nach DUBS (1994, S. 48) eine zentrale Frage für Schulleitungen, wie ein gutes Klima hergestellt resp. wie das Klima verbessert werden kann. Angesichts der Komplexität dieser Führungsaufgabe für die Schulleitung hat DUBS (1994, S. 48) ein Modell hierzu aus Arbeiten von ANDERSON, HOWARD und KEEFE abgeleitet.

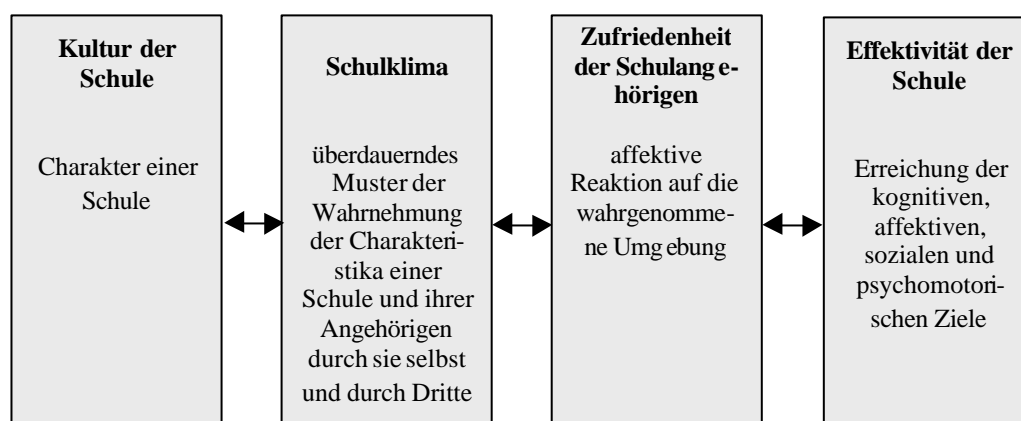


Abbildung 44: Modell zur Erklärung des Schulklimas

(Quelle: DUBS 1994, S. 48)

Es lassen sich zahlreiche 'Untergruppen' von Kulturbereichen ausmachen. Hier seien nur drei Bereiche erwähnt, die im Rahmen der inter- und intraorganisationalen Netzwerkarbeit als

besonders wichtig angesehen werden. Dies sind die Kommunikationskultur³²⁷, die Konfliktkultur³²⁸ und die Lernkultur.

Corporate Identity

"Corporate Identity" bezeichnet das die Identität einer Unternehmung darstellende Zeichen- und Symbolsystem. Dieses weist eindeutige Gestaltungsmerkmale auf. Somit ist es Außenstehenden möglich, die Unternehmung als Einheit zu erkennen. Mitglieder können sich mit ihr identifizieren. Voraussetzung ist die aktive Gestaltbarkeit von Unternehmenskultur. (Vgl. BERKEL/HERZOG 1997, S. 12.)³²⁹

Gerade für berufsbildende Schulen ist die Entwicklung einer Corporate Identity aufgrund des hohen Grades an Heterogenität (hinsichtlich der Schulformen und den ihnen zuzuordnenden Schülern (Vorbildung, Multikulturalität, soziale Milieus, Altersunterschiede), hinsichtlich der fachlichen Unterschiede (Schulformen, Ausbildungsgänge), hinsichtlich der Lehrerschaft (unterschiedlichste Vorbildung) eine besondere Herausforderung (vgl. LISOP 1998, S. 33).

4.2.2.2.1.6 Öffentlichkeitsarbeit

Zu diesem Bereich werden diejenigen Aktivitäten und Ereignisse gezählt, die von der Intention her darauf ausgerichtet sind, die Schule als Ganzes nach 'außen' wirken zu lassen.³³⁰ Dies bedeutet nicht, dass diese Maßnahmen nicht auch eine wesentliche Funktion für das Innenverhältnis der Schule haben können. Für Schulen sind das Schulprogramm, das Schulprofil, das (pädagogische) Leitbild und schulische Veranstaltungen gängige Instrumente, mit denen sie sich dem Umfeld präsentieren.

Schulprogramm

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und der Entwicklungsplanung einer Schule, mit dem die verbindlichen Vorgaben und Freiräume im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen vor Ort konkretisiert werden, Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit bestimmt werden und Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse festgelegt werden. Das Schulprogramm muss regelmäßig auf seine Relevanz und Wirksamkeit überprüft und mit der Alltagswirklichkeit abgeglichen werden. Es ist festzuhalten, welche Ziele verwirklicht worden sind, welche Ziele weiter verfolgt werden sollten, was

³²⁷ Zur Kommunikationskultur vgl. DUBS (1994, S. 179 ff.). Ein besonders wichtiger Aspekt für die Netzwerkarbeit ist das Vertrauen. Da dieser Bereich im Rahmen des Netzwerkmanagements thematisiert wurde, wird er hier nicht nochmals thematisiert.

³²⁸ Zur Konfliktkultur vgl. DUBS (1994, S. 199) u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (1998, S. 142 f.).

³²⁹ "Corporate Design" bezeichnet die Identitätsdarstellung der Unternehmenskultur. Es ist ein geplantes, übergreifendes Designprogramm, welches prägnante Gestaltungsmerkmale für Leistung und alle Objekte einer Organisation vorgibt. Ziel ist die Erreichung einer Wiedererkennung und Vertrauensbildung durch das Design. Die gesamte Form der Kommunikation einer Unternehmung wird als "Corporate Communication" bezeichnet. (Vgl. BERKEL/HERZOG 1997, S. 12.)

³³⁰ In der ANUBA-Fortbildung werden in diesem Zusammenhang "Kommunikations- und Informationspolitik", "Grobkonzept für die PR/Öffentlichkeitsarbeit" und "Einsatz der Marketing(-instrumente) vorbereiten und unterstützen" thematisiert (vgl. ANUBA 2003a, S. 51).

geändert werden sollte. Da sich die Schule selbst definiert, ist es selbstbezogen. Im Vergleich zum Leitbild ist es wesentlich ausführlicher und konkreter, es ist quasi die Konkretisierung der Leitsätze. (Vgl. BARTZ/HAMBUSCH 2002, S. 4 f., DALIN/ROLFF/ BUCHEN 1995, S. 145, MSWWF 1998a, S. 7 u. 11 u. PHILIPP/ROLFF 1999, S. 15 f.)

Das Konzept des Schulprogramms wird durch Forschungen zur Schulqualität begründet. Dem Schulprogramm wird angesichts der erweiterten Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der einzelnen Schulen eine Schlüsselposition zugesprochen. Es ist damit das zentrale Instrument der innerschulischen Verständigung und Zusammenarbeit, mit dem Ziel, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit weiterzuentwickeln und auf einem hohen Niveau nachhaltig zu sichern. (Vgl. BARTZ/HAMBUSCH 2002, S. 4 f., DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 145, MSWWF 1998a, S. 7 u. 11, PHILIPP/ROLFF 1999, S. 15 f. u. RdErl. 1997, zit. n. MSWWF 1998a, S. 47.)³³¹

Schulprogrammarbeit³³² ist folglich der Prozess, in dem alle an der Schule Beteiligten gemeinsam im Dialog mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und Partnern der Schule auf der Grundlage der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne für die schulische Arbeit Bestandsaufnahmen durchführen, Ziele klären, Arbeit planen, Planungen verwirklichen, Ergebnisse überprüfen, bewerten und dokumentieren (vgl. MSWWF 1998a, S. 11).³³³

Gerade die Formulierung mittelfristiger Ziele für die Entwicklung der schulischen Arbeit erhebt das Schulprogramm zu einem wirkungsvollen Instrument der Schulentwicklung. Diese Ziele sind die verbindliche gemeinsame Grundlage für die Schulentwicklung. Schulprogramme schaffen also Verbindlichkeit. Entwicklungsziele einer Schule greifen allgemeine Entwicklungstendenzen des gesamten Schulsystems auf und präzisieren sie für die einzelne Schule. Merkmale 'guter' Entwicklungsziele sind zum Beispiel: positive Formulierung, Relevanz für die Schule, sie sind herausfordernd, sie sind realistisch, also erreichbar, sie sind im Ergebnis überprüfbar. Für viele an der Schulprogrammarbeit Beteiligte hat sich die Arbeit insbesondere deshalb gelohnt, weil über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch pädagogische Themen diskutiert und Prioritäten gesetzt wurden. (Vgl. BURKARD/EIKENBUSCH/HAENISCH 2002, S. 22 u. MSWWF 1998a, S. 17 f.)³³⁴

³³¹ Typische Elemente eines Schulprogramms sind beispielsweise in MSWWF (1998a, S. 14) und in ROLFF ET AL. (2000, S. 112 f.) aufgeführt.

³³² Vgl. hierzu auch BURKARD/EIKENBUSCH/HAENISCH (2002) über die Ergebnisse mehrerer Evaluationsstudien von 2001 über Erfahrungen mit der Erstellung von Schulprogrammen.

³³³ Bei der Erstellung eines Schulprogrammes lassen sich drei Schritte unterscheiden: Zunächst wird die Ist-Situation festgelegt. Anschließend wird eine Vision formuliert, und es werden Entwicklungsschwerpunkte für die Zukunft festgelegt. Wichtig für die Bedeutung, die dieses Dokument einnimmt, ist, dass die ganze 'Schulgemeinde' an dessen Entstehung mitwirkt, da ansonsten an der aktiven, von allen Beteiligten getragenen Weiterentwicklung der Schule zu zweifeln ist. (Vgl. PHILIPP/ROLFF 1999, S. 16.)

³³⁴ Hinsichtlich der Aussagefähigkeit (in diesem Fall: hinsichtlich Lernortkooperation) und insbesondere der Heterogenität von Schulprogrammen, aus denen hier auf heterogene Schulstrukturen, Arbeitsprozesse und Kooperationen mit Partnern geschlossen wird, vgl. die Untersuchung von WINTERSCHIED (2002). Vergleiche oder Analysen von Schulprogrammen sollten aufgrund der globalen Vorgaben nur unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen erfolgen.

Den Zusammenhang zwischen Erstellung des Schulprogramms und unterrichtlicher Umsetzung visualisiert PÄTZOLD (2003, S. 45) folgendermaßen:

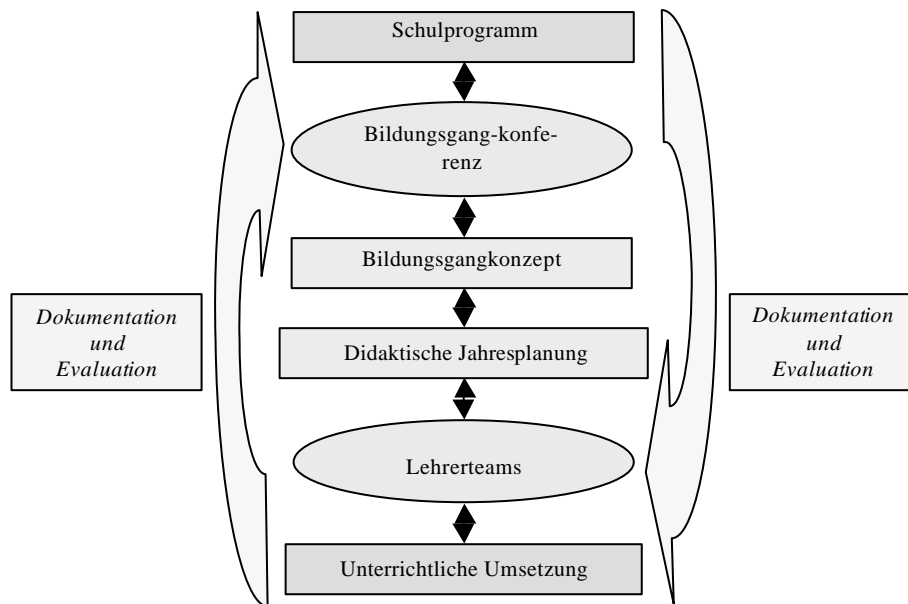


Abbildung 45: Zusammenhang zwischen Schulprogramm und unterrichtlicher Umsetzung
(Quelle: PÄTZOLD 2003, S. 45)

Schulprofil

Ein Schulprofil ist das Ergebnis eines – wie auch immer gearteten – Wachstumsprozesses einer Schule. Es ist situationsgebunden, von den beteiligten Personen abhängig und aufzählend. Jede Schule hat – unwillkürlich – ein Profil, wohingegen ein Programm erst ausdrücklich entwickelt werden muss. (Vgl. HORSTER 1995, S. 112 f. u. PHILIPP/ROLFF 1999, S. 17.)

Hier sei nun eine Gegenüberstellung der Merkmale von Schulprogramm und Schulprofil aufgeführt:

Schulprogramm	Schulprofil
<ul style="list-style-type: none"> • Ein Schulprogramm ist Ausdruck planvoller pädagogischer Schulgestaltung. • Das Schulprogramm entsteht in dem Maße, wie die Handlungen, Verhaltensweisen und Gegebenheiten in einen pädagogischen Zusammenhang gebracht werden. • Das Schulprogramm beruht auf dem kontinuierlichen Bemühen um Übereinstimmung in grundsätzlichen Zielen und Handlungsweisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jede Schule hat ihr eigenes Profil, ob sie sich dessen bewusst ist oder nicht. • Das Profil ist Ausdruck bestimmter Handlungen, Verhaltensweisen und Gegebenheiten, die sich 'irgendwie' vollziehen. • Ein Profil ist unbewusst, implizit, und im gewissen Sinne zufällig.

Tabelle 21: Vergleich Schulprogramm – Schulprofil
(in Anlehnung an PHILIPP/ROLFF 1999, S. 17)

Ein Schulprogramm kann sich durchaus aus Merkmalen eines Schulprofils entwickeln. Umgekehrt kann sich aus einem Schulprogramm ein neues verändertes Profil herausbilden.

Schulleitbild

Der Begriff "Leitbild" baut nach PHILIPP/ROLFF (1999, S. 14 f.) nicht auf pädagogischer Tradition auf. Der Begriff ist aus Wirtschaft und Verwaltung entlehnt, die sich seit den 1980er-Jahren um eine Neuorientierung bemühten. Ein Leitbild sollte prägnant und bündig sein, nicht mehr als zehn Leitsätze umfassen, die kurz erläutert werden. Ein Leitbild soll die Grundideen festlegen, nach denen sich eine Schule richten möchte, und es ist selbstbezogen (wie das Schulprogramm). Es ist eine Art 'Aushängeschild' für die betreffende Schule und zeigt den Charakter einer Schule, wie ihn ihr die Schulleitung und die Lehrerschaft geben wollen. Somit soll die 'Unité de doctrine' für alle Beteiligten und Außenstehenden Klarheit schaffen sowie die Prioritäten offenbaren, die sich die Schule bei ihrer Weiterentwicklung setzen will. Das Leitbild ist einerseits auf Dauer angelegt; es muss andererseits aber regelmäßig daraufhin überprüft werden, ob es den Veränderungen in der Organisation und ihrer Umwelt noch entspricht und ob seine individuellen Interpretationen und Deutungen durch die Organisationsmitglieder seinem Sinngehalt entsprechen oder zu Modifizierungen veranlassen. (Vgl. BARTZ/HAMBUSCH 2002, S. 4 u. DUBS 1994, S. 42.)

Neben dem allgemeinen kann auch ein pädagogisches Leitbild einer Schule formuliert werden. Dieses zeigt, von welchem pädagogischen Geist eine Schule getragen sein soll. Einerseits wird für die Schulseitigen und auch die Außenstehenden manifestiert, was die Schule ihren Lernenden (und um sie geht es schließlich) mitgeben will. Andererseits erhalten die Lehrenden eine Richtschnur, die sie immer wieder auf ihre Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern aufmerksam machen soll (berufsethischer Aspekt). Auf vier Bereiche sollte sich das pädagogische Leitbild ausrichten. Die mit dem pädagogischen Leitbild offenbarten Grundlagen hinsichtlich der Weltanschauung, der erzieherischen Grundposition und des spezifischen Bildungsverständnisses müssten den an der Schule beteiligten Gruppen als Diskussionsbasis offen gelegt werden. (Vgl. DUBS 1994, S. 81.)³³⁵

Schulische Veranstaltungen

Hier geht es um Aktivitäten, die außerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts stattfinden resp. wahrgenommen werden können wie zum Beispiel Einkehrtage, Schülerwanderungen, verschiedenste Kurse, schulische Arbeitsgemeinschaften, Projektwochen, Projektstage, Projekte mit Partnern in der Region und mit überregionalen Partnern (zum Beispiel europäischen Partnerschulen), Beteiligung an regionalen oder überregionalen Projekten und Modellversuchen, Kooperationsveranstaltungen mit der Wirtschaft, Fachtage, Tage der offenen Tür, Schuljubiläen, Berufsinformationstage, Bildung aufgabenbezogener freiwilliger Gesprächskreise von Lehrern, Einrichtung von Lernwerkstätten (Vgl. FLOTTMANN 1999, S. 347 u. MEYER 1995, S. 140.)

³³⁵ Als "Schulphilosophie" werden nach FLOTTMANN (1999, S. 346) Leitvorstellungen zur Entwicklung einer Schule bezeichnet, die pädagogisch legitimiert sind. Sie hat den Charakter eines pädagogischen Werte- und Normensystems und ist eine Fortschreibung und gegebenenfalls schriftliche Fixierung des konkreten Schullebens. Auf Grundlage dieser Schulphilosophie wird es für die Beteiligten leichter, der Schule ein Profil und eine Corporate Identity zu geben, um sie nach außen zu präsentieren. Da der Begriff der Schulphilosophie in Literatur und Sprachgebrauch des Öfteren anzutreffen ist, soll hier nicht in die Diskussion eingestiegen werden, ob diese spezifischen Leitvorstellungen überhaupt als 'Philosophie' bezeichnet werden können.

Die Begründung für solche Veranstaltungen liegt in der Regel in besonderen pädagogischen Erfordernissen, sei es, dass sich eine neu gebildete Klasse kennen lernen und als Gemeinschaft begreifen soll, sei es, dass sich in 'schwierigen' Klassen ein verkrampftes Verhältnis lockern soll und dies eine stabile Grundlage für eine bessere Zusammenarbeit untereinander schaffen soll (vgl. KNOLL 1995, S. 128 f.). Allerdings sollte eine Schule, die sich in der Region profilieren möchte, und ohnehin schon ein Leistungsangebot aufweist, das über die 'klassische Unterrichtstätigkeit' hinausgeht, auch in diesem Bereich jenseits besonderer pädagogischer Erfordernisse tätig werden, damit sie 'interessant' wird und auch für regionale Akteure in Erscheinung tritt, die zunächst keine Berührungspunkte mit der Schule haben.

Bei Unternehmungen beobachtet man etwas, das KANTER (2003) als "Corporate Citizenship" bezeichnet. Das bedeutet, sich bei bürgerlichen Tätigkeiten zu engagieren, die das Umfeld, in dem die betreffende Unternehmung eingebettet ist, verbessern können.³³⁶ Eine solche Teilhabe an den Geschehnissen in der Region kann auch den Schulen nur zum Vorteil gereichen: Zum einen werden sie bekannt und können ihr Profil nach außen tragen, zum anderen eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, aktiv das Umfeld in einer der Schule förderlichen Weise zu gestalten.

Insgesamt ist festzustellen, dass berufsbildende Schulen bei weitem nicht so intensiv im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit aktiv sind wie privatwirtschaftliche Unternehmungen. Angesichts der Marktstätigkeit und Wettbewerbsorientierung in NeweS könnten sich Schulen in diesem Bereich noch stärker profilieren. Zwei Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit stellen GERLACH/HAMM (2003) vor: Durch ein (zunächst aus dem Lernfeldcurriculum hervorgehendes) Modul und durch das Angebot von Zusatzqualifikationen, die für viele Zielgruppen und von Betrieben auch als Selbstlernwerkzeug nutzbar sind, kann sich die Schule ein positives Image als Bildungsanbieter verschaffen.

4.2.2.2.1.7 Neue Leistungsbereiche

Dieses Segment zielt bei NeweS auf die Erweiterung des Aufgabenspektrums ab.³³⁷ Es wird von verschiedenen Seiten die Forderung erhoben, berufsbildende Schulen stärker mit der Weiterbildung zu verknüpfen oder Zusatzqualifikationen anzubieten, um die Dualität in der

³³⁶ KANTER (2003) konstatiert bezüglich der Corporate Citizenship: "Letzteres ist grundlegend für die Loyalität der Mitarbeiter und die Natur der Marke. Die Verbraucher fragen immer öfter: Wer ist diese Firma, wofür steht sie? Das ist also ein wichtiger Bestandteil der Strategie. Das bürgerliche Engagement ist ein Mittel, das Unternehmen in der Gemeinschaft vor Ort einzubringen. Die Firma gehört nicht mehr zu 'denen', sondern sie wird ein Teil von 'uns'. Unternehmen, die wirklich in die Gemeinschaft integriert sind, werden als sehr positiv empfunden. Die Leute sind sich sehr wohl bewusst, was Unternehmen für die Gemeinschaft oder das Land tun oder nicht tun."

³³⁷ RÜTZEL/BENDIG (2002, S. 7) unterscheiden zusammenfassend hinsichtlich der Erweiterung des Aufgabenspektrums drei Bereiche: Bildungsangebote – Organisation – Vertiefung und Erweiterung der Kooperation. Hier geht es (zunächst) um die Bildungsangebote. "Finanzautonomie, Personalautonomie und Autonomie in der Bereitstellung von Bildungsangeboten erweitern das Aufgabenspektrum der Schule um das Finanzmanagement, das Personalmanagement, die Personalentwicklung, das Bildungs- und Wissensmanagement und Qualitätsmanagement. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die bisher nur in Ansätzen von den Schulen wahrgenommen werden können, da ihnen bislang die notwendige Autonomie, das Know-how und die Ressourcen fehlen." (RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 7.)

Ausbildung in die Richtung einer Pluralisierung unter dem Leitgedanken der Kooperation zu erweitern.

Die Zuständigkeit für die Bereitstellung von Bildungsangeboten in der Aus- und Weiterbildung zählt zum Bereich der erweiterten Autonomie. Da sich dieses Element jedoch aus dem Konzept der lernenden Schule ergibt, wird es der Organisationsentwicklung zugeordnet. Auch ROß (2003, S. 18) zufolge bezieht sich die (organisatorische, didaktische, methodische, methodische, curriculare und anderweitige) Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung unmittelbar auf die Organisation Schule.

Für eine Erweiterung des Aufgabenspektrums gibt es verschiedene Begründungsstränge. Zunächst ist eine 'zentralistische Steuerung' in der beruflichen Bildung angesichts der dynamischen beruflichen Bildungsprozesse nicht mehr zeit- und problemnah. Anvisiert wird beispielsweise, die berufsbildenden Schulen zu selbstständigen Bildungsunternehmungen unter staatlicher Aufsicht zu entwickeln. In einer zusammenwachsenden, durch immer weiter ausdifferenzierte Netzwerke strukturierten Welt sind konstruktive, partnerschaftliche Kooperationen eine zeitgemäße Form, auch für Schulen. Außerdem wird stets die akute Haushaltsenge in Bezug auf staatliche Finanzmittel angeführt, sodass es sinnvollerweise den einzelnen Schulen überlassen bleiben sollte, wie sie die zur Verfügung stehenden Mittel für die berufliche Aus- und Weiterbildung berufspädagogisch sachgerecht und ökonomisch vertretbar einsetzen. (Vgl. ERDSIEK-RAVE 2002, S. 18.)

GERLACH/HAMM (2003, insbesondere S. 44 u. 48) stellen positive Effekte für die personale Entwicklung der Lehrkräfte, vor allem der Fach- und Sozialkompetenz heraus, wenn die Schule über Module oder Zusatzqualifikationen durch Kooperation mit regionalen Partnern verfügt, die auch die Lehrkräfte zu ihrer eigenen fachlichen und teamorientierten Fortbildung (auch als Referenten) nutzen können. Auch ist eine Verbesserung des Unterrichts durch neue Angebote zu erwarten, da die Lehrkräfte sich fachlich und auch methodisch weiterbilden können. (Vgl. HAMM/SCHWEERS 2003, S. 80 f.)

Auch für das Zustandekommen und die Ausgestaltung des Angebotes kommt der Schulleitung als Promotor eine zentrale Rolle zu. Die Schulleiter stellen innerhalb 'ihrer' Schule die entsprechenden Kapazitäten zur Verfügung, haben die Kontakte zu anderen regionalen Bildungseinrichtungen, schließen die Kooperationsvereinbarungen, und stimmen sich mit dem Schulträger und der Schulaufsicht ab. (Vgl. SCHLAUSCH 2003a, S. 60.)

Entsprechend der Fallstudien in BEKO engagieren sich berufsbildende Schulen zurzeit in folgenden Bereich außerhalb ihres Kernbereichs (vgl. WILBERS 2002c, S. 11):

- Weiterbildung (berufsbildende Schulen bieten Kurse zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung, Kurse mit geregelten Zertifikaten resp. Prüfungen, Tagesseminare sowie sonstige Weiterbildungsangebote an),
- Zusatzangebote im Kontext des Regelangebotes und

- Beratung von Unternehmungen bis hin zu Forschung und Entwicklung.³³⁸

Richtungsweisend sind in diesem Zusammenhang die Vorstellungen der BLK (hier 2001) mit der Zielperspektive, berufsbildende Schulen zu Kompetenzzentren zu entwickeln. Kerngedanken sind die Erweiterung des Aufgabenspektrums in Richtung der beruflichen Weiterbildung, eine größere Autonomie der Schulen bei der Mittelverwendung sowie eine verstärkte Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen. Dies bedeutet für die Schulen, dass sie sich 'öffnen' und Kunden auf dem Markt gewinnen müssen. Diese nehmen in der Regel freiwillig und motiviert die Bildungs-, Beratungs- und Serviceleistungen wahr. Hiermit bieten sich für die Schulen neue Möglichkeiten des Erwirtschaftens von Einnahmen. Da die Teilnehmer für die Weiterbildung zahlen, stellen sie auch bestimmte Anforderungen an die Qualität der Konzeption, an das Lehrpersonal und an die Ausstattung des Lernortes. Befürworter eines verbreiteten Engagements postulieren positive Effekte auf den Kernbereich von Schule. (Vgl. BLK 2001, S. 16, DOBISCHAT 2003, S. 15, RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 7, SCHLAUSCH 2003, S. 29, VLW 2001 u. WILBERS 2002c, S. 11.)

Eines Problems sollte man sich bewusst sein: Berufsbildende Schulen können die Konkurrenzsituation auf dem Weiterbildungsmarkt durch neue Angebote mit günstigeren Preis-, Leistungs- und Qualitätsverhältnissen für die eingesessenen Bildungsträger verschärfen und eklatante Wettbewerbsverzerrungen und folglich Marktverdrängungen hervorrufen (dies trifft im Übrigen auch für die Aktivitäten der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt zu).³³⁹ Private Weiterbildungsträger sind den Marktmechanismen (Preis/Leistung) unterworfen und müssen streng kostenorientiert kalkulieren. Schulen hingegen sind als staatliche Institutionen mit abgesicherten finanziellen und personellen Ressourcen nicht so stark diesem Kostendruck unterworfen und könnten bei Bedarf und Interesse – und sei es nur vorübergehend – am Tätigkeitsfeld Marktpreise unterlaufen. Im Wettbewerb um Aufträge müssten die konkurrierenden Bildungsträger die Preise senken, womöglich mit der Konsequenz schlechterer Arbeitsbedingungen und geringerer Einkommen für das Personal mit dem Risiko eines Qualitätsverlustes in der fachlichen und pädagogischen Arbeit, was letztlich De-Professionalisierung in der Arbeit und schlimmstenfalls Verdrängung vom Markt bedeuten könnte. (Vgl. DOBISCHAT 2002, S. 15 f.) Insofern sind Vertreter von Kammern und freien Bildungsträgern gegenüber

³³⁸ Die BEKO-Fallstudien haben ergeben, dass das Engagement berufsbildender Schulen außerhalb ihres Kernbereiches nicht systematisch entsteht. Vielmehr werden eher zufällig auftauchende Gelegenheiten genutzt. Schulen nehmen in der Regel eine Nischen- und Zubringerfunktion wahr und agieren nicht im 'Massengeschäft'. Zum Teil wird der rechtliche Rahmen (unter Einbeziehung der Fördervereine) sehr weit ausgenutzt. Das Engagement wird zumeist getragen von einer aktiven Minderheit in der Lehrerschaft in enger Abstimmung mit der Schulleitung, wobei der Nebentätigkeit der Lehrkräfte eine große Bedeutung zukommt. Die Motivation begründet sich zumeist in der fachlichen Herausforderung und der Möglichkeit, spezifische Fortbildungskurse zu absolvieren. Die befragten Schulen bieten Weiterbildungsmaßnahmen sowie weitere Zusatzangebote im Bereich der Erstausbildung und – vereinzelt – auch Beratungsleistungen für Unternehmungen an. Die berufsbildenden Schulen arbeiten zumeist mit Kammern, Innungen, Berufsverbänden, Volkshochschulen, anderen Weiterbildungsanbietern, Fachhochschulen und Universitäten zusammen. Je nach regionaler Konstellation sind sie ihnen als Partner willkommen oder aber als Konkurrenten unerwünscht. Netzwerkpartner im engeren Sinne sind die befragten Schulen nie, Kooperationen entstehen weitgehend sporadisch. (Vgl. ROß/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002, S. 17, SCHLAUSCH 2003a, S. 57 f. u. WILBERS 2002c, S. 11 f.)

³³⁹ Vertreter der Schule weisen im Gegenzug zum Argument der Marktverzerrung darauf hin, dass auch andere Träger, wie zum Beispiel die überbetrieblichen Bildungsstätten, in nicht unerheblichem Maße gefördert würden (vgl. WILBERS 2002c, S. 11).

dem Auftreten von Schulen auf dem Bildungsmarkt durchaus skeptisch (vgl. ERDSIEK-RAVE 2002, S. 18).³⁴⁰

Kritische Einwände werden bisweilen in einer Verschärfung des Nachwuchsproblems an berufsbildenden Schulen oder einer Erhöhung der Unterrichtsausfälle durch ein erhöhtes Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern, befürchtet. Die BEKO-Fallstudien³⁴¹ können – so konstatiert WILBERS (2002c, S. 11) – dieses Argument nicht stützen. Allerdings ist dieses Engagement selbst an aktiven Schulen im Vergleich zu der Vision eher spärlich. Befürworter eines verbreiterten Engagements erwarten positive Effekte auf den Kernbereich. Derartige positive Effekte (beispielsweise besser motivierte und fortgebildete Lehrkräfte, bessere Ausstattung oder bessere Kontakte zu Ausbildungsbetrieben über die Weiterbildung) konnten bestätigt werden. Allerdings sollte vermieden werden, dass sich derartige gut entwickelnde Bereiche in der Schule von der Gesamtentwicklung abkoppeln.

4.2.2.2 Unterrichtsentwicklung

Unterricht, Bildung und Beratung als die entscheidenden (Kern-)Prozesse an Schulen sind äußerst komplexe Bereiche, sodass hier keine umfangreiche Abhandlung geleistet werden kann. Die Bedeutung des Unterrichts ist an verschiedenen Stellen bereits betont worden. Hier werden Schwerpunkte gesetzt, die im Lichte der Bildungsnetzwerkarbeit³⁴² als wichtig achtet werden.³⁴³

³⁴⁰ Die berufliche Weiterbildungsbranche, die sich in den letzten zwanzig Jahren relativ gut institutionell etablieren konnte und durch öffentliche Förderung finanziell ausreichend alimentiert wurde, befindet sich zurzeit in einem erheblichen Umbruchprozess. Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um die Neujustierung der Arbeitsmarktpolitik, ihrer Instrumente und durch die gegenwärtige Reorganisation der Aufgaben in der Bundesanstalt für Arbeit ist zu erwarten, dass sich der ökonomische Druck auf die traditionellen Weiterbildungspartner erheblich erhöhen wird. Für die Weiterbildungsträger ist es daher dringend erforderlich, nach neuen Partnern Ausschau zu halten, wobei Betriebe und vornehmlich kleine und mittlere Betriebe als zentrale Klientel künftiger Kooperation in den Mittelpunkt rücken. Da auch die Berufsschulen diese Klientel als potenziell neues Aktionsfeld ihrer Bemühungen um Angebotserweiterung in der Weiterbildung betrachten müssen und da sie zudem über relativ gute Kontakte zu Betrieben verfügen, sofern es sich um ausbildende Betriebe handelt, können hier Probleme durch Konkurrenz grundgelegt werden. Da Weiterbildungsträger kostenorientiert arbeiten müssen, sind Konflikte und Verdrängungen vorprogrammiert. (Vgl. DOBISCHAT 2003, S. 15 f.)

³⁴¹ Diese Ergebnisse beziehen sich auf eine Studie im Projekt BEKO ("Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren?"). Es ging um eine erste Bestandsaufnahme des Potenzials von Berufsschulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Insbesondere wurde untersucht, inwieweit sich die Schulen wirklich schon in neuen Servicefeldern – vor allem in Richtung Weiterbildung – bewegen und welche schulseitigen Bedingungen hierbei besonders förderlich oder hemmend zu sein scheinen. Aufgrund der geringen Stichprobengröße werden die Ergebnisse dieser Studie nicht unbedingt als repräsentativ betrachtet, doch wird davon ausgegangen, dass die Untersuchung gute Anhaltspunkte bietet. (Vgl. ROß/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002, S. 16 f. u. SCHLAUSCH 2003a, S. 57.)

³⁴² Zu den positiven Effekten der Bildungsnetzwerkarbeit hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung vgl. GERLACH/HAMM (2003, S. 44 f. u. 48 f.).

³⁴³ SCHRATZ (2001, S. 430) betont, dass Schulentwicklung immer auch eine Auseinandersetzung über das Zustandekommen und Vermitteln von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu enthalten hat, da die konkreten Auswirkungen von Maßnahmen sonst auf strukturelle Fragen beschränkt bleiben. Ähnlich formuliert MEYER (1997a, S. 159) die Erneuerung der Unterrichts- und Methodenkultur im Schulalltag als ersten Schritt zur Schulreform. "Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung" bilden im Projekt "Selbstständige Schule" das dritte Arbeitsfeld (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 8 f.).

4.2.2.2.1 Prinzipien

Hier geht es darum, dass jede Schule resp. jeder Teilbereich einer Schule (zum Beispiel ein Bildungsgang) fixiert, mit welchen grundlegenden Qualifikationen und Kompetenzen³⁴⁴ die Schüler ausgestattet werden sollen, um künftige Lebenssituationen bestmöglich bewältigen zu können.³⁴⁵ Mit "Lebenssituationen" sind hier Situationen im beruflichen und im außerberuflichen Wirkungsraum gemeint. Es kommen Schlüsselqualifikationen zur Sprache, aber auch grundlegende Erfordernisse für 'guten' Unterricht. Diese Prinzipien können von Schule zu Schule, von Region und Region variieren. Aus diesem Grunde soll hier keine erschöpfende Darstellung möglicher Kompetenzen oder Qualifikationen erfolgen, sondern es werden hier nur Beispiele für als wichtig erachtete Bereiche gegeben. Die Schüler sollen mündige Bürger werden und selbst die Verantwortung für ihren Bildungsweg zu übernehmen lernen. Hierfür sind Methodenkompetenzen vonnöten, die über die Schule vermittelt werden sollten.

Der Wandel von der Informations- zur Wissensgesellschaft mit einigen Auswirkungen auf den beruflichen und außerberuflichen Wirkungsraum (komplexer werdende Wissensbereiche, zahllose Wissensquellen, Verunsicherung des Einzelnen) wurde bereits erwähnt.³⁴⁶

KLIPPERT (2000, S. 22 f.) sieht mit dem Wandel zur "modernen Wissensgesellschaft" eine Reihe neuer notwendiger Kompetenzen verbunden. Sie werden auch "extrafunktionale Qualifikationen" genannt, welche von der Arbeitswelt verlangt werden: Dies sind zum Beispiel Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Flexibilität, Kreativität, Durchhaltevermögen, Selbstkritikfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit, Problemlösungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Methodenbeherrschung und Verantwortungsbewusstsein.³⁴⁷

³⁴⁴ Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen Qualifikationen und Kompetenzen vgl. MÜNCH (1995, S. 10 f.) u. SLOANE/BUSCHFELD/TWARDY (1998, S. 108 ff. u. 158 ff.).

³⁴⁵ Nach der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.3.1991 hat sie zum Ziel (vgl. SEKRETARIAT 2000, S. 8 ff.): eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art kombiniert, berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft (auch hinsichtlich der europäischen Harmonisierung) zu entwickeln, die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken und die Bereitschaft zum verantwortungsbewussten Handeln zu fördern. Handlungsorientierung resp. die Vermittlung von Handlungskompetenz wird gängigerweise als zentraler Bildungsauftrag der Berufsschule propagiert: Berufliche Grund- und Fachbildung sind Ziel. Sie erweitern die vorher erworbene allgemeine Bildung. Vgl. hierzu die Ausführungen zu Mitarbeiterqualifikationen in einem 'Unternehmen der Zukunft' bei MÜNCH (1995, S. 11 ff.).

³⁴⁶ DUBS (1995a, S. 171) stellt folgende Veränderungen, die sich auf den Unterricht an berufsbildenden Schulen auswirken, heraus: Die Anforderungen an die Schüler resp. Auszubildenden steigen fortwährend, da zukünftig mit einem oder mehrmaligen Berufswechseln während der Lebensarbeitszeit zu rechnen ist, sodass Fähigkeiten wie selbstständiges Lernen und Flexibilität gefordert sind. In Betrieben sehen die Auszubildenden oft nur Teilbereiche komplexer Vorgänge. Eine spezialisierte berufliche Bildung kann den Wünschen der Menschen nach mehr Autonomie nicht mehr entsprechen.

³⁴⁷ Insbesondere angesichts der Technisierung ist folgenden Aspekten/Schlagworten Rechnung zu tragen (vgl. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1999, S. 39 f.): Die Arbeitsorganisation ist gekennzeichnet durch abstrakte Kopfarbeit, planerische, steuernde, überwachende Arbeiten, Fehlersuche, Reparatur- und Montagewissen, komplexe Arbeitszusammenhänge, schnelle Veralterung von Wissen, schneller Wandel der Arbeitsinhalte, lebensbegleitendes Lernen, Kooperation, Gruppen- und Teamarbeit, Flexibilisierung und Individualisierung. Hieraus ergeben sich unter anderem folgende Qualifikationsanforderungen: Systemkenntnis, Kenntnis über Zusammenhänge, Lernfähigkeit, Transferfähigkeit, Problemlösungsfindung, Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme, Teamarbeit, Zusammenarbeit und Kooperation.

Die Schlüsselqualifikationen, auch wenn sie nicht direkt 'lehrbar' sind, können als weitere gedankliche Strukturierungshilfe herangezogen werden. Die Frage, wie die berufliche Bildung aufgrund der immer kürzer werdenden Halbwertszeit des Wissens auf etwas Grundsätzliches und Bleibendes konzentriert werden kann, bleibt bestehen und ist außerordentlich wichtig. So offen diese Konzeption ist, so wichtig scheint sie als Strukturierungshilfe zu sein.³⁴⁸

REETZ hat Schlüsselqualifikationen in Anlehnung an die Persönlichkeitstheorie formuliert (vgl. DUBS 1995a, S. 174 f.), nach der die menschliche Handlungsfähigkeit in drei Dimensionen aufgliedert werden kann:

- Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit (sacheinsichtiges Verhalten und Handeln),
- Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit (sozialeinsichtiges Verhalten) und
- Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit (werteinsichtiges Verhalten).

Hierbei lassen sich drei Fähigkeitsgruppen unterscheiden (vgl. DUBS 1995a, S. 175):

- persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten (Einstellungen, normative Orientierungen, charakterliche Eigenschaften, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft): "Ich-Kompetenz",
- leistungstätigkeits-aufgabengerichtete Fähigkeiten (zum Beispiel Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln): "sachbezogene Methodenkompetenz" und
- sozial gerichtete Fähigkeiten (zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit): "Sozialkompetenz".

DUBS (1995a, S. 172 f.), HAENISCH (2002, S. 15) und REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (1998, S. 198 ff.) formulieren folgende Leitgedanken für einen zeitgemäßen Unterricht:

- Konzentration auf Grundsätzliches und Bleibendes,
- Anknüpfung an vorhandenes Wissen,
- Orientierung an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen (vgl. die Idee der lernfeldstrukturierten Curricula), Handlungskompetenz statt trägen Wissens³⁴⁹ für eine situationsangemessene und flexible Anwendung neuer Erkenntnisse und Kompetenzen,
- Verlagerung des Lernens auf die Person: Lernen als aktiver, selbst gesteuerter Prozess,
- Analyse von Lernaktivitäten und -fortschritt, Rückmeldung und 'Caring' (siehe S. 199),

³⁴⁸ Das Schlüsselqualifikationskonzept von MERTENS hebt ab auf eine Entspezialisierung und eine höhere Abstraktheit der zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten, um besser auf den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Wandel vorzubereiten. Er stellt vier Typen von Schlüsselqualifikationen heraus: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenelemente und Vintage-Faktoren. Basisqualifikationen sind Qualifikationen 'höherer Ordnung' oder 'gemeinsame Dritte' von Einzelfähigkeiten wie logisches Denken, kritisches Denken, kreatives Vorgehen, kontextuelles Denken. Horizontalqualifikationen zielen auf die effektive Nutzung der Informationshorizonte ab, es geht um Zugriffswissen zu Informationen, welches angesichts der zunehmenden Informatisierung immer wichtiger wird. Breitenelemente bezeichnen spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten am Arbeitsplatz, die zusammen mit anderen Qualifikationselementen benötigt werden. Vintage-Faktoren dienen der Beseitigung von intergenerativen Bildungsdifferenzen, das heißt, solcher Wissens- und Könnensunterschiede, die sich zwischen verschiedenen Generationen herausbilden. (Vgl. DUBS 1995a, S. 174.) Grundsätzlich besteht das Problem dieser Schlüsselqualifikationen darin, dass sie naturgemäß allgemein und unspezifisch formuliert sind, dadurch jedoch kaum ein Transfer möglich ist; werden sie situationsspezifischer formuliert, so entsprechen sie nicht mehr ihrer Intention. ("Schlüsselqualifikations-Dilemma" nach ZABECK, vgl. DUBS 1995a, S. 174 ff.)

³⁴⁹ Zum Problem des trägen Wissens vgl. die Literaturhinweise zu konstruktivistischen Lehr-/Lernkonzepten.

- Lernen in Gruppen (Kooperation)³⁵⁰ und
- methodische Vielfalt³⁵¹.

Ein seit Mitte der 1980er-Jahre populäres Konzept ist das "Caring". Es geht darum, dass sich neben der intellektuellen und fachberuflichen Bildung und Förderung die Lehrkräfte um das Wohl und die Entwicklung aller Schüler bemühen. Caring ist eine Kombination von Übernahme von Verantwortung für jemanden und von Aufbau einer positiven emotionalen Beziehung zu dieser Person. Caring trägt dazu bei, dass einer Person geholfen wird, sich zu entwickeln, sich selbst zu verwirklichen oder sich persönlich für das Wohlbefinden anderer verantwortlich zu fühlen. (Vgl. DUBS 2002, S. 4 ff.) Hier besteht ein enger Zusammenhang zum Bereich der Beratung, insbesondere zur Persönlichkeitsstrukturanalyse. Der Lebenssituation und den persönlichen Netzwerken der Schüler ist Rechnung zu tragen. Sonach entstehen neue Anforderungen an die Lehrenden. Über die didaktisch-methodische Arbeit hinaus gehend werden sie zu Lebens- und Laufbahnberatern, worauf sie Fortbildungsmaßnahmen vorbereiten können.

Eine idealtypische berufsbildende Schule, die netzwerkorientiert ist, sollte unter Berücksichtigung des Carings (normativ) insbesondere bei den Schülern fördern (vgl. MSWWF 1998, S. 10 u. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998, S. 198 ff.):

- Handlungskompetenz (insbesondere mit Humankompetenz),
- Basisqualifikationen (Schlüsselqualifikationen),
- Technikkompetenz, Kompetenz zum Wissensmanagement,
- grundlegende fachliche und überfachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten,
- Fähigkeit, individuelle Neigungen und Stärken zu erkennen (Selbstverständnis),
- Fähigkeit, die Berufs- und Arbeitswelt mitzugestalten,
- Mut zur Selbstgestaltung und zum Finden neuer Lösungen und
- Fähigkeit zur kulturellen Teilhabe und zur Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft (Weltverständnis) und Entwicklung zu einer mündigen und sozial verantwortlich handelnden Persönlichkeit.

³⁵⁰ Vgl. hierzu die konstruktivistischen Unterrichtsprinzipien (Abschnitt 1.4.1). So ist beispielsweise konstruktivistisches Lehren und Lernen ausgerichtet an folgenden Prinzipien (vgl. DEHNBOSTEL 1998, S. 184):

- Lernen als aktiv-konstruktiver, selbst gesteuerter, situativer Prozess mit nicht vorhersagbaren Ergebnissen,
- aktive, weitgehend selbst bestimmte Rolle des Lernenden, der Lehrende ist Berater und Mitgestalter von Lernprozessen und
- von individuellen und sozialen Kontexten abhängige Lerninhalte und abhängiges Wissen.

³⁵¹ Methodische Vielfalt scheint nach vielen Befunden der Unterrichtsforschung für die Entwicklung, also Verbesserung, des Unterrichts notwendig, erfordert aber gleichzeitig aufgrund der für die meisten Lehrkräfte neuen Anforderungen Unterstützung von außen, vor allem in Form von Fortbildung. KLIPPERT (1995) hat beispielsweise ein Konzept des gezielten methodischen Trainings entwickelt. Auch MEYER (1995, S. 122 ff. u. 140) misst der Methodik/Methodenkultur im Unterricht als 'erstem Schritt zur Schulreform' eine besonders hohe Bedeutung bei. PÄTZOLD (2003, S. 30) stellt heraus, dass allerdings neue Unterrichtsansätze vielfach theoretische Konstrukte bleiben, die in der Lehrerbildung selbst nicht konsequent angewendet werden. Zudem fehlten organisatorische Voraussetzungen in der Schule für neue didaktisch-methodische Ansätze. Da wirksame zielorientierte Formen des Tuns und der Zusammenarbeit entwickelt werden müssten, sei eine Basis für persönliches Engagement zu schaffen. Hierfür sei eine neue Denkhaltung bei allen an der beruflichen Bildung Beteiligten vonnöten.

Die Erweiterung des Leistungsangebotes berufsbildender Schulen kann zu positiven Rückwirkungen nach innen resp. auf das Regelangebot führen, da ein Kompetenzzuwachs bei entsprechend engagierten Lehrkräften zu verzeichnen ist. (Vgl. ROB/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF, 2002, S. 17.)

4.2.2.2.2 Curriculumentwicklung

Bei diesem Bereich geht es darum, dass Curricula auf kooperative Elemente hin ausgerichtet werden sollten. Die kooperationsfördernde Wirkung der Lernfeldcurricula ist bereits im Unterabschnitt 2.4.2.2.1 herausgestellt worden.³⁵² Dort wurde auch der systemische Zusammenhang offensichtlich: Lernfeldstrukturierte Curricula gehen einher mit Schulentwicklung, zum Beispiel hinsichtlich der Innovationsbereitschaft, einer Veränderung der Schulorganisation und der Notwendigkeit von Personal- und Persönlichkeitsentwicklung.

Nun können im Rahmen einer Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben Gremien gebildet werden, in denen – zum Beispiel analog zu den Prüfungsausschüssen – auch Unternehmenspraktiker resp. Ausbilder (und Schülervertreter) repräsentiert sind. Es scheint sinnvoll, dass die Berufsschule hierbei als initiierende Institution fungiert, die zu gemeinsamen Besprechungen einlädt, sie organisiert und vor- und nachbereitet. Diese Form der lernortübergreifenden Kooperation kann auch durch informellen Austausch unterstützt werden. Hierbei können Kontaktnetzwerke aufgebaut werden, sodass sich kleine überschaubare Arbeitsgruppen zu inhaltlichen oder organisatorischen Einzelaspekten herausbilden, die an eine übergeordnete Instanz (beispielsweise Lenkungsgruppe, Bildungsgangkonferenz mit oder ohne Beteiligung des dualen Partners) berichten.

Ob sich die Kooperation auf der Mesoebene (gemeinsame Abstimmung der Inhaltsbereiche, didaktische Planung und Umsetzung aufseiten der Schule, vgl. KREMER/SLOANE 1999, S. 48) oder auf den mikrodidaktischen Bereich (Planung und Durchführung des Unterrichts oder von Projekten) erstreckt, sollte situativ entschieden werden (vgl. EULER/KNIPPEL 2000, S. 14 f.). Parallel zu konkreten Vorhaben der Curriculumumsetzung können auch durch regelmäßige Kontakte zum Beispiel in Form von Unternehmensbesichtigungen, Arbeitskreisen mit Ausbildern oder der gemeinsamen Teilnahme an oder Durchführung von Weiterbildung die Voraussetzungen für Ideen zur Umsetzung der Lernfeldcurricula geschaffen werden (vgl. HAMM/TWARDY/WILBERS 2003, S. 63 f.). Weiterhin können durch die Wahl der Medien netzwerkfördernde Strukturen grundgelegt werden: So ermöglicht beispielsweise der Einsatz von Videosequenzen ganz pragmatisch die Möglichkeit der leichten Übertragbarkeit in andere Lernorte. Auch hinsichtlich der Entwicklung solcher Sequenzen besteht die Möglichkeit einer kooperativen Entwicklung im Verbund verschiedener Lernorte. (Vgl. BUSCHFELD 2003, S. 50.)

³⁵² Beispiele für die kooperative Entwicklung und Umsetzung solcher Module finden sich in KRUPP/LUCAS/TIEMEYER (2003).

4.2.2.2.3 Teamentwicklung

Dieser Bereich bezieht sich sowohl auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden. Teamstrukturen werden – unter anderem aufgrund der zunehmenden Komplexität – immer bedeutender. Teamarbeit scheint eine ganz entscheidende Rolle für das Umsetzen schulischer Innovationen einzunehmen (vgl. MEYER 1995, S. 141).³⁵³

Kooperationselemente sollten in der Aus- und Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals einen hohen Stellenwert erhalten. Hierzu zählen zum Beispiel die Bereitschaft zum Gedankenaustausch als Grundlage für Problemlösungen, Akzeptanz von Kritik, Bereitschaft zum gegenseitigen Informationsaustausch, aktive Förderung des Gruppenklimas durch Vermittlung bei Konflikten, die Bereitschaft und Flexibilität, sich mit anderen (Fach-)Gebieten und Meinungen inhaltlich auseinander zu setzen und sich in andere Bereiche einzuarbeiten und hineinzudenken. PÄTZOLD (2003, S. 96) fordert, dass in den einzelnen Institutionen verschiedene Formen der internen Kooperation und Teamentwicklung modellhaft erprobt und ausgewertet werden sollen.

Der Aufbau von Kooperationsbeziehungen beginnt in der eigenen Institution, zum Beispiel an den Schulen. Das Zusammenwirken von Lehrern mit Ausbildern aufgrund der Implementation der Lernfeldkonzeption setzt in den jeweiligen Institutionen selbst Kooperation in horizontaler und vertikaler Richtung voraus im Sinne des Konzepts einer "lernenden Organisation".³⁵⁴ Unterstützend wirken kann hier eine in der Bildungsgangkonferenz abgestimmte Selbstzuordnung von einzelnen Lehrern zu Lehrergruppen, die beispielsweise den Kernunterricht in bestimmten Ausbildungsberufen übernehmen. Wenn die Gruppenzusammensetzung relativ konstant bleibt und diese Gruppe als Team eine starke Wirkung erzielen kann, dann sind die organisatorischen Voraussetzungen für eine pädagogisch akzentuierte Zusammenarbeit von Lehrern gelegt, die auf die Kooperation mit den anderen Lernorten ausstrahlen kann. (Vgl. PÄTZOLD 2003, S. 95.) Eine besondere Form der Teamfähigkeit wird gefördert, wenn Lehrer (und Auszubildende) und regionale Partner gemeinsam an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Dies kann ein besseres Verständnis der organisationspezifischen Besonderheiten und auch gegenüber den Partnern bewirken. (Vgl. HAMM/SCHWEERS 2003, S. 81.)

ROLFF (2002, S. 13 f.) hält die Konstituierung von "professionellen Lerngemeinschaften" für sinnvoll. Es handelt sich hierbei um Gruppen von Lehrern, die sich eigens zum Zwecke der Verbesserung des Unterrichts und der Ausweitung der Ideen im ganzen Kollegium konstituieren. Die professionellen Lerngemeinschaften haben eine gewisse Ähnlichkeit mit der Innovationsgruppe³⁵⁵ im Konzept des methodischen Trainings nach KLIPPERT (1995).

³⁵³ Kritische Einwände gegenüber dem Teambegriff und der Realität der Teamarbeit sind bereits in Unterabschnitt 4.2.1.2.2 erwähnt worden.

³⁵⁴ Zu den positiven Effekten eines lernfeldorientierten Angebotes an Auszubildende hinsichtlich der Teamfähigkeit von Lehrkräften vgl. GERLACH/HAMM (2003, S. 44 f.).

³⁵⁵ Im Rahmen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens soll die Aneignung von Schlüsselqualifikationen bei Lehrern und Schülern unterstützt werden. Eine kleine Innovationsgruppe von Lehrerinnen und Lehrern fängt an mit einem Methoden-, Lern-, Kommunikations- oder Teamentwicklungs- oder Teamentwicklungstraining. Diese Erfahrungen sollen dann im Unterricht angewendet werden. Dies kann die Umgestaltung des Klassenraums oder der Arbeitsbedingungen oder die Bildung von Klassen- oder Fachteams bedeuten.

4.2.2.3 Beratung

Die Bedeutung von "Beratung" wird (vgl. Unterkapitel 2.1) in der zunehmenden Komplexität und Verunsicherung von Personen und Institutionen begründet. Hiermit geht einher, dass Beratung neben Erziehung und Bilden/Unterrichten im neuen St. Galler Managementmodell als Kernprozess klassifiziert wird, und dass der ISP in seiner Version aus dem Jahre 2000 als "Beratungsmodell" konzipiert ist. Durch fachkundige Beratung³⁵⁶ kann der Erziehungs- und Bildungsprozess in der Schule maßgeblich positiv beeinflusst werden. Adressaten einer Beratung in NeweS sind im Grunde alle in irgendeiner Weise an der Schule Beteiligten. Beratung hat eine neue Aktualität erlangt, die unter anderem auf die Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten und auf die zunehmende Komplexität der Gesellschaft zurückgeführt wird (vgl. KRAUSE 2003, S. 19).³⁵⁷

Ziel der Beratung	Information über die Schule	Prävention	Intervention	Information über eigene Potenziale	Konsultation	Innovation	Kooperation
Situationen	Beratung über (Weiter-)Bildungsangebote und Schullaufbahnen	Vermeidung von Lern- und Leistungsstörungen	Beratung bei Lern- und Verhaltensstörungen, Konfliktmoderation	Lebenslaufberatung, Persönlichkeitsstrukturanalysen	Kommunikation, Transparenz, schulinterne Lehrerfortbildung	Beratung als Element der Schulentwicklung	Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen
Adressaten	"Externe": Eltern, (zukünftige) Schüler, Ausbildungsbetriebe, Kooperationspartner, Organisationen in der Region	Schüler und Eltern	Schüler und Eltern	nahezu alle Menschen in der Region, die sich bilden und weiterentwickeln möchten	Lehrkräfte	alle an der Entwicklung der Schule Beteiligten (insbesondere Lehrkräfte, Kooperationspartner, Schüler, Eltern)	Kooperationspartner in der Region (zum Beispiel Arbeitsämter, zuständige Stellen, Ausbildungsbetriebe, Weiterbildungsträger)

Tabelle 22: Aufgaben und Formen von Beratung in NeweS

(in Anlehnung an MIDDENDORF 1999, S. 95)

Merkmale einer Beratung sind (vgl. MANSTETTEN 1982, S. 6 f.):

- Freiwilligkeit der Inanspruchnahme,
- Eingehen auf die spezifischen Belange des Ratsuchenden,
- unparteiliche Informationsvermittlung,

³⁵⁶ In Anlehnung an SCHMIEL (1979, S. 50) wird hier das Bewirken eines geistigen Prozesses im Beratenen, der diesen innerlich beteiligt und ihn zu einem kritischen Durchdenken seines Problems veranlasst, als das Entscheidende des Beratens betrachtet. Zur etymologischen Annäherung an den Begriff Beratung vgl. SCHMIEL (1979, S. 47 f.), zur Genese von Beratung vgl. KRAUSE (2003, S. 15).

³⁵⁷ Beratung nimmt (zusammen mit Konfliktschlichtungen, pädagogische Beratung allerdings ausgenommen) nach einer qualitativen Studie in Niedersachsen 1998 von BONSEN/IGLHAUT/PFEIFFER (1999, S. 113) den zeitlich bedeutendsten Bereich der Schulleitungstätigkeit ein.

- Vertraulichkeit hinsichtlich persönlicher Daten,
- Gemeinnützigkeit im Sinne unentgeltlicher und uneigennütziger Bereitstellung von Rat und Auskunft.

Beratung durch die Schule

Möchten sich Schulen in der Region profilieren, so scheint es zweckmäßig, dies in den Kernprozessen zu verrichten, also in Unterricht und Beratung. Da Kompetenzen und Wissen für bestimmte Themenbereiche an den Schulen gebündelt werden, scheint es folgerichtig, dass auf diesen Gebieten auch Beratung angeboten wird.³⁵⁸ Die Zielgruppen von Beratung werden in der Literatur als äußerst vielfältig beschrieben, so lassen sich auch Unternehmungen bis hin zur Teilhabe an Forschung und Entwicklung von berufsbildenden Schulen beraten (vgl. WILBERS 2002c, S. 11).

Persönlichkeitsstrukturanalysen

Dieser Bereich ist in Schulentwicklungs- oder Beratungsmodellen nicht unbedingt üblich.³⁵⁹ Da die tragenden Figuren in Organisationen die Personen sind mit ihren individuellen Persönlichkeitsmustern, welche die Form der Zusammenarbeit und das 'Gesicht' der Organisation prägen, ist auch die Beachtung der unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen ein wichtiger Bestandteil. Die Kenntnis der Stärken und Grenzen der einzelnen Schulmitglieder ist für eine optimale Nutzung der personellen Ressource grundlegend.

Auch wenn es schwierig sein mag, bestimmte Kompetenzen, die sich vielleicht in der konkreten Tätigkeit offenbaren, sichtbar werden zu lassen, so wird hier davon ausgegangen, dass es möglich ist, auf der Grundlage von Persönlichkeitstests auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu schließen, die wiederum eine Person als für bestimmte Tätigkeiten besonders geeignet erscheinen lassen. In privatwirtschaftlichen Unternehmungen sind bei Personaleinstellungen (zumindest auf der Ebene der Führungskräfte) Persönlichkeits- und Führungstests in Kombination mit anderen Auswahlverfahren üblich, um auf die Persönlichkeit und die Fähigkeiten im beruflichen Wirkungsraum zu schließen (vgl. HAASE 1997, S. 80 ff.). Solche Tests – in der Form, wie sie hier angedacht sind (es geht nicht um Assessment-Center oder ähnliche Selektionsverfahren) – sind zwar nicht unbedingt entscheidungsrelevant für die Auswahl eines Mitarbeiters, jedoch runden sie das Bild, das von einem Bewerber entsteht, ab und sind in der Regel eine Bestätigung des Eindrucks, der aus persönlichen Gesprächen entstanden ist. Von daher werden sie im Allgemeinen auch erst dann eingesetzt, wenn sich die Unternehmungsleitung schon (fast) für einen Bewerber entschieden hat.

³⁵⁸ Zu Bildungsberatung vgl. STEEGER (2000, zu Formen der Bildungsberatung vgl. STEEGER 2000, S. 41).

³⁵⁹ In diesem Sinne konstatiert auch ROLFF (1995, S. 20), dass es keine Organisationsentwicklung ohne Personalentwicklung einschließlich Persönlichkeitsentwicklung geben sollte. Sicherlich geht kaum eine Veränderung in einem dieser Bereiche ohne Auswirkungen auf die anderen vonstatten. Die explizite Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung soll hier den hohen Stellenwert, der ihr beigemessen wird, betonen.

Persönlichkeitsstrukturanalysen haben aus Sicht des Beurteilten eine viel bedeutendere Funktion: Man erhält eine sehr differenzierte Auskunft über seine Eigenschaften, über Stärken, Schwächen, Potenziale und Risiken, die sich im beruflichen Wirkungsraum auf tun können. Wichtig ist, dass als Ergebnis solcher Analysen keine 'guten' oder 'schlechten' oder positiven oder negativen Persönlichkeitsprofile herauskommen. Allerdings gibt es Personen, die aufgrund ihrer Persönlichkeitsstrukturen für die ein oder andere Tätigkeit besser oder schlechter geeignet sind.³⁶⁰ Weil die Kenntnis der eigenen Stärken und Grenzen als wichtige Hilfe für jedes Individuum erachtet wird, sollte der Service einer Persönlichkeitsstrukturanalyse für alle Schulangehörigen (Schüler, Lehrkräfte, Verwaltungsangestellte, Schulleitung) angeboten werden. Dies kann in Form einer 'Beratungsstelle' in Form eines Büros oder einer eigens hierfür fortgebildeten Lehrkraft oder auch in Seminarform geschehen.

Die Kenntnis der eigenen Stärken und Grenzen sowie die verbesserte Fähigkeit, das Persönlichkeitsprofil des Kooperationspartners zu erkennen, werden als für eine gelingende Netzwerkarbeit außerordentlich wichtig erachtet. Das Verständnis (Empathie) wird gestärkt und Personen mit herausragenden Fähigkeiten können entsprechend eingesetzt werden. Es geht darum, seine eigenen Stärken und Grenzen sowie die Eigenschaften anderer genau zu kennen und dieses Wissen in konkreten Situationen einzusetzen. Wenn man über sich selbst und die Persönlichkeitsstrukturen anderer nachdenkt, erhöht sich die soziale Kompetenz. Insbesondere Kommunikations- und Teamfähigkeit, der Umgang mit kritischen Situationen und Konflikten, das Verantwortungs- und Selbstbewusstsein und auch die Führungsfähigkeiten werden verbessert. (Vgl. SEIWERT/GAY 2000, S. 11.)

Beratung für die Schule

Auch die Schule als Organisation kann Beratung in Anspruch nehmen. Hier geht es um eine Art Organisationsberatung. Klient ist nicht eine Einzelperson oder eine Gruppe von Personen, sondern die Schule als Ganzes, vertreten von einer ausgewählten Gruppe. Es geht um das 'Schicksal' der Schule.³⁶¹

Grundsätzlich stehen einer Organisation drei verschiedene Wege zur Verfügung, diese Hilfe zu erlangen (vgl. WAGNER, H., 1992, S. 3)³⁶²:

- Beratung, die innerhalb der Organisation durch eigene Organisationsangehörige erfolgt,
- Beratung, die von Netzwerkpartnern im Geschäftsverkehr als Nebenleistung, als Service, erbracht wird, und

³⁶⁰ Ein in vielen Seminaren und Führungstests angewendetes Modell ist das DISG-Persönlichkeitsprofil (D = dominant; I = initiativ, S = stetig, G = gewissenhaft). (Vgl. zum Beispiel GAY 2001 u. SEIWERT/GAY 2000.) Eine andere, bei Führungstests weniger angewandte Zuordnung ist die Typologie in vier Temperamente (Choleriker, Phlegmatiker, Sanguiniker, Melancholiker), vgl. zum Beispiel KMOTH (2003, S. 200 ff.).

³⁶¹ So ist der ISP als Beratungskonzept konzipiert, das ausdrücklich die Möglichkeit der externen Beratung einbezieht. Kaum eine Organisation kann heute noch ohne Beratung auskommen, da die internen und externen Dynamiken nahezu unüberschaubar geworden sind (vgl. GROTH 1999, S. 13).

³⁶² Hier tritt der Begriff der "Organisationsberatung" an die Stelle der "Unternehmensberatung". GROTH (1999, S. 14) verzeichnet mit dem Übergang von der Unternehmens- zur Organisationsberatung auch eine inhaltliche Ausweitung der Beratertätigkeit. Organisationsberater konzentrieren sich nicht nur auf effizientes Management von Unternehmungen, sondern arbeiten mit den Eigenarten von Organisationen. Mittlerweile nehmen neben den privatwirtschaftlichen Unternehmungen, der klassischen Klientel, Schulen, Verwaltungen, soziale Träger oder Kliniken in zunehmendem Maße Beratertätigkeiten in Anspruch.

- Beratung, die durch Personen und Institutionen stattfindet, für die Beratung selbst das Hauptprodukt darstellt und deshalb im Regelfall nur gegen Entgelt erfolgt.

DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 18) betrachten es als Grundbedingung für eine erfolgreiche Beratung, dass Schule als lernende und lernfähige Organisation verstanden wird. Dies bedeutet zum Beispiel, dass die Werte und Normen der Schule, die Notwendigkeit einer Veränderung, die individuellen und organisatorischen Stärken und Schwächen sowie der Prozess des Lernens verstanden werden.

Die Frage, ob Beratung durch interne oder externe Berater erfolgen soll, also das Dauerproblem 'make it or buy it' ist kaum abschließend zu beantworten. Ein Vorteil interner Berater ist die Vertrautheit mit der eigenen Organisation, sie haben gegenüber fremden Beratern einen Wissensvorsprung im informellen Bereich, den Letztere nur schwer durch Befragungen aufholen können. Ob sie eher akzeptiert werden als Externe, scheint situationsabhängig zu sein und soll hier deshalb nicht beantwortet werden. Für externe Berater spricht, dass sie, gerade weil sie diese 'Vorzüge' nicht besitzen, nicht 'betriebsblind' sind. Hinzu kommt ihr Erfahrungsschatz aus zuvor beratenen Organisationen. Vermutlich können bei einschneidenden Veränderungen externe Berater, da sie im Gegensatz zu den internen Beratungsabteilungen nicht zugleich Betroffene sind, glaubwürdiger agieren. Grundsätzlich ist also die Frage, ob und in welchem Umfang eine Schule externe Beratung benötigt, situativ nach den Erfahrungen, dem Kenntnisstand und der Problemstellung zu entscheiden. (Vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 337, GROTH 1999, S. 13 f.u. ROLFF 1995, S. 20.)

Gesetzt den Fall, dass Unterstützung von Externen beansprucht wird, sollten einige Bereiche geklärt werden. Verträge, die zumindest über einen längeren Zeitraum bindend sind, schaffen grundsätzlich Klarheit und Verlässlichkeit. Weiterhin sollte vereinbart werden, ob Berater für bestimmte Problemstellungen lediglich Starthilfe leisten (also Hebammen sind) oder ob sie den Prozess fortwährend begleiten und mit ihren eigenen Ideen intervenieren. Stehen größere Veränderungen an, so ist es nach Ansicht von DALIN/ROLFF/BUCHEN (1995, S. 338) es durchaus sinnvoll, mit kleineren Einzelprojekten zu beginnen, um damit die Grundlage für einen längerfristigen Prozess zu legen.

Externe Beratung ist eine Ressource für Schulen in dem Sinne, dass die Fähigkeiten der Schule mobilisiert werden, um die eigenen Ressourcen besser nutzen und entwickeln zu können (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 18 u. ROLFF 1995, S. 20 f.).³⁶³

³⁶³ Externe Berater haben zum Beispiel in Bezug auf Teamentwicklungsberatung vor allem vier Rollen einzunehmen (vgl. ROLFF ET AL. 2000, S. 184):

- Trainerrolle: Methoden und Techniken werden durch Vormachen und Einüben vermittelt.
- Beobachterrolle: Die Berater nehmen beobachtend an Gruppensitzungen teil und geben Feedback.
- Wissenschaftlerrolle: Forschungsergebnisse (hier zur Teamentwicklung) werden vorgestellt und gegebenenfalls werden Methoden der Datenerhebung und -auswahl vorgeschlagen.
- Konfrontierrolle: Teilgruppen werden mit den Ergebnissen der Bestandsaufnahmen konfrontiert und es werden Konfrontationstreffen und Dialoge organisiert.

4.2.2.2.4 Personalmanagement

Für berufsbildende Schulen, die sich als starke Partner in einer Region profilieren möchten, ist ein hierauf abgestimmtes Personalmanagement besonders wichtig.³⁶⁴ Personalmanagement³⁶⁵ gehört in NeweS zu den Prozessen, die indirekt die Zentralprozesse in Schulen (Unterrichts- und Beratungsprozesse) unterstützen. Das schulische Personalmanagement unterscheidet sich – beispielsweise unter dem Aspekt der Verbeamtung – deutlich vom Personalmanagement in privatwirtschaftlichen Unternehmungen. Es gibt auch Diskrepanzen – beispielsweise mit Blick auf die hohe Selbstständigkeit überwiegend allein arbeitender Mitarbeiter – zum Personalmanagement in anderen öffentlichen Organisationen. (Vgl. WILBERS 2002c, S. 15.)

WILBERS (2003, S. 91, 2002c, S. 16 u. 2002b) orientiert sich bei Personalmanagement an Schulen an dem MICHIGAN-Ansatz des Personalmanagements, der vier generische Teilfunktionen (Personalförderung resp. -entwicklung, Personalbeurteilung, Personalthonorierung sowie Personalgewinnung) unterscheidet. Für das Personalmanagement als Instrument zur Verbesserung der Arbeit in regionalen Berufsbildungsnetzwerken scheinen insbesondere folgende Instrumente relevant:

- Personalförderung resp. -entwicklung: kooperative Fortbildung von Lehrkräften und Personen aus anderen Institutionen (zum Beispiel Ausbilder), Fortbildung von Lehrkräften durch externe Partner (zum Beispiel Vorträge in der Schule), gegenseitige Praktika, Besuche und Hospitationen, Personalentwicklungsmaßnahmen, die durch andere Bereiche der Entwicklung von Schulen 'induziert' werden und Maßnahmen zur Vorbereitung auf eine Tätigkeit zum Netzwerker,
- Personalbeurteilung: Einbeziehen regionaler Partner bei der Personalbeurteilung und Berücksichtigung der in Berufsbildungsnetzwerken erbrachten Leistungen bei der Personalbeurteilung,
- Personalthonorierung: Berücksichtigung der in Berufsbildungsnetzwerken erbrachten Leistungen bei der Personalthonorierung, Gestaltung von Arbeitszeitverpflichtungen oder Arbeitszeitmodellen mit Blick auf die Arbeit in Bildungsnetzwerken und
- Personalgewinnung: Beteiligung regionaler Partner.³⁶⁶

4.2.2.2.4.1 Personalentwicklung

Zukünftig ist mit einer Pluralisierung der Beschäftigungsverhältnisse und der Tätigkeitsprofile an berufsbildenden Schulen zu rechnen (vgl. WILBERS 2002b). Eine Organisation, die flexibel und innovativ reagieren können möchte, muss auch in die Mitarbeiter 'investieren',

³⁶⁴ Personalbewirtschaftung stellt das Arbeitsfeld 1 im Projekt "Schule & Co." dar (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 8 f.).

³⁶⁵ Personalführung bezeichnet im Unterschied hierzu das zielgerichtete Einwirken auf das pädagogische und nichtpädagogische Personal hinsichtlich der Aufgaben und Ziele der Schule. Dies geschieht durch Klärung von Zielen, Aufgaben und Normsetzungen, Zielvereinbarungen, Aufgabenzuweisungen/Delegation, Begleitung und Überprüfung von Arbeitsweisen, Konfliktlösungen, Förderung von Teamstrukturen und Förderung der Arbeitsmotivation. (Vgl. MSWWF 1999a, S. 7.)

³⁶⁶ Der zielgerechten Personalgewinnung kommt gemäß WILBERS (2002c, S. 16) bei der Reform berufsbildender Schulen eine große Rolle zu, da hierdurch auf eine Stärkung der Mitwirkungsrechte der Einzelschule vor dem Hintergrund von Schulentwicklungsprojekten oder dem Schärfen von Schulprofilen abgezielt wird.

nicht nur finanziell, sondern in die Qualität des Arbeitsplatzes und in ihre Fähigkeit, Führungsstärke zu zeigen. (Vgl. KANTER 2003.)³⁶⁷

"Personalentwicklung" bezeichnet die individuelle berufliche Förderung der in der Organisation tätigen Personen mit dem Ziel, dass die Mitarbeiter so qualifiziert werden und sich ihr Verhaltenspotenzial so vergrößert, dass sie den sich immer schneller verändernden beruflichen Anforderungen gewachsen sind (vgl. MSWWF 1999a, S. 7 u. ROLFF ET AL 2000, S. 36).³⁶⁸

Man kann "Personalentwicklung im engeren Sinne" mit Fokus auf die Entwicklung des einzelnen Mitarbeiters, die Erhöhung der Teamfähigkeit und die Planung und Gestaltung der Berufslaufbahn der Beschäftigten von "Personalentwicklung im weiteren Sinne" als systematische Zusammensetzung, Unterstützung und Fortbildung des Mitarbeiterstabes sowie die Gestaltung der Schul- und Arbeitsorganisation unterscheiden (vgl. ROLFF ET AL 2000, S. 36 f.)³⁶⁹.

Das Engagement berufsbildender Schulen in neuen Leistungsfeldern geht Hand in Hand mit der Personalentwicklung (vgl. GERLACH/HAMM 2003, S. 44 f. u. 48). Die fachliche Herausforderung (nicht die pädagogische) ist eine wesentliche Motivation der Lehrer. Bemerkenswert ist nach SCHLAUSCH (2003a, S. 58, im Zusammenhang mit der BEKO-Studie), dass trotz der durchaus bestehenden Möglichkeit, diese fachliche Herausforderung auch bei anderen Bildungseinrichtungen der Region wahrzunehmen – bei gleichzeitig besserer Aufwandsentschädigung resp. Bezahlung –, zumindest einige Berufsschullehrer in 'ihrer Schule' die Angebote entwickeln und durchführen. (Vgl. ROB/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002, S. 17.)

³⁶⁷ Zur Standortbestimmung der Personalentwicklung vgl. LEIPPOLD/SCHWEIZER (1997). Die Wechselwirkungen in NeweS zeigen sich beispielsweise darin, dass einige Primär- und Sekundärprozesse wiederum als Unterstützungsprozesse für die Personalentwicklung betrachtet werden können. So stellt KIEFER (1997, S. 422) als strategische Ziele zukünftiger Personalentwicklung heraus: Förderung des Bewusstseinswandels in der Unternehmung (hier: Innovationsmanagement), die Gestaltung der Unternehmenskultur (hier: Schulkultur), die Gestaltung einer permanent lernenden Organisation (hier: Schule als lernende Organisation) und Wissens- und Fähigkeitsmanagement.

³⁶⁸ Vgl. auch die Definition von MEIER (1995, S. 4), der allerdings darauf hinweist, dass ein einheitliches Verständnis von Personalentwicklung auch nach Jahrzehnten praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung nicht vorhanden ist.

³⁶⁹ Personalentwicklung als bislang dominierende Teilfunktion des Personalmanagements an Schulen erstreckt sich auf folgende Handlungsfelder (vgl. HILDEBRANDT 2002, S. 167, MSWWF 1999a, S. 7 u. WILBERS 2002c, S. 18): Personalentwicklung

- benötigt Präsenz, Anteilnahme und Unterstützung vonseiten der Schulleitung,
- bietet Entwicklungsmöglichkeiten,
- stimuliert individuelle Weiterbildung und macht sie zum gemeinsamen Thema,
- veranlasst Coaching, Intervention und Beratung in kritischen Situationen,
- beinhaltet Personalportfolio-Arbeit, Teamentwicklung,
- beinhaltet Beratung im Hinblick auf die berufliche Entwicklung,
- offeriert Anreizsysteme,
- befähigt Mitarbeiter, Verantwortung zu übernehmen,
- sorgt für Impulse und konstruktives Feedback und
- sichert den Kontakt der Berufsbildner zur Arbeitswelt.

4.2.2.2.4.2 Fort- und Weiterbildung

Lehrerfortbildung ist eine Ergänzung zum Eigenlernen der Lehrkräfte. Vor dem Hintergrund einer angestrebten Budgetierung der Schulen eröffnen sich neue Möglichkeiten der Organisation und Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen.³⁷⁰ "Lehrerfortbildung" wird hier verstanden als ein Lehr-/Lern- oder Unterstützungssystem, welches das Eigenlernen von Lehrern ergänzt und der Wahrung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf, der Neuorientierung auf sich verändernde Schüler, der Einstellung auf veränderte gesellschaftliche und fachliche Anforderungen sowie der Qualifizierung für die Mitarbeit an der Schulentwicklung dient.³⁷¹ (Vgl. MEYER 1997a, S. 206.) Es lassen sich verschiedene Formen der Lehrerfortbildung unterscheiden³⁷²:

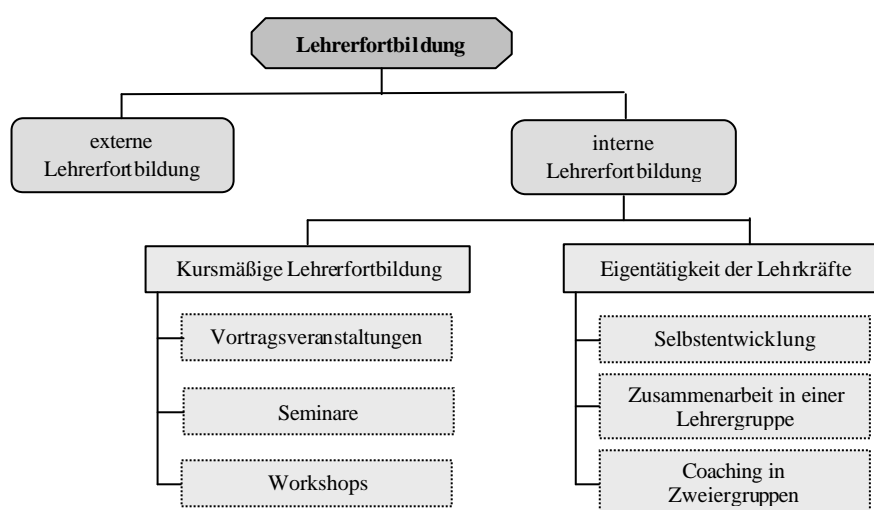


Abbildung 46: Formen der Lehrerfortbildung

(Quelle: DUBS 1994, S. 234)

Im Falle einer Budgetierung erhalten Schulen ein eigenes Budget, aus dem sie schulinterne und schulexterne Fortbildung finanzieren können. Die Schulen 'kaufen' die Fortbildung quasi selbst ein und achten vermutlich besonders auf die Qualität. Für die Effektivität und Kostenersparnis können Fortbildungsnetzwerke, die von den lokalen Gegebenheiten geprägt sind, sehr hilfreich sein. Beispielsweise können mehrere Schulen derselben Art einen Fortbildungsverbund bilden. Oder um eine Lern- oder Forschungswerkstatt bildet sich ein Netzwerk. Auch ist es möglich, dass Schulen eines Schulzentrums oder lokal benachbarte Schulen ein Netzwerk bilden. Solche Fortbildungsnetzwerke dienen der Verstetigung des Erfahrungsaustausches, der gemeinsamen Erarbeitung von Materialien und Programmen und gegebenenfalls auch der gemeinsamen Evaluation von Problemen und Entwicklungsvorhaben. (Vgl. MEYER 1997a, S. 207 f. u. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1996a, S. 79.)

³⁷⁰ Ein Beispiel für eine (recht umfangreiche) Fortbildung mit der Zielsetzung einer Verbesserung der Fähigkeiten zur Netzwerkarbeit stellt die ANUBA-Fortbildung dar (vgl. das Curriculum in Anhang B).

³⁷¹ Zur Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung vgl. MEYER (1997a, S. 208), MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1996a, S. 75) u. MSWWF (1999b, S. 10). Zur Organisationsstruktur der staatlichen Lehrerfortbildung – auf Nordrhein-Westfalen bezogen – vgl. MSWWF (1999b, S. 28 ff.).

³⁷² Zur Problematik der Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung vgl. MÜNCH (1995, S. 64) und zur Differenzierung der beruflichen Weiterbildung vgl. MÜNCH (1995, S. 63 ff.) u. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (1998, S. 188 f.).

DUBS (1994, S. 233) stellt fest, dass zwar in den vergangenen zwanzig Jahren mit Fortbildungsmaßnahmen große Fortschritte erzielt worden seien, jedoch seien auch zahlreiche Mängel zutage getreten: Die Fortbildung sei zu sehr auf externe Kurse begrenzt gewesen, vorzuziehen sei jedoch eine interne Fortbildung. Ein großer Teil der Fortbildung sei freiwillig gewesen, sodass sich zumeist die eher interessierten und auch 'besseren' Lehrkräfte fortbildeten. Außerdem fehle es oft an systematischen Transfermaßnahmen. Zwar hätten einzelne Lehrkräfte ihre Erkenntnisse in den täglichen Unterricht umgesetzt, zu umfassenden Innovationen sei es aber nur in Ausnahmefällen gekommen. Fortbildung sollte heute als Führungsaufgabe (in dem Sinne, dass sie günstige Voraussetzungen schafft) der Schulleitung verstanden werden, da die Fortbildung der Lehrerschaft eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulentwicklung ist.

Die Fortbildung sollte in einer lernenden Schule praxis- und problembezogen und zum größten Teil schulintern stattfinden.³⁷³ Auch hier ist im jeweiligen Fall den schulspezifischen Besonderheiten und Erfordernissen Rechnung zu tragen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Praktikerwissen zum Ausgangspunkt der Problemlösungen zu machen (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULEN UND WEITERBILDUNG 1996a, S. 75):

- Die Lehrkräfte einer Schule analysieren ihre eigene Unterrichts- und Schulsituation und schaffen damit die Grundlage für ein 'maßgeschneidertes' Fortbildungsdesign.
- Es werden Möglichkeiten zum kollegialen Austausch mit anderen Schulen geschaffen, die sich in einer ähnlichen Lage befinden, um Lösungsideen zu überprüfen und Vernetzungen im Sinne einer 'community of professionals' zu schaffen.
- Es können sich einzelne Kollegen bereit erklären, sich gezielt – und in der Regel extern – zusätzliche Fachkompetenz zur Lösung interner Probleme anzueignen.

Empfehlenswert für eine effektive, nachfrageorientierte Lehrerfortbildung scheinen folgende Punkte zu sein (vgl. umfassend dazu MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1996a, S. 82 f.):

- stärkeres Augenmerk auf die Fortbildungsbiographie der einzelnen Lehrkraft, Förderung der Teamarbeit in und durch Fortbildung und mehr Fortbildungsangebote zur persönlichen Entwicklung,
- Stärkung der einzelnen Schulen: höhere Eigenverantwortung der einzelnen Schulen für Planung, Durchführung und Evaluation ihrer Fortbildung, Einführung von Fortbildungsplänen und Fortbildungsbudgets für die Einzelschulen, Stärkung der schulinternen Fortbildung und engere Verknüpfung von Fortbildung und Schulentwicklung,
- Stärkung der dezentralen Elemente des Fortbildungssystems: Auf- und Ausbau der Fortbildungsnetzwerke auf regionaler Ebene in Eigenverantwortung der beteiligten Schulen, Forcierung schulformübergreifender Fortbildungsangebote, Unterstützung beim Aufbau selbst organisierter kollegialer Unterstützungsgruppen und Supervisionsangebote,

³⁷³ Zu Problemen der staatlichen Lehrerfortbildung, die nicht für alle Teile des Angebots zutreffen, jedoch auf systembedingte Schwachpunkte hinweisen, vgl. die Ergebnisse einer Untersuchung in MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1996a, S. 40).

- Steuerung des Fortbildungssystems: Stärkung der Nachfrageorientierung im Fortbildungssystem, administrative Vereinfachung der schulinternen Fortbildung und der lokalen und regionalen Fortbildung, stärkere Kooperation mit den Hochschulen und Datenerhebung über Häufigkeit und Nachhaltigkeit der Fortbildung,
- Finanzierung und Wirtschaftlichkeit: Überprüfung der Höhe der Pro-Kopf-Aufwendungen für Lehrerfortbildung angesichts der Differenz zu den Weiterbildungsaufwendungen der freien Wirtschaft und
- Berufsleitbild: Unterstützung einer standespolitischen Diskussion in Bezug auf den Stellenwert der Fortbildung im Berufsleitbild von Lehrern und Diskussion über Arbeitsverständnis und Verbindlichkeit von Fortbildung in der Lehrerschaft.

Als Aufgaben der Lehrerfortbildung lassen sich drei wichtige Bereiche herausstellen (vgl. MSWWF 1999b, S. 9):

- Förderung der Kompetenzen der Lehrkräfte zur Erteilung guten Unterrichts und zur Unterstützung wirksamer Erziehungsprozesse,
- Förderung der Schule als pädagogische Handlungseinheit und lernende Organisation im Sinne einer wirksamen Schulentwicklung und
- Förderung der Führungs- und Managementkompetenz der Schul- und Seminarleitungen sowie der Schulaufsicht.

Hinsichtlich der Herausforderung, die die Netzwerkarbeit an die Lehrkräfte stellt, scheinen insbesondere folgende Themen als Fortbildungsinhalte relevant³⁷⁴:

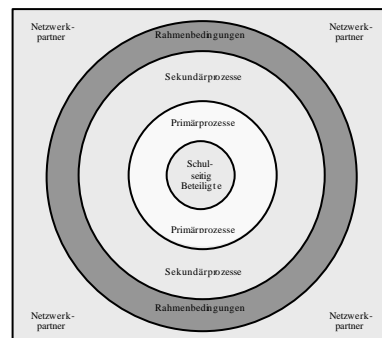
- Kommunikation (umfasst zum Teil die weiteren Punkte),
- Umgang mit Vertrauen und Respekt (als Regulativ in Netzwerken),
- Gesprächsführung und -moderation,
- Kontaktanbahnungsmanagement,
- Beschwerde- und Krisenmanagement,
- Projektmanagement,
- Teamentwicklung,
- Kenntnisse über Persönlichkeitstypen und Persönlichkeitsstrukturanalysen und
- Softwareanwendungen (internet- und datenbankorientiert, Anwendungen als Unterrichtsinhalte).

Gerade angesichts neuer Anforderungen und Tätigkeitsbereiche, die auf die Schulleitungen zukommen, ist die Möglichkeit zur Fortbildung für die Schulleitung besonders wichtig. Allerdings wird das derzeitige Angebot an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Schulleiter von ihnen als kritisch beurteilt. Eine Möglichkeit für Erwerb und Festigung erfolgversprechender Handlungsrepertoires besteht im Erfahrungsaustausch mit anderen Schulleitern, zum Beispiel in Form regelmäßiger Treffen. Diese Möglichkeit wird von den Schulleitern als sehr

³⁷⁴ Vgl. auch die kooperationsbegünstigenden Faktoren auf der personalen Ebene (Unterabschnitt 2.4.2.1), die je nach schulspezifischen Gegebenheiten auf Fortbildungsbedarf hinweisen können. Die vom ASD (1999, S. 36) formulierten Themenbereiche sind auch für die Schulleitung in NeweS relevant: Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zu konzeptionellem Denken, Gesprächsführung, Moderationstechniken, Beratungsgespräche, Schulverwaltung, Schulrecht, Organisationsentwicklung und Grundlagen des schulischen Handelns.

bedeutend beurteilt und bietet sich gerade in NeweS als interorganisationale Institution an. (Vgl. auch die Ergebnisse der qualitativen Studie von BONSEN/IGLHAUT/PFEIFFER 1999, S. 115.)

4.2.3 Umfeldorientierte Betrachtung: Entwicklung der Rahmenbedingungen



Wenn berufsbildende Schulen als gleichberechtigte Partner im regionalen Gefüge mitwirken und einen eigenständigen Bildungsauftrag durch Partizipation und Kooperation wahrnehmen möchten, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Dem privaten und öffentlichen Charakter von Bildung entsprechend ist das Bildungssystem in Deutschland ein Mischsystem von marktmäßiger und planerischer, staatlicher Steuerung. Bildungspolitik setzt an der Qualität des Produktionsfaktors Arbeit an. Bildung und Ausbildung der zukünftigen Erwerbspersonen entziehen sich aufgrund ihres Zeithorizonts und ihrer externen Erträge der alleinigen marktwirtschaftlichen Selbststeuerung. (Vgl. HARDES ET AL 1999, S. 326 f.)

Die Konkurrenz- und auch Kooperationsfähigkeit wird durch die Rechtsstellung der berufsbildenden Schulen als nicht rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts empfindlich eingegrenzt, insbesondere, weil sie nicht kontraktfähig sind. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, ob die Rechtsform beruflicher Schulen angepasst werden sollte, zum Beispiel zu einer öffentlichen Unternehmung mit eigener Rechtspersönlichkeit. (Vgl. STRAHLER/TIEMEYER/ WILBERS 2002, S. 3 u. WÖHE 1993, S. 356.)³⁷⁵ Es wird stets betont, dass sämtliche Vorhaben zur erweiterten Selbstständigkeit der Schulen sukzessive und unter Mitwirkung und Mitbestimmung der Lehrkräfte und wissenschaftlich begleitet (zum Beispiel in Form von Modellversuchen) vonstatten gehen sollten (vgl. VLW 2001).

4.2.3.1 (Teil-)Autonomie der Schule

Hinsichtlich der Entwicklung des politisch-rechtlichen Rahmens für Schulen geht es hier vor allem um die Autonomie. "Autonomie" ist einer der zentralen Begriffe, die im Zusammenhang mit Schulentwicklung thematisiert werden.³⁷⁶

³⁷⁵ Zu Fragen des Schulrechts vgl. STEIN/ROELL (1992, insbesondere zur Schulaufsicht S. 30 ff., zur Schulträgerschaft S. 35 ff. u. zur Schulverwaltung S. 38 ff.).

³⁷⁶ Vgl. die Ansätze von LISOP und DUBS und die Forderung nach größerer Autonomie im NPM-Konzept. Auch liegt nach Einschätzung der DEUTSCHEN BUNDESBANK das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler bei der Pisa-Studie vor allem in einem ineffizienten Bildungssystem begründet. Wichtige Faktoren sind hier eine autonome Personal- und Investitionspolitik. (Vgl. HANDELSBLATT 2003.)

(Teil-)Autonomie³⁷⁷ wird gemeinhin als Voraussetzung für die Einbindung in regionale Bildungsnetzwerke betrachtet (vgl. zum Beispiel WILBERS 2000, S. 70). Die Bereiche, auf die sich diese Autonomie erstrecken soll, sind unter anderem: Zuständigkeit für die Personalbewirtschaftung, für das Gebäudemanagement³⁷⁸, für die Bereitstellung von Bildungsangeboten in der Aus- und Weiterbildung oder in einer anderen Strukturierung; die Finanzautonomie (Budgetierung), die Personalautonomie (Rekrutierung des Personals bis hin zur Vertragsgestaltung) und die selbstverantwortete Festlegung der Bildungsangebote (Angebotsschule statt Pflichtschule). Hier werden nun die Ebenen der rechtlichen, finanziellen und der personellen Autonomie unterschieden. (Vgl. BLK 2001, S. 18, DOBISCHAT 2003, S. 17 u. RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 5.)³⁷⁹

Nach DUBS (1994, S. 29 ff. u. 1993b, S. 91 ff.) ist die Teilautonomie eine Voraussetzung für eine zeitgemäße Führungskonzeption einer Schule. Umgekehrt ist aber eine größere Autonomie keineswegs ein Garant dafür, dass Schulen 'besser' werden (vgl. DUBS 1997, S. 106 ff.). LISOP (1998, S. 25) stellt zwei Seiten von Autonomie heraus: Zum einen ist Autonomie Ausdruck von Befugnis, andererseits ergibt sich Autonomie aus einer entsprechenden Qualifikation.

Bei aller Forderung nach mehr Autonomie und gerade angesichts der tatsächlich stattfindenden Erweiterung der Autonomie sollte bedacht werden, dass rechtliche Vorgaben auch eine Hilfe- und Schutzfunktion einnehmen können gegen 'unangemessene' Forderungen von außen (zum Beispiel Eltern) oder innen (zum Beispiel Kollegen). Erweiterung der Autonomie, so wichtig sie zu sein scheint, kann zu Grauzonen und Verunsicherungen führen, die dann wiederum zu klären sind. Ein größerer Handlungsspielraum der Schulen kann mit einer Vergrößerung der Unterschiede zwischen Schulen einhergehen. (Vgl. BONSEN/IGLHAUT/PFEIFFER 1999, S. 117.)³⁸⁰

Finanzautonomie, Budgetierung

"Budgetierung" bezeichnet hier die Zuweisung von Haushaltsmitteln für Schulen zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung. Schulen werden damit in die Lage versetzt, innerhalb globaler Vorgaben Budgetentscheidungen selbst zu treffen. Ziel der Budgetierung ist es, die Wirksamkeit der Haushaltsmittel im Hinblick auf den im Leistungsauftrag resp. in der Leistungsvereinbarung (Kontrakt) fixierten Output zu erhöhen. Kennzeichen von Budgetierung sind die gegenseitige Deckungsfähigkeit (eingesparte Mittel in einer Budgetposition können im Rahmen einer anderen ausgegeben werden, also keine quantitative oder qualitative Bin-

³⁷⁷ Darauf, dass es für öffentliche Schulen nicht möglich ist, im Wortsinne autonom (sich die Gesetze selbst gebend, in Anlehnung an das griechische "autos nomos") oder ohne öffentliche Kontrolle zu sein, ist bereits (vgl. Unterabschnitte 3.3.2.1 u. 3.3.3.4) hingewiesen worden (vgl. auch LISOP 1998, S. 23 u. RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 5). Vgl. die Präzisierung von MEYER (1997a, S. 57): "Eine teilautonome Schule ist eine Schule, die die gesetzlich vorgegebenen Handlungsspielräume voll ausschöpft und wesentliche Teile der pädagogischen Gestaltung, der Personalführung, der Finanzierung, der Evaluation und der Fortbildung selbst verantwortet."

³⁷⁸ "Sachmittelbewirtschaftung" ist das Arbeitsfeld 2 des Projektes "Selbstständige Schule" (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 8 f.)

³⁷⁹ Der Einteilung von DUBS in Lehrplanautonomie, Budgetautonomie und Organisationsautonomie wird in den folgenden Ausführungen nicht gefolgt.

³⁸⁰ Möglichkeiten, um dieser Verschärfung entgegenzuwirken, nennt zum Beispiel TILLMANN (1995, S. 61 f.).

dung) und die Übertragbarkeit auf folgende Perioden (keine zeitliche Bindung). (Vgl. RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 5 u. WILBERS 2002c, S. 13 u. 2002f.)

Budgets können in Sachmittelbudgets, Personalbudgets und so genannte Drittmittelbudgets unterteilt werden. Nach der Mittelherkunft können die Landesmittel (einschließlich Förderprogramme), Mittel des Schulträgers sowie Mittel Dritter aus Fördervereinen, Spenden, Sponsoring, EU-Mitteln etc. unterschieden werden. Ein Totalbudget umfasst die unterschiedlichen Arten und Mittelherkünfte. Zentraler Punkt bei der Budgetierung sind zielorientierte Verfahren der Mittelbemessung. Eine systematische Mittelvergabe beruht auf Indikatoren, ist zielbezogen, regelgebunden und wettbewerblich. Neuere Ansätze kombinieren Indikatoren mehrerer Arten, zum Beispiel Volumen (Schülerzahl etc.) oder Leistung (zum Beispiel Wahrscheinlichkeit der Übernahme ins Beschäftigungssystem). (Vgl. WILBERS 2002c, S. 13 f. u. WILBERS 2002f.)

Es sind vor der Einführung von Globalbudgets eine Vielzahl von Rahmenbedingungen zu klären. Ungeklärt ist zum Beispiel, welche Grundlage der Bemessung eines Budgets dient, ob Schulen einen Sockelbetrag unbekannter Höhe erhalten und einen Teil selbst erwirtschaften müssen, ob es Zielvorgaben (qualitativ/quantitativ) durch höhere Instanzen gibt und ob ein Rechnungswesensystem (Kontenplan, Finanzbuchhaltung, Kostenrechnung) und Controlling-system eingeführt werden. (Vgl. RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 5 u. WILBERS 2002c, S. 14 u. 2002f.)

Personalautonomie

Rechtlich zwingend ist bei der Annahme, dass Schulen zu juristischen Personen des öffentlichen Rechts werden, eine selbstständige Personalbewirtschaftung nicht. Die neu entstandene juristische Person kann die Dienstherrnenfähigkeit erhalten und damit die bisher im Landesdienst stehenden beamteten Lehrkräfte dorthin versetzen, muss es aber nicht. Vergleichbares gilt für die Angestellten. Die Frage, ob es eine selbstständige Personalbewirtschaftung geben soll, ist also mehr eine Frage der Abwägung der Vor- und Nachteile denn eine rein rechtliche. (Vgl. POPKEN 2002, S. 162.)³⁸¹

Vorteile einer Personalautonomie sind beispielsweise (vgl. POPKEN 2002, S. 162 u. WÜSTENHAGEN 2004):

- Es kann nach Bedarf, den örtlichen Gegebenheiten entsprechend eingestellt werden.
- Angesichts von akuten Nachwuchsproblemen sind berufsbildende Schulen in Zukunft gezwungen, ihren Bedarf auch mit Absolventen lehramtsfremder Studiengänge zu decken. Hier scheinen schulspezifische Auswahlverfahren besonders zweckmäßig.
- Es gibt weniger Reibungsverluste mit einzelnen Personalfällen, da Verfahren vor Ort durchgeführt werden können und kein langer Weg in die Zentrale besteht.

Es gibt auch Nachteile (vgl. POPKEN 2002, S. 162 f.):

- Es wird mehr Personal vor Ort für die Verwaltung benötigt.

³⁸¹ WILBERS (2002c, S. 16) sieht zum Beispiel in der zielgerechten Personalgewinnung bei der Reform berufsbildender Schulen eine herausragende Bedeutung.

- Eine bessere EDV-technische Ausstattung zur Vernetzung untereinander und mit dem Ministerium (also Mehrbedarf an Sach- und Personalmitteln in den regionalen Bildungszentren – Mehrkosten) wird notwendig.
- Versicherungstechnische Fragen sind zu klären.
- Für Personal gibt es unterschiedlich attraktive Standorte, anders als in Bereichen, die nicht dem Gefüge des öffentlichen Dienstrechts unterworfen sind, kann dieser Standortnachteil nicht durch finanzielle Anreize für neu einzustellendes Personal ausgeglichen werden. (Hier stellt sich wiederum die Frage nach Marktgleichgewichten und einer noch weiteren Autonomie, die sich auch in finanziellen Anreizen widerspiegeln kann.)

Auch wenn die Liste der Nachteile länger ist als die der Vorteile, wird die Freiheit in Personalangelegenheiten, die sich nicht in Willkür, sondern in Flexibilität und bedarfsgerechten Lösungen manifestieren soll, als für eine zeitgemäße Schule und für eine effektive Bildungsnetzwerkarbeit unabdingbar betrachtet. Sicherlich sind noch Feinheiten (Schulen können unter den hier vorausgesetzten Umständen nur teilautonom sein), Ungereimtheiten und offene Fragen³⁸² zu durchdenken, aber die Notwendigkeit einer Personalautonomie ist offensichtlich.

Unterstützt wird die Forderung nach Personalautonomie dadurch, dass zukünftig eine Pluralisierung der Tätigkeitsprofile und der Beschäftigungsverhältnisse an berufsbildenden Schulen zu erwarten ist. WILBERS (2002b) nennt in diesem Zusammenhang die Beschäftigung von Verwaltungsleitenden, sozial- resp. sonderpädagogischem Personal, technischem Personal (zum Beispiel zur Betreuung von IT-Netzwerken), Seiteneinsteiger, temporäre Kräfte (beispielsweise für abgegrenzte Aufgaben der Organisationsentwicklung). Somit können sich die Lehrkräfte auf ihr 'Kerngeschäft' (Unterricht und Beratung) konzentrieren und werden von unterrichtsfernen Aktivitäten entbunden. Andererseits können sie ihr Tätigkeits- und Kompetenzspektrum durch das Heranziehen (externer) Experten erweitern.

Ein für die Netzwerkarbeit bedeutender Aspekt ist die Möglichkeit, 'neue Stellen' zu kreieren. Je nach Art der Netzwerkpflge können projektgebundene Stellen entstehen, für die gegebenenfalls auch Externe (vorübergehend) rekrutiert werden sollten, oder es kann in einigen Teilbereichen der Schule ein erhöhter Koordinations- und Beratungsaufwand entstehen, sodass Lehrkräfte für einen bestimmten Zeitraum diese Aufgaben wahrnehmen. Das Postulat der Personalautonomie sollte möglichst umfassend verstanden werden.³⁸³

4.2.3.2 Regionale politische Steuerung berufsbildender Schulen

Berufsschulen bedürfen in regionalen Netzwerken einer veränderten politischen Steuerung. Hier werden zwei Modelle vorgestellt: die regionale politische Steuerung durch Berufsbildungsbeiräte und die Steuerung durch fortentwickelte Berufsbildungsausschüsse.

³⁸² RÜTZEL/BENDIG (2002, S. 5 u. 7) nennen viele offene Fragen im Rahmen der Personalautonomie.

³⁸³ Als größtes Problem der Schulleitung in Deutschland beschreibt KEHL (1999, S. 348) das fehlende oder nur rudimentär vorhandene Motivations- und Sanktionsinstrumentarium einer Schulleitung. Im Rahmen einer höheren Personalautonomie und einer mit der Autonomie grundsätzlich einhergehenden Stärkung der Rolle der Schulleitung wäre dieses Problem nicht mehr akut.

Berufsbildungsbeiräte

In der Gedenkschrift "Zukunft der Schule – Schule der Zukunft" (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 166 ff.) wird die Einrichtung von Schulbeiräten vorgeschlagen. Deren Mitglieder werden von Mitwirkungsorganen und einer Schulkommission beim Schulträger bestimmt.³⁸⁴ Eine mögliche Form der Besetzung des Schulbeirates sieht vor, dass zu den Mitgliedern folgende Gruppen gehören: Vertreter der Schulgemeinde, Vertreter des Schulträgers, Bürgerinnen und Bürger. Bestellt werden sollen diese Mitglieder zu einem Drittel von dem gemeinsamen Mitwirkungsorgan der Schule und zu einem weiteren Drittel von der Schulkommission des Schulträgers. Das letzte Drittel der Mitglieder soll von dem Mitwirkungsorgan der Schule und der Schulkommission gemeinsam bestimmt werden: Diese Personen gehören weder der Schulgemeinde an, noch sind sie Mitglieder von Gremien der kommunalen Selbstverwaltung, noch sind sie Mitglieder der jeweiligen Kommunalverwaltung. (Vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 166 f.)

Zu den Aufgaben dieses Gremiums gehören zum Beispiel die Verabschiedung des Schuletats und des Stellenplans, die Entscheidung über das "Organisationsstatut" der Schule, die Beteiligung bei der Erstellung des Dreivorschlages gegenüber dem Schulträger zwecks Besetzung von Schulleitungsstellen, die Erörterung von Berichten der Schulleitung (insbesondere über Entwicklungsstand, Entwicklungsabsichten und Evaluationsergebnisse) und ein Initiativrecht in allen grundlegenden Fragen der pädagogischen und strukturellen Weiterentwicklung der Schule. (Vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 167.) WILBERS (2000, S. 71 f.) stellt heraus, dass dieser Vorschlag der Trennung von politischer und betrieblicher Steuerung resp. von Betrieb und Politik im NPM entspricht (vgl. ähnlich THOM/RITZ 2000, S. 71).

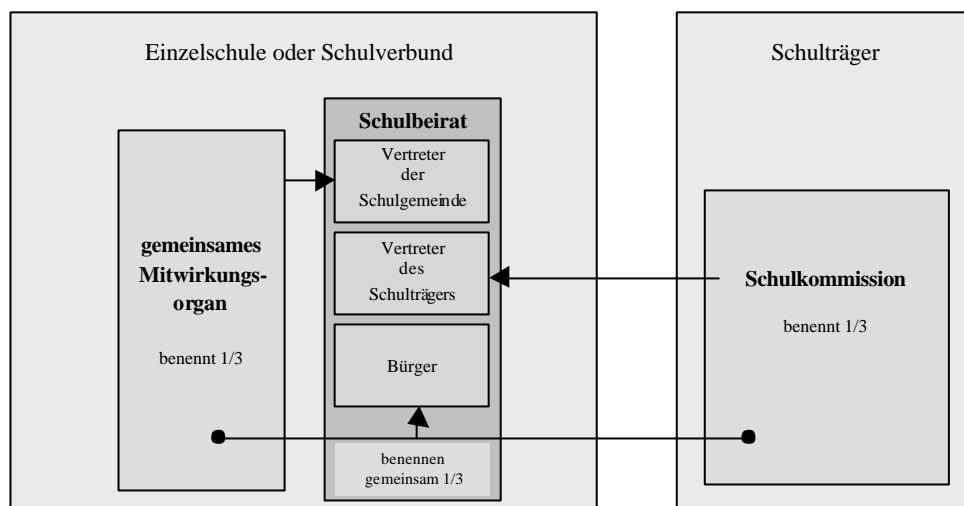


Abbildung 47: Zusammensetzung des Schulbeirates
(in Anlehnung an BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 168)

³⁸⁴ Hierzu werden zwei Varianten vorgestellt; in dieser Arbeit ist nur Variante II Gegenstand der Betrachtung. (Vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 166.)

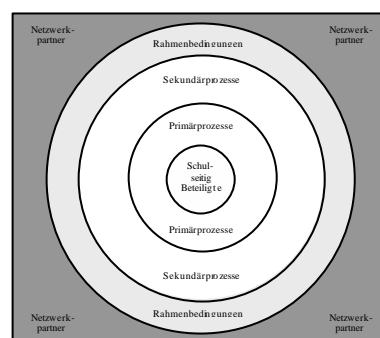
Fortentwickelte Berufsbildungsausschüsse

WILBERS (2000, S. 72) schlägt als Instrument zur politischen Steuerung der Regionalentwicklung fortentwickelte Berufsbildungsausschüsse vor. Ihnen obliegt dann die politische Steuerung flexibler, projektorientierter institutioneller Arrangements in der Region unter Nutzung regionaler Bildungs- und Entwicklungsfonds.

WILBERS (2000, S. 73 f.) entwirft in Anlehnung an KUTSCHA (2000, S. 18, zit. n. WILBERS 2000, S. 74) folgendes Modell: Der Berufsbildungsausschuss ist als Instrument der Regulierung der Berufsbildung auf der regionalen Ebene (hier Bezirk) paritätisch besetzt. Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten sind die Instanzen in der beruflichen Erstausbildung stark korporatistisch strukturiert. Hier sollte man sich der Gefahr einer Erstarrung von Politikfeldern bewusst sein. Den Kammern kommt bei der beruflichen Erstausbildung auf regionaler Ebene eine zentrale Rolle zu: Ihnen obliegen als zuständigen Stellen Regulierungs-, Aufsichts- und Beratungsfunktionen. Dieses korporative System hat sich – die Gefahr der 'Versteinerung' aus der Betrachtung ausgenommen – bislang bei der Umsetzung staatlicher Ordnungsmittel für das duale System gut bewährt. Diese permanente Struktur (Berufsbildungsausschüsse) ist mit projekt- und problemorientierten temporären Gebilden (Unterausschüsse, Projekte) anzureichern. Der rechtliche Rahmen bietet WILBERS (2000, S. 74) zufolge eine Reihe von Fortentwicklungsoptionen. Da die regionale Entwicklung projektorientiert angelegt ist, sollte ein entsprechender Unterausschuss – wenn nicht der Berufsbildungsausschuss selbst – regionale Entwicklungsziele definieren, welche zugleich Förderprioritäten für Projekte sind.

Ein weiteres Instrument der politischen Regulierung können regionale Entwicklungsfonds sein. Die pauschal zugewiesenen Landesmittel und die kommunalen Mittel dienen einerseits den Schulen als Budget, um ihren 'Grundbedarf' abzudecken, wobei ein freier Anteil in eben diese Entwicklungsfonds einfließen soll. Diese Mittel sollten für Personal- oder Sachausgaben verfügbar sein. Auch auf Landesebene sollte ein Teil des Gesamtbudgets für Entwicklungsaufgaben und Forschungsprojekte verbleiben. (Vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 214.)

4.2.4 Marktorientierte Betrachtung: Steuerung durch Marktprozesse und Netzwerkpartner



Von verschiedenen Seiten wird ein stärkerer Wettbewerb unter Schulen und Hochschulen gefordert, um das Bildungssystem effizienter zu gestalten.³⁸⁵ Internationale Vergleiche scheinen dies zu belegen. Als wichtige Faktoren werden das Setzen von vergleichbaren Leistungsstandards, die Evaluierung mit einer Veröffentlichung der Ergebnisse, eine eigenständige Gestaltung ihrer Profile und eine autonome Personal- und Investitionspolitik genannt. Die Rolle der berufsbildenden Schulen hängt dabei hochgradig von den strukturellen und politischen Rahmenbedingungen ab. (Vgl. HANDELSBLATT 2003 u. VLW 2001.)

Einhergehend mit dem in Kapitel 1 ausgewiesenen Menschen- und Weltbild werden Marktprozesse als tragendes Prinzip des Wirtschaftslebens – vor dem Hintergrund eines funktionsfähigen Sozialsystems – betrachtet. Marktprozesse (Angebot/Nachfrage) wirken regulierend. Stehen Schulen mit Netzwerkpartnern in Kontakt, so müssen sich für beide Seiten (nicht nur monetäre) Vorteile ergeben³⁸⁶, ansonsten wäre eine Kooperation ökonomisch nicht gerechtfertigt. Neben der rein marktlichen Ausrichtung sollten Schulen – die in diesem Modell Anstalten des öffentlichen Rechts bleiben – sich auch an ethischen Kriterien messen. Kooperationen oder Projekte, die in irgendeiner Weise moralisch anfechtbar sind (ohne hier in eine Ethik-Diskussion eintreten zu wollen), sollten ungeachtet ökonomischer Kalküle direkt verworfen werden. Diesen 'Luxus' können und sollen sich Anstalten des öffentlichen Rechts leisten. Insofern hat die Schule eine Gradwanderung zu leisten. Wie die Balance zu halten ist, sollte schulintern und mit den Netzwerkpartnern stets neu überdacht werden.

In Anbetracht einer Wettbewerbssituation sind in jedem Falle die Bedingungen, insbesondere die Preise, zu denen berufsbildende Schulen an den Markt treten, zu durchdenken. Dass Schulen vorhandene Räume und Ausstattungen unentgeltlich oder kostengünstig nutzen können und organisatorische und verwaltende Aufgaben eher nebenbei erledigt werden, sind wettbewerbsverzerrende Faktoren.³⁸⁷ Überwiegend ist das Honorar für Lehrkräfte einziger

³⁸⁵ Konkurrenz ist nach ERDSIEK-RAVE (2002, S. 18) das grundlegende Prinzip unserer Wirtschaft. Konkurrenz steigert die Qualität, so auch im Bildungsbereich und trägt somit letztlich für die meisten Beteiligten zu einer Wohlstandssteigerung bei. Außerdem eröffnet gerade die Phase der Haushaltsenge in Bezug auf staatliche Finanzmittel einen größeren Spielraum für marktliche Steuerung.

³⁸⁶ BECKER (2003) weist auf die Missstände im dualen System hin, die unter anderem auf die verzerrten Marktstrukturen zurückzuführen sind: "Nur ein echter Markt für Berufsbildung kann Jugendliche angemessen qualifizieren und Unternehmen zu verstärkten Anstrengungen motivieren." Es fehlt die Bereitschaft von Unternehmen, genügend Ausbildungsplätze anzubieten. Auch für viele Jugendliche scheint die Berufsausbildung im dualen System nicht übermäßig attraktiv zu sein, da sie nicht auf die Fähigkeiten ausgerichtet ist, die tatsächlich benötigt werden. (Vgl. auch HEIDEGGER/RAUNER 1997, S. 12 f.) Die Berufsausbildung stellt einen erheblichen Kostenfaktor für die ausbildenden Betriebe dar, sodass sich nur ein Teil der Betriebe an der Berufsausbildung beteiligt (vgl. HARDES ET AL. 1999, S. 334 f.). BECKER (2003) fordert als grundlegende Veränderung im dualen System in Deutschland einen "Sozialvertrag zur Berufsausbildung". Dazu gehört vor allem, dass jeder die Berufsausbildung zahlt (eine mögliche Form der Finanzierung könnten Bildungsgutscheine sein), die er nachfragt. Dieser marktwirtschaftlich organisierten Nachfrage sollten auch marktfähige Ausbildungsprodukte gegenüberstehen, die zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen in Berufsleben befähigen. Insbesondere soll die Kopfarbeit in den Vordergrund gestellt werden, denn die Arbeit des Menschen wandert immer mehr von der Hand in den Kopf. Es geht um kreatives und innovatives Denken und Handeln. Diese Vorschläge, die einen radikalen Umbruch für das duale System bedeuten, gehen mit der Marktorientierung in NeweS und der zunehmenden Selbstständigkeit von Schulen einher. Ein solches Konzept kann nur langsam und behutsam umgesetzt werden und zieht vielfältige andere Veränderungen mit sich. So steigt der Beratungsbedarf für die ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen immens und es müsste Fördergelder geben. Vgl. zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsbildung BIBB (2004).

³⁸⁷ Vgl. hierzu die Ausführungen in Unterabschnitt 4.2.2.2.1.7.

Kostenfaktor. Bei einer Vollkostenrechnung hätten es berufsbildende Schulen sehr schwer, sich auf dem etablierten Weiterbildungsmarkt zu behaupten. Bei marktüblichen Preisen würde es sich um staatliche Subventionen und um die von unterschiedlichen Seiten bereits ange-mahnte Wettbewerbsverzerrung handeln. Als Wettbewerbsnachteil kann aus Sicht der Schu-len vermutet werden, dass Weiterbildung nur einen Nebenschauplatz darstellt und so Profes-sionalisierung kaum möglich ist, insbesondere da Schulen weitestgehend auf freiwilliges En-gagement angewiesen sind. Nachteilig ist außerdem, dass bestimmte Bereiche des unterneh-merischen Handelns wie zum Beispiel Organisation und Vermarktung (zumindest zurzeit noch) zwar tendenziell kostenneutral, jedoch eher unprofessionell vonstatten gehen. (Vgl. ROß/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002, S. 17 u. SCHLAUSCH 2003a, S. 60.)

Auf externe Unterstützung – materiell oder ideell – können Schulen insbesondere im Rahmen der Entwicklung von Zusatzleistungen zurückgreifen auf folgende Partner (vgl. ROß 2003a, S. 43 f.):

- Schulträger,
- Schulaufsichtsbehörden,
- Herstellerunternehmungen, zum Beispiel von Hardware, Software, Anwendungsproduk-ten,
- Kooperationspartner resp. Wettbewerber im Weiterbildungsbereich,
- Qualifikations- und Weiterbildungsnachfrager,
- Sponsoren (finanzielle Zuwendungen und Sachleistungen, die über Fördervereine den Schulen zu Gute kommen),
- Gremien, Verbände und Arbeitskreise und
- Ausbildungsbetriebe (im Rahmen der Lernortkooperation).

Auch kann eine Förderung im Rahmen von Modellversuchen oder sonstigen Programmen erfolgen. Persönliche Beziehungen scheinen hierbei eine große Rolle zu spielen.

Bezogen auf berufsbildende Schulen sind folgende (potenzielle) Netzwerkpartner zu identifi-zieren (vgl. KRAFCZYK 2002, S. 8, TIEMEYER/HAMM 2002a, S. 62 ff. u. TWARDY/WILBERS 1999, S. 1)³⁸⁸:

- Organisationen aus der Bundes- und Landespolitik, beispielsweise zuständige Ministerien,
- Schulaufsicht,
- Landesinstitute,
- Kammern,
- Studienseminare,
- Verbände (Lehrerverbände, zum Beispiel VLW, VLWN und VLBS, Elternverbände, Schülermitverwaltung),
- Sozialpartner (Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften),

³⁸⁸ Hier sind Überschneidungen möglich. Es soll lediglich das Spektrum an möglichen Partnern vor Augen ge-führt werden. Ein Beispiel für eine Stakeholdertabelle für den Modellversuch ANUBA findet sich in Anhang C.

- (zumeist) privatwirtschaftliche Organisationen (zum Beispiel Unternehmungen, Betriebe, ÜBS, überbetriebliche Weiterbildungsträger, freie Weiterbildungsanbieter, freie Beratungsinstitute),
- wissenschaftliche Einrichtungen (zum Beispiel Universitäten),
- andere Schulen (regional und überregional) und Gruppen innerhalb dieser Schulen (Abteilungen, Schularten und Bildungsgänge),
- Einzelpersonen anderer Institutionen und
- Einzelpersonen an (auch anderen) Schulen (Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Fachbetreuer, Schulleiter und nichtpädagogisches Personal).

4.3 Resümee

Was bei einem – zwar an die Praxis angelehnten jedoch – von der Vorgehensweise her theoretischen entwickelten Konzept fehlt, ist die Überprüfung auf Bewährung in der Praxis. Da NeweS äußerst umfangreich ist und auf viele Prozesse und Strukturen in einer Schule zu wirken beabsichtigt, scheint eine Umsetzung des Gesamtmodells zunächst nicht angeraten, sondern es sollten vielmehr einzelne Bereiche betrachtet werden. Die Veränderungen in diesen Bereichen sollten unter Berücksichtigung des Systemzusammenhanges auch hinsichtlich ihrer Wirkungen auf andere Bereiche untersucht werden. Insofern ist die isolierte Betrachtung einzelner Primärprozesse oder der Segmente in den Sekundärprozessen zunächst gedanklicher Natur, in der Praxis kommen die Verknüpfungen mit anderen Prozessen resp. Bereichen vermutlich rasch zum Vorschein.

Die Unterteilung in Primär- und Sekundärprozesse ist hier im Rahmen der aktuellen Forschungslage und des Status quo berufsbildender Schulen vorgenommen worden. Mit den Primärprozessen werden besondere Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung und Netzwerkaufbau und -nutzung verbunden. Im Laufe der Zeit können sich aufgrund veränderter Rahmenbedingungen und Schulstrukturen gerade für diese Prozesse, denen ein prospektiver Charakter in NeweS zugrunde liegt, Verschiebungen ergeben, sodass die Gewichtigkeit dieser Prozesse jeweils zu prüfen ist.

Eine Frage, die sich für NeweS stellen kann, ist die Praktikabilität insbesondere vor dem Hintergrund der knappen Ressourcen Zeit und Geld für Schulen. So bindet zum Beispiel der Primärprozess "Netzwerkmanagement" aufgrund der Vielschichtigkeit der Aufgabe und der Vielzahl der einzubeziehenden Personen ausgesprochen viele Ressourcen. Vor diesem Hintergrund sollten die Vorgaben aus NeweS als Strukturierungshilfe und Angebot gedeutet werden. Es können bei der Arbeit vor Ort auf Grundlage von NeweS Prioritäten und aktuelle Handlungsbedarfe ausfindig gemacht werden.

NeweS stellt an die schulseitig Beteiligten (insbesondere die Schulleitung und die Lehrkräfte) relativ hohe Anforderungen. Vor allem im Rahmen der Netzwerkarbeit ergeben sich neue Anforderungen an die Beteiligten. Ein Modell, das selbstorganisationsorientiert ausgerichtet ist, setzt die Fähigkeit zur Selbstorganisation voraus (wenn auch mit der Möglichkeit der Inanspruchnahme von Unterstützung 'von außen'). Damit die netzwerkorientierten Schulentwick-

lungsprozesse zumindest potenziell erfolgreich ablaufen, ist ein verantwortungsvolles Mitgestalten der Beteiligten gefordert. Auch ist für das Angebot neuer Leistungsbereiche vonseiten der Schulen ein gewisses Maß an Kreativität und Marktüberblick gefordert. Vor diesem Hintergrund kommt der Personalentwicklung (vgl. Unterabschnitt 4.2.2.2.4.1) eine hohe Bedeutung zu.

Sämtliche Innovationen und Reformen sind an Vertrauen und Kooperation gebunden. EULER (2003b, S. 148 u. 2003d, S. 314) stellt heraus, dass für soziale Beziehungen und somit viele Reformkonzepte kulturelle Ressourcen vonnöten sind, die oftmals erst noch aufgebaut werden müssen. Dies sind vor allem Wertschätzung, Respekt und Vertrauen. Eine Kommunikationskultur, die sich in einem kooperativen, respekt- und vertrauensvollen Umgang miteinander bekundet, ist die Grundlage. Dies bedeutet für die Implementation von NeweS, dass zunächst diesen 'weichen' Faktoren als Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen ist. Sind diese Rahmenbedingungen nicht in einem ausreichenden Maß vorhanden, so ist der Erfolg der weiteren Arbeit infrage gestellt. Diese Rahmenbedingungen mit ihren Wirkungszusammenhängen zu identifizieren, dürfte sich als äußerst schwierig erweisen, sodass es (bislang) der Einfühlsamkeit der Reformer überlassen bleiben muss, die Erfolgsaussichten der Neuerungen abzuschätzen.

Angesichts der angestrebten (Teil-)Autonomie ist der Bereich der Öffentlichkeitsarbeit im Vergleich zu erwerbswirtschaftlichen Unternehmungen (nicht nur in NeweS) wenig facettenreich. Gängige Instrumente sind das Schulprogramm, Schulprofil, Projektwochen und Tage der offenen Tür. Einige weitere Möglichkeiten wurden in Unterabschnitt 4.2.2.2.1.6 angedeutet. Hier wäre noch eine vertiefende Forschung angebracht insbesondere angesichts der Perspektive, dass Schulen in den Wettbewerb mit anderen Schulen und anderen Bildungsanbietern treten sollten.

Autonomie ist ein kontrovers diskutiertes Thema. Insofern ist zu prüfen, ob ein auf Autonomie zählendes Modell in dieser expliziten Form zukunftsfruchtig ist, oder ob eine gemäßigte Sichtweise gewählt werden sollte. Bei der Diskussion um Autonomie geht es oftmals nur um das 'Ob'. Konkrete Modelle zur Ausgestaltung sind selten (vgl. Unterabschnitt 4.2.3.1). Vor diesem Hintergrund ist das Verhältnis zu den Schulaufsichtsbehörden als gegebenenfalls strategische Steuerungs- und Controllingzentren im Detail zu klären (zum Beispiel hinsichtlich des Formulierens von Leistungsaufträgen, der Genehmigung schulspezifischer Leitbilder und Organisationsstrukturen und der Vorgabe eines Globalbudgets). Im Falle einer Budgetierung gibt es eine Vielzahl ungeklärter Fragen (vgl. RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 5). Hier besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, zumal anzunehmen ist, dass sich ungeahnte Probleme ergeben werden.

An Autonomie und Budgetierung gekoppelt ist ein schulinternes Controllingsystem. Die Ausgestaltung eines solchen Systems ist für NeweS noch offen. Die Form eines Controllingsystems hängt ab vom Grad der Autonomie und vom Modus der Budgetierung. Ein solches System für Schulen zu entwickeln und zu implementieren, ist eine neue Aufgabe.

Sollten Schulen die Rechtsform einer öffentlichen Kapitalgesellschaft (Aktiengesellschaft oder GmbH – mit dem Staat als Anteilseigner) erhalten, so unterliegen sie den gleichen Vorschriften wie private Kapitalgesellschaften. Hier stellt sich die Frage der Rechnungslegung. Bilanzierung und Gewinn- und Verlustrechnung scheinen problembehaftet, da der Wertansatz der schon vorhandenen und in einer Handelsbilanz üblicherweise abbeschriebenen Anlagegüter kaum zu ermitteln ist. Auch die Bilanzierung des Personals kann zu Schwierigkeiten führen: Es wäre zu klären, ob die Personalkosten (als Aufwand) komplett oder nur teilweise den Schulen oder noch den überstellten Behörden zuzuordnen sind. Eine bislang noch kaum erwähnte Frage ist, wie die Ressource Personal im Sinne eines Firmenwertes (Goodwill), die den Ruf und letztlich auch den Erfolg einer Schule maßgeblich prägt, anzusetzen ist.

Die für NeweS grundlegenden Annahmen (vgl. hierzu die wissenschaftstheoretische Positionierung und die Konzeptionierung von NeweS) sowie die unterschiedlichen Betrachtungsweisen im Rahmen der Netzwerkorientierung (Personen-, Prozess-, Umfeld- und Marktorientierung) sind grundsätzlich diskutier- und veränderbar. Sie sollten mit fortschreitenden Erkenntnissen aus Wissenschaft und Praxis kritisch auf ihre Problemadäquatheit überprüft werden. Gegebenenfalls sollte eine Revision erfolgen.

Kapitel 5:

Abschließende Reflexion und Ausblick

Die Betrachtung und Untersuchung der Potenziale von Netzwerken erfolgten in dieser Arbeit aus der Perspektive berufsbildender Schulen. Für eine umfassende Analyse von Berufsbildungsnetzwerken können andere Foki im Sinne von Perspektiverweiterungen zu weiteren Präzisierungen und Erkenntnissen führen. Allerdings würde sich dann die Frage nach der forschungstechnischen 'Handhabbarkeit' dieses höchst komplexen Bereiches stellen.

Der Forschungsstand zu einzelnen Bildungsnetzwerk-Typen ist sehr unterschiedlich. Einige Netzwerke sind relativ weit (zum Beispiel Schule – Betrieb – ÜBS), andere kaum erforscht (vgl. WILBERS 2004, S. 105). WILBERS (2004) hat erstmals die Netzwerke von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im Kontext von Belastung und Wissensmanagement netzwerkanalytisch erfasst und dabei inhaltlich und methodisch zum Teil neue Wege beschritten. Die Relevanz dieser Netzwerke, aber auch der weitere Forschungsbedarf wurden offensichtlich. Insbesondere die Erhebungsmöglichkeiten des Sozialkapitals als Mittler zwischen persönlichen und institutionellen Netzwerken sind noch nicht zufrieden stellend geklärt. (Vgl. WILBERS 2004, S. 335 ff.) Um den Vernetzungsgrad zwischen Schulen zu ermitteln, haben BEUTNER/SCHWEERS (2003) ein Beurteilungsinstrument entwickelt. Insgesamt scheinen die Erhebungsmöglichkeiten von Netzwerken noch relativ unerforscht.

Sowohl für den Bereich der regionalen (Bildungs-)Netzwerke als auch für den Bereich der Schulentwicklung wurden Ansätze aus anderen Staaten – ebenfalls aus forschungsökonomischen Gründen – kaum in die Betrachtung einbezogen. Solche Vergleiche und Untersuchun-

gen könnten unter Berücksichtigung der strukturellen Unterschiede neue Impulse bieten. WILBERS (2000, S. 85) verweist hier auf die regionalen Modelle der Community Schools in den USA, auf Erfahrungen in Dänemark sowie auf Auswertungen und Erfahrungen auf der Grundlage veränderter gesetzlicher Rahmenbedingungen in den Niederlanden und der Schweiz.

Die Bedeutung kultureller Ressourcen (kommunikative und kooperative Fähigkeiten, gegenseitiges Vertrauen und Respekt, Organisationskultur) für den Erfolg von Reformkonzepten ist hervorgehoben worden. Es ist zu klären, welche Determinanten diese 'weichen' Faktoren bestimmen und wie sie bei aller Einsicht in ihre Notwendigkeit positiv beeinflusst werden können. Hierbei geht es nicht nur um Kooperationen, bei denen die jeweiligen Grenzen einer Institution überschritten werden, sondern auch intrainstitutional scheint dieser Bereich noch reichlich Forschungsbedarf aufzuweisen. So fehlt es nach WILBERS (2004, S. 332) aus Sicht der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bislang (immer noch) an den Elementen, die dem Bereich 'Kultur' zugeordnet werden können. Gemäß WILBERS ist das Anderssein von Lehrern ('Non-Egalitarismus') der aus der Perspektive der Lehrkräfte kritischste Faktor. Insgesamt scheinen die Wirkungszusammenhänge sehr komplex und noch nicht ausreichend ergründet zu sein.

Ein umfangreiches Arbeitsfeld, das in dieser Arbeit zwar (in einer kurzen Skizzierung und im Ansatz von DUBS) berücksichtigt, jedoch nicht in seinem gesamten Spektrum dargestellt wurde, ist das NPM. Eine Applikation dieser Reform der öffentlichen Verwaltung auf den Schulbereich könnte weitere Ideen für eine Entwicklung berufsbildender Schulen hervorbringen. Auf Probleme bei der Realisierung ist bereits hingewiesen worden. Diese möglichen Umsetzungsschwierigkeiten sind genau zu analysieren. Es können anschließend neue Lösungsansätze entwickelt werden.

Bedeutung und Potenziale regionaler Berufsbildungsnetzwerke sind in dieser Arbeit stets hervorgehoben worden. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass Probleme in die Regionen verlagert werden, die auf übergeordneten Ebenen nicht angegangen oder gelöst werden. Der 'schwarze Peter' ungelöster Probleme sollte nicht in die Regionen verschoben werden. Weiterhin ist eine erfolgreiche Regionalisierung der beruflichen Bildung mit berufsbildenden Schulen als starken Partnern an Ressourcen gebunden, zum Beispiel hinsichtlich der Innovations-, Organisations-, Personal- und Technikgestaltung in Anlehnung an das IOPT-Konzept. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass mit dieser Arbeit versucht wurde, ein Entwicklungsmodell für berufsbildende Schulen zu erstellen, welches den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken aufgrund der außerordentlichen Bedeutung dieses Bereiches einbezieht. Wie sich dieses Modell in der Praxis bewährt und welche Determinanten aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erfahrungen in der Praxis verändert werden sollten, wird sich im Laufe der Zeit herausstellen. In jedem Falle stellen sich die mit dem Aufbau und der Nutzung von Bildungsnetzwerken verbundenen Aufgaben so komplex dar, dass eine Veränderung der intra- und interinstitutionellen Strukturen sowie eine umfassende Professionalisierung der in diesem Feld tätigen Personen sinnvoll erscheinen.

Anhang A: Modellversuchsrahmenprogramm KOLIBRI

Die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) hatte für den Zeitraum vom 1. Oktober 1999 bis zum 30. September 2003 auf Grundlage der Neuordnung der Modellversuchsförderung das Modellversuchsprogramm³⁸⁹ "Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)" aufgelegt. Es wurden insgesamt 27 Modellversuche aufgenommen, Einzelmodellversuche, Verbund- und Zwillingsmodellversuche. Das Programm richtete sich an berufsbildende Schulen, Institute in der beruflichen Bildung und Einrichtungen der Lehreraus- und -weiterbildung, die einen modellhaften Beitrag zur Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung zu leisten beabsichtigten. Programmträger war Prof. EULER, UNIVERSITÄT ST. GALLEN. (Vgl. EULER 2003, S. 204 f. u. 2003b, S. 141 ff.)

Verbindliche Grundlage für das Modellversuchsprogramm waren die in der Bestandsevaluation der Programmexpertise vorgeschlagenen und von der BLK beschlossenen Programmziele und die daraus abgeleiteten Maßnahmenbereiche, zu denen Dossiers³⁹⁰ erstellt wurden. Im Vorfeld wurden Modellversuche, die im vergangenen Jahrzehnt zu Fragen der Lernortkooperation durchgeführt worden waren, ausgewertet und noch offen gebliebene Fragen in den fünf Maßnahmenbereichen strukturiert und weiter differenziert. Die fünf Maßnahmenbereiche lauten – stichwortartig dargestellt (vgl. EULER 2003b, S. 141 ff. u. KRAFCZYK/WALZIK 2001, S. 294 f.):

- Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung 'vor Ort' sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen,
- Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindung zur beruflichen Weiterbildung,
- Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen,
- Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolgs von besonderen Zielgruppen und
- Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation.

³⁸⁹ Modellversuchsprogramme zeichnen sich durch spezifische Strukturmerkmale aus: So wird die inhaltliche Fundierung in Form einer Programmexpertise verankert. Auf Grundlage einer Art Bestandsaufnahme und einer Zusammenfassung des Erkenntnisstandes werden die zentralen Gestaltungs- und Forschungsfragen, die mit Hilfe der Ergebnisse aus dem Programm zu beantworten versucht werden, abgeleitet. Auf Basis dieser Expertise erfolgt eine Ausschreibung von Modellversuchen. Die eingehenden Anträge werden in einem Gutachterverfahren beurteilt. "Leiter" des Programms sind ein Programmträger und ein Programmkoordinator. Dem Programmkoordinator obliegt vorrangig die administrativ-politische Steuerung, während der Programmträger für die wissenschaftliche Fundierung sowie die Gesamtevaluation des Programms zuständig ist. Unter dem Aspekt der Berufsbildungsforschung ist aus der Vielzahl der Aufgaben und Aktivitäten des Programmträgers insbesondere der Evaluationsaspekt von Bedeutung. Für KOLIBRI wurde ein Evaluationskonzept unter dem Namen "KRIPO" entwickelt, das aus fünf Bereichen zusammengesetzt ist: Kontext – Rahmen - Inputs – Prozesse – Output. (Vgl. EULER 2003, S. 204 f.) Zu Fragen der Transferförderung in Modellversuchen vgl. EULER (2001a).

³⁹⁰ Vgl. die für ANUBA relevanten Dossiers: EULER/KNIPPEL (2000, 2000a, 2000b).

Für den Modellversuch ANUBA sind die Maßnahmenbereiche I (länderspezifischer Projektbereich Nordrhein-Westfalen), II (länderspezifischer Projektbereich Niedersachsen) und V (länderübergreifender Projektbereich) von Bedeutung. Insbesondere die Fragestellungen des Maßnahmenbereiches V sind den Schwerpunktsetzungen der vorliegenden Arbeit ähnlich. In diesem sollten Kompetenzen entwickelt werden, um innerhalb der Lernorte organisatorisch und kulturell die Bedingungen zu schaffen, die zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen im Außenverhältnis erforderlich sind. Vor allem kamen Ansätze einer Organisationsentwicklung in Frage, die an der Gewinnung von 'kooperationsfreundlichen' Machtpromotoren und 'Paten' in der Organisation ansetzen. Ferner galt es, die benötigten Handlungskompetenzen für Lernortkooperation zu identifizieren und zu erweitern und (Teamentwicklungs-)Maßnahmen zur Verbesserung der dualen Zusammenarbeit zu entwickeln. Weiterhin sollten die Lernortkooperationsaktivitäten durch Informations- und Kommunikationstechniken unterstützt werden. Ein effektives Qualitätsmanagement wurde als wichtig erachtet, um eine Verknüpfung zwischen Zielbestimmung, Schaffung von Anreizstrukturen, Bereitstellung von Ressourcen und Einführung von Evaluationsverfahren herzustellen. (Vgl. EULER 2001, S. 3.) Die folgende Tabelle enthält alle am Modellversuchsrahmenprogramm KOLIBRI beteiligten Modellversuche in alphabetischer Reihenfolge (vgl. EULER 2001 u. EULER/HERTEL 2001, S. 52 ff.):

Abkürzung	Name des Modellversuchs
ANUBA	Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen
AUW	Aus- und Weiterbildungspartnerschaften in der beruflichen Bildung
BARI	Berufsbildungszentren als regionale Innovationszentren
DILL	Dienstleistung im Lernortverbund
ELKO	Entfaltung und Erprobung von Stärken der Lernorte durch Kooperation – zukunftsweisende Chancen in didaktischer, qualifikatorischer und ökonomischer Sicht
FÖRAK	Projekt zur Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzvermittlung zwischen den Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb
GKL	Gewerkeübergreifende Kundenaufträge als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte
IBA	Integration betriebliche Arbeitserfahrung in vollzeitschulische Assistentenausbildungsgänge im Rahmen kooperativ gestalteter Praxisprojekte
INTRALOK	Innovationstransfer in der Lernortkooperation – Bedingungen für die Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation
INVERLOK	Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation durch Einleitung von Veränderungsprozessen
KA TAI	Kooperative Ausbildung zum Technischen Assistenten Informatik
KUS	Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung
LEKOBE	Lernortübergreifende Lernfeldentwicklung für eine kooperative Berufsausbildung in ausgewählten gewerblich-technischen Berufen
LEO	Verstetigung von Lernortkooperation durch Einleitung von Veränderungsprozessen
(LOK) TEAM	Teamarbeit und Berufsorientierung als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und allgemeinbildender Schule
QLIB ITZUKA	Strategien und Maßnahmen der kooperativen und kontinuierlichen Qualifizierung von Lehrpersonal in innovativen Berufen – IT-Berufe, Mechatroniker
VENET	Entwicklung und Erprobung von Methoden und Konzepten für die Vermittlung von E-Commerce und Entrepreneur Kompetenzen in der kaufmännischen Berufsausbildung
VERONIKA	Verbundinnovation mit dem Oberstufenzentrum – Neue Initiative in der kaufmännischen Ausbildung zur Intensivierung der Lernortkooperation
WISLOK	Wissensforum als Instrument zur Verbesserung der Lernortkooperation

Tabelle 23: Modellversuche in KOLIBRI

Anhang B: Modellversuch ANUBA

Der Modellversuch "Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen"³⁹¹ wurde vom 1. August 2000 bis zum 31. Juli 2003 im Rahmen des Programms KOLIBRI durchgeführt. ANUBA war ein Verbundmodellversuch, das heißt, es waren mehrere Bundesländer beteiligt – in diesem Falle Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. ANUBA wurde von je einer Schule aus den Regierungsbezirken Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens mit dem LANDESINSTITUT FÜR SCHULE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (LfS, Soest) und dem NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG UND BILDUNG (NLI, Hildesheim) durchgeführt. ANUBA wurde wissenschaftlich begleitet durch den LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN in Zusammenarbeit mit dem INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK der UNIVERSITÄT ST. GALLEN.

B.I. Projektstruktur

Das Zusammenwirken der Gestaltungsträger lässt sich folgendermaßen darstellen:

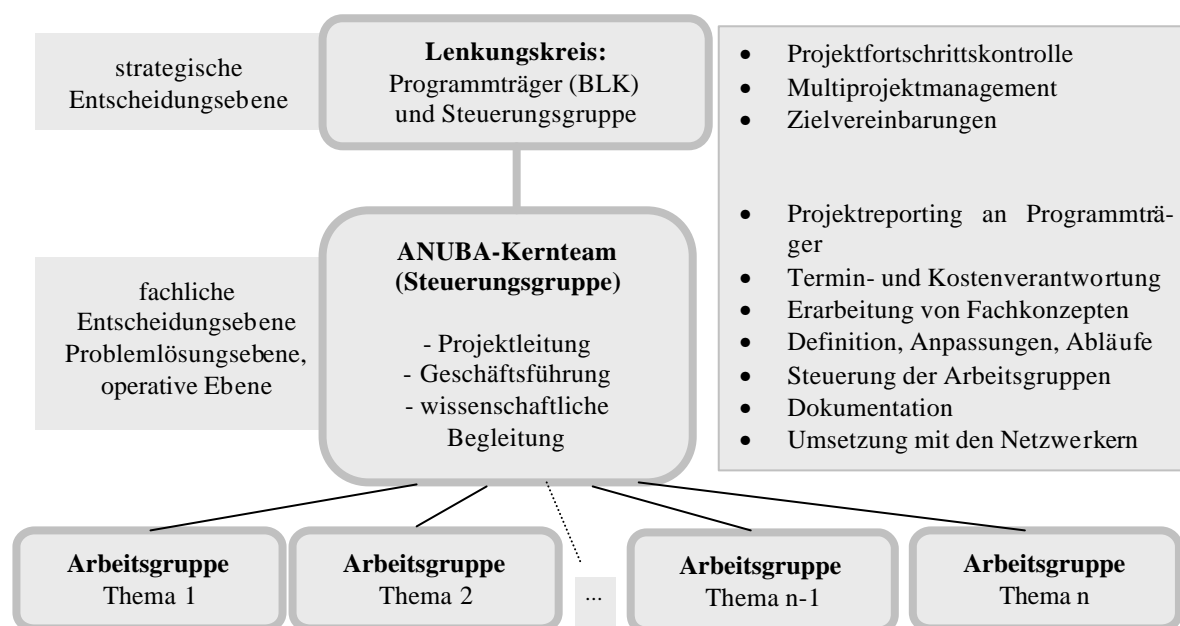


Abbildung 48: Übersicht über die Projektstruktur in ANUBA
(in Anlehnung an ANUBA 2003, S. 18)

Die Gestaltungsträger standen zumeist in folgender Struktur miteinander in Kontakt:

³⁹¹ Zu den Profilen der einbezogenen Ausbildungsberufe vgl. HAMM/ROMANOWSKI (2000, S. 168 ff.).

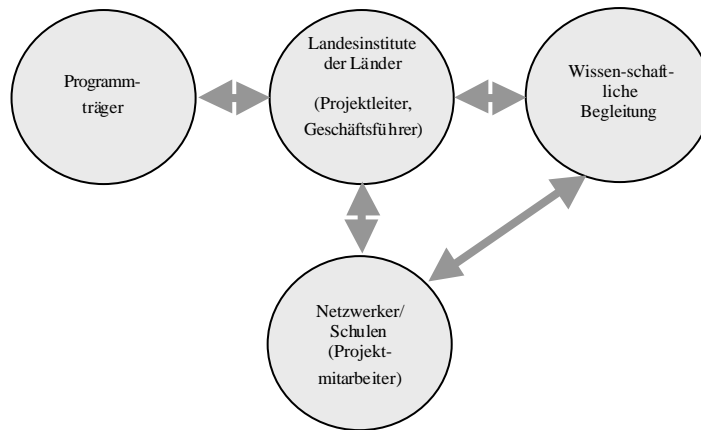


Abbildung 49: Gestaltungsträger im ANUBA-Projekt

ANUBA bestand aus drei Projektbereichen, zwei länderspezifischen und einem länderübergreifenden. Ziele der beiden länderübergreifenden Projektbereiche waren der Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerke, um Ausbildungsmodule in den IT-Berufen (Projektbereich Niedersachsen) und in den Medienberufen (Projektbereich Nordrhein-Westfalen) zu entwickeln und zu erproben. Im länderübergreifenden Projektbereich wurden Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu "Bildungsnetzwerkern" mittels einer im Laufe des Modellversuches konzipierten und in der Folge erprobten Fortbildungsmaßnahme qualifiziert, um als Gestalter an der 'Schnittstelle' zwischen Schule und regionalen Partnern den Auf- und Ausbau der Bildungsnetzwerke voranzutreiben.

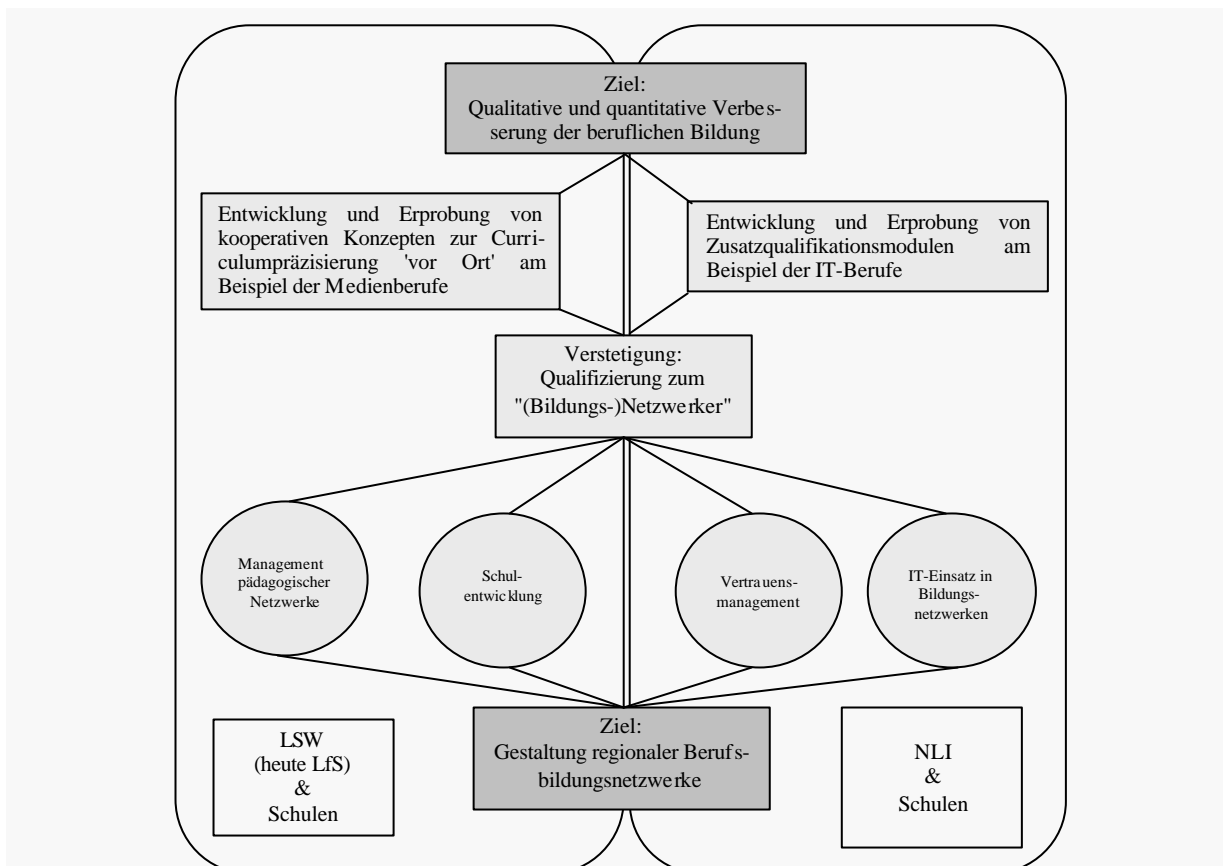


Abbildung 50: Strukturen in ANUBA

(in Anlehnung an STRAHLER/TIEMEYER 2000, S. 339)

B.II. Schwerpunkte

Im Modellversuch ANUBA konzentrierte sich die Arbeit auf vier Schwerpunkte.

Außenentwicklung	Innenentwicklung
Management von Bildungsnetzwerken	Entwicklung förderlicher Schulbedingungen
Vertrauensmanagement	
IT-Einsatz & Wissensmanagement	

Abbildung 51: Schwerpunkte im Modellversuch ANUBA

(Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 4.)

In ANUBA wurde folgendes Verständnis von Berufsbildungsnetzwerken erprobt: Es wurde davon ausgegangen, dass sich die Innenentwicklung einer Institution mit der Außenentwicklung verschränken muss.³⁹² Dabei spielt Vertrauen als Koordinationsinstrument eine zentrale Rolle. Informationstechnik kann – etwa über die Senkung von Transaktionskosten – die Zusammenarbeit fördern. Andere Aspekte – beispielsweise die Bedeutung von Budgetierungsprozessen oder von Arbeitszeitregelungen für Lehrkräfte – wurden in ANUBA nicht betrachtet. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. SCHWEERS/WILBERS 2002, S. 36.)

In ANUBA wurde angenommen, dass Bildungsnetzwerke ein professionelles Management benötigen. Hier setzte die Qualifizierung zum Netzwerker an. Netzwerker waren in ANUBA Profis in der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. Die Stelle des Netzwerkers war als eine Kooperationsstelle vorgesehen. Netzwerker sollten Lehrkräfte mit besonderer Qualifikation sein, um regionaler Bildungsnetzwerke zu gestalten. Sie sollten Vermittler resp. Kontakter zwischen Kooperationspartnern und den Lehrkräften sein und die Schul- resp. Bildungsgangleitung unterstützen. Der Anspruch der Arbeit war vergleichbar mit Bildungsgangleiter- und Koordinatorebene. Ziel der Lehrerfortbildungsmaßnahme in ANUBA war die Qualifizierung von Bildungsnetzwerkern. Diesen Netzwerkern an den berufsbildenden Schulen kamen in ANUBA zwei zentrale Aufgabengebiete zu: Es wurde von ihnen ein Netzwerk, in das die jeweiligen Schulen eingebunden waren resp. sind, initiiert und geplant resp. ausgebaut und gepflegt. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse wurden in die durch sie gestaltete Fortbildungsmaßnahme eingebracht. Diese war als blended learning³⁹³ – also als Kombination von Präsenz- und Telelernphasen – und fallbasiert³⁹⁴ konzipiert. Die Orientierung als 'no-armchair-cases' wurde als entscheidender Qualitätsanspruch der Fortbildung betrachtet. In vielen

³⁹² Vgl. die begriffliche Abgrenzung von 'Schulentwicklung' und 'Entwicklung förderlicher Schulbedingungen' (nur auf Innenentwicklung gerichtet, im Unterschied zu 'Schulentwicklung') in Unterkapitel 1.3.

³⁹³ "Blended learning", abgeleitet vom Englischen "blend" (mischen oder vermischen), betont das in der Regel entlang einer Phasenstruktur vorgenommene Arrangement von Elementen (vgl. WILBERS 2003a): Präsenz- und Distanzelemente, Elemente in einer klassischen Phasierung für Lehr-/Lernprozesse, Elemente mit unterschiedlichen 'Steuerinstanzen', Elemente nach Kompetenzen. In der Regel erfolgt das Blending über mehrere der genannten Dimensionen. (Vgl. weiterführend SAUTER/SAUTER 2002, S. 47 ff., 95 ff. u. 175 ff. u. WILBERS 2003a.)

³⁹⁴ Ein Fall bestand in der ursprünglichen Konzeption für die Teilnehmer der Fortbildungsmaßnahme aus Konfrontations- und Informationsmaterial. Dabei fand der Leitgedanke "no armchair-cases" (keine im Lehnstuhl erfundenen Fälle; Motto der HARVARD-BUSINESS-SCHOOL) Berücksichtigung. Die Fälle wurden rekrutiert aus Kooperationsbeispielen und Erfahrungen aus dem Modellversuch ANUBA und anderen Vorhaben (wie zum Beispiel der niedersächsischen IT-Ausbildungsplatzinitiative LOVE-IT). (Vgl. ANUBA 2003, S. 47 f.)

Diskussionen mit den ANUBA-Netzwerkern 'der ersten Stunde' wurden die Darstellungen und Materialien zu diesen Fällen rekrutiert und für den Einsatz bewertet. Diese Fortbildung wird weiterhin vom LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (LfS) in Nordrhein-Westfalen angeboten. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 4 u. 10.)

Dieser Bildungsnetzwerkaufbau erstreckte sich auf die zentralen Themenbereiche:

- Management von Bildungsnetzwerken³⁹⁵,
- Entwicklung förderlicher Schulbedingungen³⁹⁶,
- Vertrauensmanagement³⁹⁷ und
- IT-Unterstützung.

Die in ANUBA konzipierte und in Pilotveranstaltungen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen erprobte Fortbildung zum Bildungsnetzwerker umfasste 160 Fortbildungsstunden, von denen rund 40 Stunden im Rahmen eines Praxisprojekts absolviert wurden. Die verbleibenden 120 Stunden verteilten sich auf folgende Arbeitsfelder (vgl. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 4), die in ihrer Struktur einer Prozessorientierung folgten:

- "Bildungsnetzwerke initiieren" (Richtwert 30 Stunden): Der Bildungsnetzwerker initiiert die Nutzung von Bildungsnetzwerken, diagnostiziert die Situation der Schule im Hinblick auf Bildungsnetzwerke, bahnt Kontakte an und initiiert den Einsatz von Informationstechnik (IT).
- "Bildungsnetzwerke planen" (Richtwert 30 Stunden): Der Bildungsnetzwerker plant Projekte in Bildungsnetzwerken und bereitet sie vor. Er entwickelt eine Konzeption zur Verbesserung der schulischen Bedingungen für die Zusammenarbeit. Er nimmt Kontakte mit Partnern auf und plant den Einsatz der IT-Unterstützung.
- "Bildungsnetzwerke betreiben" (Richtwert 30 Stunden): Der Bildungsnetzwerker entwickelt Konzepte für Projekte in Bildungsnetzwerken und führt diese mit Partnern durch resp. unterstützt die Durchführenden. Er unterstützt Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit in der Schule. Er pflegt Kontakte, bereitet die IT-Unterstützung vor und führt diese durch.
- "Bildungsnetzwerke bewerten" (Richtwert 30 Stunden): Der Bildungsnetzwerker evaluiert die Arbeit im Bildungsnetzwerk und unterstützt die Evaluation der Schulveränderungen. Er erkennt Störungen und gewinnt Vertrauen zurück. Der Netzwerker verstetigt den Einsatz von IT und bewertet diesen.

³⁹⁵ Zum Management von Bildungsnetzwerken zählen die Analyse der Betroffenen und Beteiligten (Stakeholderanalyse), die Verhandlung des Handlungsrahmens (zum Beispiel Zielfestlegung), Management und Organisation von Teilprojekten der Partner im Netzwerk und die Evaluation der Leistungen im Netzwerk mit einer Ausrichtung auf das Außenverhältnis der Schule mit den relevanten Stakeholdern und Projektpartnern. (Vgl. zum Beispiel HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 5.)

³⁹⁶ Die ursprüngliche Kennzeichnung als "Schulentwicklung" erwies sich als problematisch, weil diese bereits bildungspolitisch besetzt war. Dies führte doch zu Missverständnissen insbesondere bei der Abgrenzung zu entsprechenden Fortbildungen. Daher wurde die Bezeichnung "Entwicklung förderlicher Bedingungen der Zusammenarbeit in der Schule" eingeführt. (Vgl. ANUBA 2003, S. 43 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 5.)

³⁹⁷ In ANUBA wurde davon ausgegangen, dass der Umgang mit Vertrauen systematisch entwickelt werden muss. Hierzu gehören der Aufbau von Vertrauen in Andere, Vertrauen in die Zukunft oder das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (Selbstvertrauen). Bei Vertrauensmanagement standen die Anbahnung, die Aufnahme und die Pflege von Kontakten sowie das Erkennen von Störungen und die Rückgewinnung von Vertrauen im Vordergrund. (Vgl. HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001 u. STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002, S. 5.)

Über die spezifische inhaltliche Ausrichtung der Lehrerfortbildung auf Bildungsnetzwerke hinaus wurden in ANUBA auch neue methodische Wege (insbesondere Blended learning und Fallorientierung) der Fortbildung besprochen.

B.III. Das Curriculum der Fortbildung für Bildungsnetzwerke

Neben dem Praxisprojekt ist die Gesamtkonzeption der Fortbildung durch die Arbeitsprozessfelder und Gestaltungsfelder gekennzeichnet. Das nach Arbeitsfeldern strukturierte Curriculum lässt sich wie folgt darstellen (vgl. ANUBA 2003a, S. 47 ff. u. GERLACH ET AL 2003, S. 120 ff.):

Arbeitsfeld 1: Bildungsnetzwerke initiieren

Zeitrhythmus: 30 Stunden

Ziel:

Der Netzwerker initiiert die Nutzung von Bildungsnetzwerken, diagnostiziert die Situation der Schule im Hinblick auf Bildungsnetzwerke, bahnt Kontakte an und initiiert den Einsatz von Informationstechnik (IT).

Anforderungen:

Nutzung von Bildungsnetzwerken initiieren (Schwerpunkt: Management von Bildungsnetzwerken)

- Begriff des Bildungsnetzwerkes kennen und Bedeutung von Bildungsnetzwerken für die Berufsbildung allgemein und die Schule/Region im besonderen einschätzen
- Erfolgsfaktoren für Bildungsnetzwerke und Formen der Zusammenarbeit in Bildungsnetzwerken verstehen, Beispiele für erfolgreiche Bildungsnetzwerke analysieren
- typische Projekte unterscheiden, die durch das Vorhandensein von Bildungsnetzwerken initiiert und gesteuert werden können (zum Beispiel Projekte zur Wissensorganisation, gemeinsame Realisierung von Aus- und Fortbildung, Kooperationsprojekte zu curricularen und unterrichtsbezogenen Fragen, Projekte zum Betreiben einer gemeinsamen Informations- und Kommunikationsplattform)
- Projektmanagement als ganzheitliche Aufgabe verstehen, die sich in Phasen vollzieht und typische Elemente wie Methoden/Instrumente, soziale Aspekte und Projektumfeldaspekte umfasst
- Notwendigkeit einer Stakeholderanalyse verstehen
- Stakeholderanalyse für das eigene Bildungsnetzwerk resp. für Projekte im Bildungsnetzwerk durchführen (zum Beispiel Vorgehensmodell anwenden, Ergebnisse dokumentieren) und in Maßnahmen des Stakeholdermanagements überführen
- vorgegebene Ziele von Bildungsnetzwerk bewerten und erste Zielideen für ein Bildungsnetzwerk aufgrund der schulisch-regionalen Situation entwickeln

Situation der Schule im Hinblick auf Bildungsnetzwerke diagnostizieren (Schwerpunkt: Entwicklung förderlicher Schulbedingungen)

- Zusammenhang der Entwicklung einer Schule (Schulentwicklung als Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung) verstehen
- Techniken zur Erhebung der Ist-Situation der Schule (Innensituation) und ihrer Verankerung in regionalen Bezügen (Außensituation) im Hinblick auf die Zusammenarbeit in Bildungsnetzwerken bewerten
- bestehende Analysen der Ist-Situation (Innen- und Außensituation) bewerten (zum Beispiel Schwachstellenanalyse) im Hinblick auf Bildungsnetzwerke auswerten

Kontakte anbahnen (Schwerpunkt: Vertrauensmanagement)

- Möglichkeiten der Kontakthanbahnung (schriftlich, persönlich etc.) bewerten
- Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung bestehender Kontakte (zum Beispiel aus Prüfungs- oder Lehrplanausschüssen) am eigenen Beispiel bewerten
- Grundlagen für Themen einer Kontaktaufnahme entwickeln (zum Beispiel Schul- und Bildungsmarketing) und Möglichkeiten der gemeinsamen Entwicklung von Grundlagen für Bildungsnetzwerke (zum Beispiel Ziele, Projekte resp. Formen der Zusammenarbeit) mit Partner(n) entwerfen können

- Ängste und Befürchtungen einer Kontaktaufnahme reflektieren (zum Beispiel Angst vor Ausnutzung)
- Mögliche Störungen der Kontaktabbahnung reflektieren

IT-Einsatz initiieren (Schwerpunkt: IT-Unterstützung)

- Möglichkeiten zur Unterstützung der Zusammenarbeit in Bildungsnetzwerken (zum Beispiel Groupware, Dokumentenmanagement) bewerten, Produktbeispiele kennen sowie in Grundzügen anwenden
- Informationstechnik für e-Learning (zum Beispiel Lernplattformen) kennen (zum Beispiel Funktionalitäten, Auswahlprozess, Produktbeispiele) und in Grundzügen technisch beherrschen
- Grundlagen der Internettechnologien kennen (zum Beispiel Datenbanken, Internetprotokolle, Webprogrammierung) kennen
- Grundregeln des Datenschutzes und der Datensicherheit kennen

Arbeitsfeld 2: Bildungsnetzwerke planen

Zeitrichtwert: 30 Stunden

Ziel:

Der Netzwerker plant Projekte in Bildungsnetzwerken und bereitet sie vor. Er entwickelt eine Konzeption zur Verbesserung der schulischen Bedingungen für die Zusammenarbeit. Er nimmt Kontakte mit externen und internen Partnern auf und plant den Einsatz der IT-Unterstützung.

Anforderungen:

Projekte für Bildungsnetzwerke vorbereiten und planen (Schwerpunkt: Management von Bildungsnetzwerken)

- Grundlagen des e-Learnings analysieren (zum Beispiel Varianten, Zielgruppen, Erfolgsfaktoren, Methoden-/Medienwahl)
- Problemanalyse für Projekte in Bildungsnetzwerken durchführen (Alternativmittlung, Machbarkeits- und Risikoanalyse)
- Handlungsrahmen für Projekte in Bildungsnetzwerken konkretisieren (Projekteinbindung, Projektleitung, Projektteam, Projektlösungsprozess/Phasenbildung)
- Ziele gemeinsam mit Partner vor dem Hintergrund eines geteilten Umfeld-/Umfeldverständnisses vereinbaren und dokumentieren (zum Beispiel Projektskizze, Projektantrag/Projektbegründung, Projektauftrag, Pflichtenheft, Projektvertrag)
- Planungsfelder für Projekte in Bildungsnetzwerken (Aufgabenplanung, Personalplanung, Terminplanung, Sachmittelplanung, Kostenplanung) kennen

Konzeption zur Verbesserung der schulischen Bedingungen entwickeln (Schwerpunkt: Entwicklung förderlicher Schulbedingungen)

- Projekte in Bildungsnetzwerken schulintern absichern (zum Beispiel Strategien der Schaffung von Akzeptanz im Kollegium für ein spezifisches Projekt)
- Möglichkeiten zur Sensibilisierung der Lehrkräfte und der Schulleitung für die Zusammenarbeit im Bildungsnetzwerk im Hinblick auf die eigene Situation reflektieren (zum Beispiel Aufzeigen externer Beispiele)
- Vorschläge zur organisatorischen Entwicklung der Schule als Mittel zur Verbesserung der externen und internen Zusammenarbeit unterbreiten (Organisationsentwicklung)
- Vorschläge zur Veränderung der Personalentwicklung und -führung im Hinblick auf die Verbesserung der externen und internen Zusammenarbeit unterbreiten (Personalentwicklung)
- Vorschläge zur Entwicklung des Unterrichts im Hinblick auf die Verbesserung der externen und internen Zusammenarbeit unterbreiten (Unterrichtsentwicklung)
- Rahmenbedingungen schulischen Handelns (zum Beispiel eingeschränktes Personalmanagement) im Hinblick auf die Verbesserung der externen und internen Zusammenarbeit reflektieren

Kontakte aufnehmen (Schwerpunkt: Vertrauensmanagement)

- Gespräche führen und moderieren (Vorbereitung, Atmosphäre schaffen, Offenheit und Ehrlichkeit)
- (Projekt-)Teams in der Schule und im Netzwerk organisieren (zum Beispiel Teamentwicklung, Management von Sitzungen)
- Grundlagen des Verhaltens/Auftretens/Etikette und Körpersprache im Hinblick auf das eigene Auftreten reflektieren können
- Grundlagen erfolgreicher Kommunikation analysieren

IT-Einsatz planen (Schwerpunkt: IT-Unterstützung)

- Möglichkeiten zur Erweiterung des Internet-Auftritts der Schule zu einem umfassenden Auftritt als Bildungsnetzwerk einschätzen und organisieren können
- Informationstechnik für e-Learning (Autorentools) kennen (zum Beispiel Funktionalität, Produktbeispiele)
- informationstechnische Bedingungen der Schule/Lehrkräfte und der Partner im Bildungsnetzwerk im Hinblick auf die IT-Unterstützung der Zusammenarbeit einschätzen

Arbeitsfeld 3: Bildungsnetzwerke betreiben*Zeitrictwert: 30 Stunden**Ziel:*

Der Netzwerker entwickelt Konzepte für Projekte in Bildungsnetzwerken und führt diese mit Partnern durch resp. unterstützt die Durchführenden. Er unterstützt Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit in der Schule. Er pflegt Kontakte, bereitet die IT-Unterstützung vor und führt diese durch.

*Anforderungen:**Konzept für Projekte entwickeln und durchführen (Schwerpunkt: Management von Bildungsnetzwerken)*

- grundlegende Methoden der Medienproduktion kennen und ausgewählte Techniken anwenden
- Projekte steuern (zum Beispiel Motivation, Beratung)
- Projekte kontrollieren (zum Beispiel Ist-Analyse, Maßnahmen der Korrektur)
- Grundzüge des Change Managements beherrschen

Maßnahmen zur Verbesserung der externen und internen Zusammenarbeit unterstützen (Schwerpunkt: Entwicklung förderlicher Schulbedingungen)

- Maßnahmen zur Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung der internen und externen Zusammenarbeit advokatorisch begleiten
- Schulinterne Möglichkeiten der Kommunikation und der Zusammenarbeit im Bildungsnetzwerk wahrnehmen (zum Beispiel regelmäßige Berichte auf Konferenzen)
- zur Verankerung der Zusammenarbeit im Bildungsnetzwerk in der Profilbildung der Schule maßgeblich beitragen (zum Beispiel Integration in das Schulprogramm, Internetauftritt)
- zur verbesserten Koordination der Fortbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf externe und interne Zusammenarbeit beitragen

Kontakte pflegen (Schwerpunkt: Vertrauensmanagement)

- Möglichkeiten der Vertrauensbildung reflektieren
- Instrumente zur Kontaktpflege einsetzen (private Ereignisse beachten, rituale Veranstaltungen)
- Grundsätze einer offenen und einheitlichen Kommunikations- und Informationspolitik umsetzen
- Entwicklung eines Grobkonzepts für die PR/Öffentlichkeitsarbeit der Schule unterstützen
- Einsatz der Marketing(-instrumente) vorbereiten und unterstützen

IT-Einsatz vorbereiten und durchführen (Schwerpunkt: IT-Unterstützung)

- informationstechnische Möglichkeiten zur Pflege von Kontaktdaten
- externe und interne Partner an die IT heranführen (zum Beispiel Lerngruppen informieren)
- Möglichkeiten zur Sicherstellung der Funktionsbereitschaft der IT durch Vertragsgestaltung (bei Hosting) oder Mitarbeit/Überwachung des technischen Betriebs (bei Eigenbetrieb) reflektieren
- Hard- und Software in kleinerem Umfang anpassen und mitbetreuen

Arbeitsfeld 4: Bildungsnetzwerke bewerten*Zeitrictwert: 30 Stunden**Ziel:*

Der Netzwerker evaluiert die Arbeit im Bildungsnetzwerk und unterstützt die Evaluation der Schulveränderungen. Er erkennt Störungen und gewinnt Vertrauen zurück. Der Netzwerker verstetigt den Einsatz von IT und bewertet diesen.

*Anforderungen:**Arbeit im Bildungsnetzwerk evaluieren (Schwerpunkt: Management von Bildungsnetzwerken)*

<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätsmanagement und Unsicherheit als integrale Aspekte jeglicher Projektarbeit begreifen • Risiken analysieren und Konsequenzen aus der Risikoanalyse erarbeiten • Produkte und Prozesse des Bildungsnetzwerkes formativ und summativ bewerten und Revision auf dieser Grundlage durchführen <p><i>Evaluation der Schulveränderungen unterstützen (Schwerpunkt: Entwicklung förderlicher Schulbedingungen)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Personalentwicklung im Hinblick auf die Zusammenarbeit unterstützen (zum Beispiel Erfolge gemeinsamer Fortbildung von Lehrkräften und Auszubildenden aufzeigen) • Evaluation der Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf die Zusammenarbeit unterstützen (zum Beispiel Öffnung des Unterrichts durch Gastvorträge, lernortübergreifende Projekte etc. bewerten) • Evaluation der Organisationsentwicklung im Hinblick auf die Zusammenarbeit unterstützen (zum Beispiel organisatorische Maßnahmen zur Erhöhung der Empfänglichkeit der Institution für Außenbeeinflüsse erlassen) <p><i>Kontaktstörungen erkennen und Vertrauen rückgewinnen (Schwerpunkt: Vertrauensmanagement)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrauenssituation extern und intern bewerten • die eigenen und die Reaktionen Anderer bei Kontaktstörungen erkennen • die häufigsten Ursachen für Kontaktstörungen darlegen • Merkmale zwischenmenschlicher Kontaktstörungen lokalisieren • Schwebende Konflikte bei Teamsitzungen wahrnehmen • Kontaktstörungen bei Teams vorhersehen • Beschwerden und Krisen (Hotlines, Mailings etc.) managen • Möglichkeiten zur Rückgewinnung von Vertrauen reflektieren • (wiederhergestellte) Sicherheit/Vertrauenswürdigkeit durch andere Institutionen/Personen (face-work commitment) bestätigen lassen • Verständnis für Besorgnisse der Kooperationspartner zeigen • Mediation initiieren <p><i>IT-Einsatz bewerten und verstetigen (Schwerpunkt: IT-Unterstützung)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Feedback aus dem Bildungsnetzwerk empfangen • Neuentwicklung der IT-Unterstützung verfolgen und IT-Unterstützung (zum Beispiel Lernplattform) durch Feedback an Anbieter weiterentwickeln • Austausch und Zusammenarbeit mit anderen IT-Betreibern von Bildungsnetzwerken ausbauen • Veränderung der Prozesse und ihre technische Unterstützung fortschreiben (zum Beispiel Content Management)
--

B.IV. Ergebnisse der Abschlussevaluation in Kurzform

Schulseitige Bedingungen

Die schulseitigen Bedingungen für die Zusammenarbeit wurden mehrfach modelliert und erfasst. Vor diesem Hintergrund wurde der Schwerpunkt "Entwicklung förderlicher Bedingungen der Zusammenarbeit in der Schule" der Fortbildung entwickelt. Auch die Schwerpunkte "Vertrauensmanagement" sowie "IT-Einsatz" mischten als 'querliegende' Schwerpunkte in diese Fragestellung. Um den mit der Arbeit in Bildungsnetzwerken verbundenen Aufwand zu bewältigen, benötigten die Netzwerker aktive Unterstützung – personell und technisch. Die Unterstützung durch die Schulleitung aber auch durch die regionalen Partner war nach Auffassung der Bildungsnetzwerker vor allem auf die Phasen der Planung und Konzeptentwicklung beschränkt. In einigen Fällen wurde von einer positiven Entwicklung im Laufe des Modellversuchs berichtet. Eine herausragende Bedeutung hatte den Aussagen der Lehrkräfte zufolge die Unterstützung durch die Schulleitung. Die Akzeptanz der Tätigkeit des Netzwerkers war insbesondere im weiteren Kollegenkreis, der über den jeweiligen Bildungsgang hinaus reichte, heterogen, nicht zuletzt aufgrund der zum Teil sehr unterschiedlichen Größe und der

Heterogenität der beteiligten Schulen. Erschwerend wirkte die teilweise fehlende Einbettung des Modellversuchs resp. des Projektes 'vor Ort' in einen schulischen Gesamtkontext. Eine Verbesserung des Kooperationsklimas an der Schule sahen die Bildungsnetzwerker weniger, allerdings wurde die Wirkung im engeren Kollegenkreis etwas positiver bewertet. Es wurden deutliche Mehrwerte für die eigene Arbeit und für die Schüler durch die durchgeführten Projekte gesehen. (Vgl. ANUBA 2003, S. 41 f.)

Stelle und Arbeit des Bildungsnetzwerkers

In der Anlage des Modellversuchs wurde davon ausgegangen, dass es zur Intensivierung der Zusammenarbeit in Bildungsnetzwerken eigenständiger Stellen bedürfte. Die so genannten (Bildungs-)Netzwerker sollten dabei die Aufgabe haben, außerschulische Kontakte zu initiieren, zu koordinieren und zu organisieren. Diese ursprüngliche Konzeption als Stelle hatte sich im Laufe des Modellversuchs nicht bewährt. Die Fixierung auf eine Stelle verhinderte die Flexibilisierung der Fortbildung und führte unmittelbar zur Frage der Abgrenzung dieser Stellen zu den Aufgaben der Schulleitung und der Bildungsgang- resp. Abteilungsleitung und somit zu mikropolitischen Verteilungsproblemen. Übergreifend stellte sich die Frage, warum gerade an der Schule eine solche Stelle, und nicht etwa an einer Kammer oder einer überbetrieblichen Bildungsstätte, eingerichtet wird. Im Rahmen eines Schulversuchs konnten derartige Alternativen nicht systematisch entwickelt und erprobt werden. Ferner erschien die Vorstellung, langfristig könnte eine Implementierung der Kooperationsstelle "Netzwerker" über das Instrument der Entlastungsstunden erfolgen, aufgrund der in ANUBA erlangten Erfahrungen nicht konstruktiv. Wohl aber deutete sich an, dass die Wahrnehmung der in der Fortbildung gewonnenen Kompetenz durch das Kollegium eine entsprechende Akzeptanz im Sinne von Zuständigkeit im Kollegium entstehen ließ, was allerdings als ein äußerst langwieriger und schwieriger Prozess vermutet wurde. Nichtsdestotrotz wurde die Professionalisierungsnotwendigkeit hinsichtlich der Arbeit in Bildungsnetzwerken offensichtlich, die nur nicht zwangsläufig die Konstruktion einer entsprechenden Stelle bedingt. Ergo ging es nicht mehr um die Fortbildung zum Bildungsnetzwerker, sondern um eine Fortbildung für Bildungsnetzwerke. Gerade die Möglichkeit schien viel versprechend, die in der Fortbildung entwickelten Schwerpunkte und Arbeitsfelder als Module zu betrachten, die dann getrennt voneinander angeboten oder in bestehende Maßnahmen, zum Beispiel zur Qualifizierung von Schulleitungsmitgliedern oder von schulischen Steuergruppen, eingebettet werden können. (Vgl. ANUBA 2003, S. 44 f.)

Aufgaben und Kompetenzen des Bildungsnetzwerkers, Einsatz der Informationstechniken und Bewertung der Lehrerfortbildung

Die Nutzung bestehender Kontakte zu regionalen Partnern im Sinne einer vertrauensvollen Zusammenarbeit wurde als wesentlicher Erfolgsfaktor für die Arbeit in den Bildungsnetzwerken klassifiziert. Nach vielen Überlegungen wurde eine gemeinsame Onlineplattform zur technischen Unterstützung der Kooperation eingesetzt. Die Nutzung einer solchen Plattform schien die Zusammenarbeit zwischen regionalen Partnern und Schule erheblich zu verbessern und auch das Interesse im Kollegenkreis zu wecken. Allerdings zeigten sich bei der Durchführung von onlinegestützten Maßnahmen noch erhebliche Probleme. Vor allen Dingen stell-

ten die Stabilität und Zugänglichkeit einer solchen Plattform gerade angesichts der heterogenen technischen resp. betrieblichen (Zugangs-)Voraussetzungen ein nur ansatzweise gelöstes Problem dar. So scheiterte die Teilnahme über einen betrieblichen Internetzugang nicht selten an restriktiver Handhabung durch den jeweiligen Betrieb. Insofern kam Präsenzphasen für den Erfolg von e-Learning-Maßnahmen eine große Bedeutung zu. E-Learning wurde – den beteiligten Lehrkräften zufolge – bei aller Vorteilhaftigkeit teilweise in seinen Möglichkeiten überschätzt. Als entscheidende Parameter für eine erfolgreiche Kooperation wurden eine vertrauensvolle Kommunikation und zielorientierte Kooperation erachtet. Insgesamt wurde die Konzeption der Fortbildung als fallbasierte Blended-Learning-Maßnahme in der Evaluation als positiv herausgestellt. (Vgl. ANUBA 2003, S. 45 ff.)

Fazit

Regionale Bildungsnetzwerke haben eine grundlegende Bedeutung für die Berufsbildung erlangt. Die damit verbundenen neuen Aufgaben erscheinen so umfangreich, dass eine umfassende Vorbereitung möglichst vieler in diesem Feld tätigen Lehrkräfte notwendig zu sein scheint. Die in ANUBA entwickelte Fortbildung erlaubt, an Erfahrungen der Lehrkräfte anzuknüpfen und Praxisprojekte zu gestalten, die direkt vor Ort umgesetzt werden können. Die Notwendigkeit der Verschränkung von intra- und interorganisationaler Entwicklung, das heißt – im Sinne von ANUBA – einer Verschränkung von Schulentwicklung resp. der Entwicklung förderlicher Schulbedingungen mit dem Aufbau und der Nutzung von Bildungsnetzwerken (in NeueS ist Schulentwicklung hingegen nicht nur auf die Innenentwicklung begrenzt) wurde offensichtlich. (Vgl. ANUBA 2003, S. 48.)

Anhang C: Beispiel für eine Stakeholdertabelle

Für eine Stakeholderanalyse im Rahmen des Aufbaus oder der Nutzung von Bildungsnetzwerken, zur Ableitung des Handlungsbedarfs kann eine Stakeholdertabelle als Strukturierungshilfe dienen. Die folgende Tabelle ist ein Beispiel für eine mögliche Stakeholdertabelle im Rahmen des Modellversuchs ANUBA aus der Sicht der Durchführenden des Modellversuchs (insbesondere der Steuergruppe und der Bildungsnetzwerker, Zeilen 3a-3d). Der Übersichtlichkeit halber sind die unmittelbar an ANUBA Beteiligten auch in der Tabelle aufgeführt. (Vgl. TIEMEYER/HAMM 2002a, S. 62 f.)

Nr.	Rolle (übergeordnet)	Rolle (spezifiziert, Beispiele)	Name, Funktion	Auftrag, Ziel	Klassifizierung (nach FREEMAN etc.)	'Ranking'	Art des Einflusses	Bewertung des Einflusses	Beziehungsanalyse	Chancen, Interessen	möglicher Nutzen der Stakeholder	Risiken, Konfliktpotenziale	Strategie(n), Maßnahmen
1	Programmiträger	Programmiträger											
2	Programmkordinator	Programmkordinator											
3 a	Unmittelbar an ANUBA Beteiligte / "Durchführende"	Steuergruppe: Projektleitung											
3 b		Steuergruppe: Geschäftsführer											
3 c		Steuergruppe: wissenschaftliche Begleitung											
3 d		Bildungsnetzwerker											
4 a	Auszubildende	von Netzwerken betreut											
4 b		an ANUBA-Schulen											
4 c		an Partner-Schulen in der Region											
4 d		in den IT- und Medienberufen											
5 a	Schulen: Schulleitung	ANUBA-Schulen											
5 b		Partner-Schulen in der Region											
5 c		in IT- und Medienberufen											
6 a	Schulen: Fachgruppenleitung / Bildungsgangleitung	an ANUBA-Schulen, eingebunden in ANUBA-Aktivitäten											
6 b		an ANUBA-Schulen, eingebunden in (andere) MVsaktivitäten											
6 c		an ANUBA-Schulen, an MVs unbeteiligt											
6 d		an Partner-Schulen in der Region, mit MV-Aktivitäten											
6 e		an Partner-Schulen in der Region, ohne MV-Aktivitäten											
6 f		an Schulen mit IT- und Medienberufen											
7 a	Schulen: Lehrerschaft	an ANUBA-Schulen, eingebunden in ANUBA-Aktivitäten											
7 b		an ANUBA-Schulen, eingebunden in (andere) MVsaktivitäten											
7 c		an ANUBA-Schulen, an MVs unbeteiligt											
7 d		an Partner-Schulen in der Region, mit MV-Aktivitäten											
7 e		an Partner-Schulen in der Region, ohne MV-Aktivitäten											
7 f		an Schulen mit IT- und Medienberufen											

8 a	Studienseminare: Seminar- und Fachleiter	eingebunden in ANUBA-Aktivitäten																
8 b		eingebunden in (andere) Mvsaktivitäten																
8 c		an Mven unbeteiligt																
9 a	Studienseminare: Referendare	an ANUBA-Schulen, eingebunden in ANUBA-Aktivitäten																
9 b		an ANUBA-Schulen, eingebunden in (andere) Mvsaktivitäten																
9 c		an ANUBA-Schulen, an Mven unbeteiligt																
9 d		an Partner-Schulen in der Region, mit MV-Aktivitäten																
9 e		an Partner-Schulen in der Region, ohne MV-Aktivitäten																
10 a	Ausbildungsbetriebe: Ausbilder	als Kooperationspartner der Bildungsnetzwerker (ANUBA)																
10 b		als Kooperationspartner der an ANUBA beteiligten Schulen																
10 c		als Kooperationspartner bei anderen Mven/ Schulen in der Region																
10 d		ohne MVs-Kooperationen																
11 a	Ausbildungsbetriebe: Entscheidungsträger	als Kooperationspartner der Bildungsnetzwerker (ANUBA)																
11 b		als Kooperationspartner der an ANUBA beteiligten Schulen																
11 c		als Kooperationspartner bei andere Mven																
11 d		ohne MVs-Kooperationen																
12 a	Ausbildungsverbände	mit MVs-Aktivitäten																
12 b		ohne MVs-Aktivitäten																
13 a	Kammern	Industrie- und Handelskammern																
13 b		Handwerkskammern																
13 c		sonstige																
14 a	Bezirksregierungen	Fachaufsicht – kaufmännisch																
14 b		Fachaufsicht – gewerblich-technisch																
14 c		Lehrerfortbildung																
15 a	Ministerien (Länder)	Fachaufsicht – kaufmännisch																
15 b		Fachaufsicht – gewerblich-technisch																
15 c		Lehrerfortbildung																
16	Bundesministerium	BMBF - Ansprechpartner für ANUBA																
17 a	BIBB	Ansprechpartner für ANUBA																
17 b		Ansprechpartner für andere Modellversuche																
17 c		Ansprechpartner für Studien, die Bezug zu ANUBA haben																
18 a	Landesinstitute	NRW: LSW (resp. LfS)																
18 b		NI: NLI																
19 a	Wissenschaft	Universitäten, Fachhochschulen																
19 b		privatwirtschaftliche Forschungseinrichtungen																
20 a	Weiterbildungseinrichtungen (außer Kammern)	innerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen																
20 b		Unternehmensverbände																

20 c		externe, privatwirtschaftliche Träger von Weiterbildung																	
20 d		Wirtschaftsverbände																	
20 e		gewerkschaftliche Träger von Weiterbildung																	
20 f		Volkshochschul-System																	
20 g		Arbeitsämter																	
20 h		Kommunal- oder Landesbehörden																	
21 a	Verbände der Lehrkräfte	VLW																	
21 b		BLBS																	
21 c		GEW																	
21 d		länderspezifisch, zum Beispiel VLBS																	
22 a	Sozialpartner	Arbeitgeberverbände																	
22 b		Gewerkschaften																	
23	Sonstige Zusammenschlüsse	Vertreter Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)																	
24 a	Beteiligte ähnlicher Modellversuche	Leitstellen LOVE-IT																	
24 b		SELUBA-Beteiligte																	
24 c		NELE-Beteiligte																	
24 d		WISLOK-Beteiligte																	
25 a	Privatwirtschaft	Sponsoren																	
25 b		Anbieter von Hard- und Software, zum Beispiel Lernplattformen																	

Tabelle 24: Beispiel für eine Stakeholdertabelle

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN/JOHN 2003: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): Politische Perspektiven beruflicher Bildung/Political Perspectives of Vocational and Occupational Education. Bielefeld 2003.
- ADORNO 1966: ADORNO, T. W.: Negative Dialektik. Frankfurt am Main 1966.
- ADORNO 1970: ADORNO, T. W. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 2. Auflage, Frankfurt am Main 1970.
- AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG DILLINGEN 2002: AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG DILLINGEN (Hrsg.): Schulentwicklungsprozesse – anstoßen, – moderieren, – begleiten. Wege – Erfahrungsberichte – Methoden aus der Praxis für die Praxis. Akademiebericht Nr. 367. Dillingen 2002
- ALBERT 1960: ALBERT, H.: Wissenschaft und Politik. Zum Problem der Anwendbarkeit einer wertfreien Sozialwissenschaft. In: TOPITSCH, E. (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Festschrift für VICTOR KRAFT. Wien 1960, S. 201-232.
- ALBERT 1980: ALBERT, H.: Die Wissenschaft und die Suche nach Wahrheit. Der kritische Realismus und seine Konsequenzen für die Methodologie. (Korrigierte und erweiterte Fassung eines Vortrages im Rahmen des Kronberger Kolloquiums.) In: RADNITZKY, G./ANDERSSON, G. (Hrsg.): Fortschritt und Rationalität der Wissenschaft. Tübingen 1980, S. 221-245.
- ALBERT 1991: ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. 5., verbesserte und erweiterte Auflage. Tübingen 1991.
- ALBERT/TOPITSCH 1971: ALBERT, H./TOPITSCH, E. (Hrsg.): Werturteilsstreit. Darmstadt 1971.
- ANUBA 2003: BLK-Modellversuch "Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen". Gemeinsamer Abschlussbericht der Länder Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und der Wissenschaftlichen Begleitung. Hildesheim u. a., Stand: Sommer 2003.
- ANUBA 2003a: BLK-Modellversuch "Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen". Anhang des gemeinsamen Abschlussberichts der Länder Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und der Wissenschaftlichen Begleitung. Hildesheim u. a., Stand: Sommer 2003.
- ANZENBACHER 1989: ANZENBACHER, A.: Einführung in die Philosophie. 3. Auflage, Wien/Freiburg/Basel 1989.
- APO-BK 1999: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK). Fassung vom 26. Mai 1999 (zuletzt geändert durch Verordnung vom 18. Mai 2002).
- ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1999: ARNOLD, R./KRÄMER-STÜRZL, A.: Berufs- und Arbeitspädagogik. Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsunternehmen. 2., überarbeitete Auflage, Berlin 1999.
- ARNOLD/LIPSMEIER 1995: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995.
- ARNOLD/WEBER 1995: ARNOLD, R./WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995.
- ASD 1999: ARBEITSGEMEINSCHAFT DER SCHULLEITERVERBÄNDE DEUTSCHLANDS – VERBAND DEUTSCHER SCHULLEITUNGEN E V.: Schulleitung in Deutschland. Ein Berufsbild in Entwicklung. Stuttgart u. a. 1999.
- ASHAUER 1981: ASHAUER, G.: Kleines Wirtschaftslexikon. Fachbegriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unter Mitarbeit von J. BACKHAUS, R. C. DIENERS, D. MATTHEY, A. DE NECK, R. WAGNER, P. WALTER und J. WASSERMANN. Stuttgart 1981.

- AURIN 1991: AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1991.
- AURIN 1991a: AURIN, K.: Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1991, S. 64-87.
- AUTSCH ET AL. 1993: AUTSCH, B./BERGER, K./BRANDES, H./WALDEN, G.: Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Bildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22. Jahrgang, Heft 2/1993, S. 32-40.
- AVENARIUS 2002: AVENARIUS, H.: Förderung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen zwischen Verfassungsgebot und den Anforderungen beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002, S. 50-58.
- BADER 2000: BADER, R.: Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 33-50.
- BADER/SLOANE 2000: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000.
- BADER/SLOANE 2002: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA. Paderborn 2002.
- BARTZ/HAMBUSCH 2002: BARTZ, A./HAMBUSCH, R.: Entwicklung schulförderlicher Bedingungen oder die Bedeutung der Netzwerke für eine berufsbezogene Schulentwicklung. In: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM (Rubrik: Workshops – Workshopergebnisse). Köln 2002.
- BARZELAY 2002: BARZELAY, M.: Origins of the New Public Management: an international view from public administration/political science. In: MCLAUGHLIN, K./OSBORNE, S. P./FERLIE, E. (Hrsg.): New Public Management. Current trends and future prospects. London/New York 2002, S. 15-33.
- BASTIAN 1997: BASTIAN, J.: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik, 49. Jahrgang, Heft 2/1997, S. 6-11.
- BASTIAN/COMBE 1998: BASTIAN, J./COMBE, A.: Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: Pädagogik, 50. Jahrgang, Heft 11/1998, S. 6-9.
- BASTIAN/OTTO 1995: BASTIAN, J./OTTO, G. (Hrsg.): Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform. 1. Auflage, Hamburg 1995.
- BATESON 1981: BATESON, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main 1981.
- BAUER/KOPKA/BRINDT 1996: BAUER, K.-O./KOPKA, A./BRINDT, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim/München 1996.
- BAUMGARDT 1989: BAUMGARDT, J.: Über den Zusammenhang von Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik. KARL ABRAHAM zu seinem 85. Geburtstag. In: Wirtschaft und Erziehung. Heft 7-8, 1989, S. 225-230.
- BECK 1984: BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. GUSTAV GRÜNER zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984, S. 247-262.

- BECK 1995: BECK, K.: Theorieansätze. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 457-464.
- BECKER/LANGOSCH 1990: BECKER, H./LANGOSCH, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart 1990.
- BECKER 2003: BECKER, M.: Das Ausbildungssystem ist am Ende. (Der politische Gastkommentar.) In: Handelsblatt, Nr. 165/28.8.2003, S. 9.
- BEEK/BINSTADT 2002: BEEK, H./BINSTADT, P.: Lernfeldstrukturierte Lehrpläne und Schulentwicklung. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA. Paderborn 2002, S. 129-143.
- BEEK ET AL 1999: BEEK, H./GRAVERT, H./MÜLLER, M./ZÖLLER, A.: Optimierung und Qualitätsverbesserung der KMK-Rahmenlehrplanarbeit. Erste Arbeitsergebnisse der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA. In: Die berufsbildende Schule. 51. Jahrgang Heft 10/1999, S. 321-323.
- BELL 1979: BELL, D.: An der Schwelle zu neuen Kommunikationstechnologien. In: Harvard manager: Innovationsmanagement. Band 1. Hamburg o. J., S. 9-18. (Ursprünglich veröffentlicht in "Harvard Business Review" unter dem Titel "Communications technology – for better or for worse" 1979.)
- BENEDIKT 2004: BENEDIKT, H.-P.: New Public Management als innovativer Ansatz zur Erhöhung von Effizienz und Effektivität der staatlichen Akteure im beruflichen Bildungssystem. In: Wirtschaft und Erziehung. 56. Jahrgang, Heft 1/2004, S. 33-37.
- BENTELER ET AL 1995: BENTELER, P./DEHNBOSTEL, P./DIEPOLD, P./EULER, D./HEID, H./JUNG-KUNZ, D./KAISER, F.-J./KOCH, J./KUTT, K./PÄTZOLD, G./PLOGHAUS, G./SCHMIDT, H./SLOANE, P. F. E./TWARDY, M./WEITZ, B. O./WITTWER, W./ZIMMER, G.: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995.
- BERCHTOLD/TRUMMER 2002: BERCHTOLD, S./TRUMMER, M.: Keine Schulentwicklung ohne Organisationsentwicklung. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA. Paderborn 2002, S. 89-99.
- BERGER/WALDEN 1994: BERGER, G./WALDEN, G.: Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule – ein Ansatz zur Typisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23. Jahrgang, Heft 2/1994, S. 3-8.
- BERGER/WALDEN 1995: BERGER, G./WALDEN, G.: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: PÄTZOLD, G./WALDEN, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld 1995, S. 409-430.
- BERKEL/HERZOG 1997: BERKEL, K./HERZOG, R.: Unternehmenskultur und Ethik. Heidelberg 1997.
- BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001: BERTELSMANN STIFTUNG / MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Bildung gestalten – Selbstständige Schule NRW. O. O. 2001.
- BEUTNER/GÖCKEDE 2002: BEUTNER, M./GÖCKEDE, B.: Bildungsgänge, Kammern und Überbetriebliche Ausbildungsstätten in Netzwerken mit Kompetenzzentren. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 17. Jahrgang Heft 33/2002, S. 17-44.
- BEUTNER/GÖCKEDE 2003: BEUTNER, M./GÖCKEDE, B.: Lernfelder und Lernsituationen. Entwicklung eines 12-Phasen-Vorschlags zur Gestaltung von Lernsituationen. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 18. Jahrgang, Heft 35/2003, S. 67-103.
- BEUTNER/SCHWEERS 2003: BEUTNER, M./SCHWEERS, C.: Vernetzung von berufsbildenden Schulen – Entwicklung eines Beurteilungsinstrumentes für den Vernetzungsgrad berufsbildender Schulen. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 18. Jahrgang, Heft 35/2003, S. 23-47.

- BEUTNER/TWARDY 2003: BEUTNER, M./TWARDY, M.: Lernkonstellationen als didaktische Umsetzungsvariante – Überlegungen zu einem fächerübergreifenden praxisorientierten Konzept unter Berücksichtigung von Tele- und Präsenzlernphasen. In: DEHNBOSTEL, P./DIPPL, Z./ELSTER, F./VOGEL, T. (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. Bielefeld 2003, S. 83-100.
- BIBB 1999: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 25/99: Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – auf dem Weg zu Kompetenzzentren. 03.11.1999. Bonn 1999.
- BIBB 2000: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 36/2000: Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) auf dem Weg zu Kompetenzzentren – ELKOnet geht an den Start. 18.10.2000. Bonn 2000.
- BIBB 2000a: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 38/2000: Zusatzqualifikationen – das Ausbildungsplus der betrieblichen Berufsausbildung. 26.10.2000. Bonn 2000.
- BIBB 2000b: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 05/2000: Neue Wege zum weltweiten Wissen verändern Berufsbildung. 08.02.2000. Bonn 2000.
- BIBB 2003: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 30/2003: Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – gut gerüstet für ihren Wandel zu Kompetenzzentren. 14.08.2003. Bonn 2003.
- BIBB 2004: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 11/2004: Ausbildungsplatzabgabe belastet vor allem Großbetriebe! BIBB legt Untersuchung zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung vor. 31.03.2004. Bonn 2004.
- BIBB 2004a: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 6/2004: E-Learning gehört die Zukunft – aber netzbasiert! 26.02.2004. Bonn 2004.
- BIBB 2004b: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Pressemitteilung 4/2004: Fernunterricht – im Netz ganz nah!
- BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995: BILDUNGSKOMMISSION NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Gedenkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- BLAUMEISTER 2001: BLAUMEISTER, H.: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Hohengehren 2001, S. 31-51.
- BLBS 1999: BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN E. V.: Berufliche Schulen – Bildungszentren mit hoher Kompetenz. Reformkonzept des BUNDESVERBANDES DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN E. V. (BLBS). O. O. 1999.
- BLK 1992: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen. Bonn 1992.
- BLK 1998: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Programmskizze "Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung". Bonn 1998.
- BLK 2001: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen – Bericht der BLK. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 92.) Bonn 2001.
- BLK 2002: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002.

- BLUM ET AL 2003: BLUM, U./KARMANN, A./LEHMANN-WAFFENSCHMIDT, M./THUM, M./WÄLDE, K./WIELAND, B./WIESMETH, H.: Grundlagen der Volkswirtschaftslehre. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York 2003.
- BMBF 2003: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. (Autoren: DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K./EULER, D./ROß, R./SCHLAUSCH, R./WILBERS, K.) Bonn, Mai 2003.
- BONSEN/IGLHAUT/PFEIFFER 1999: BONSEN, M./IGLHAUT, C./PFEIFFER, H.: Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht. Handlungsdimensionen, Handlungsrepertoires und Handlungsrahmen. Dortmund 1999.
- BONZ 1996: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart 1996.
- BORTZ/DÖRING 2002: BORTZ, J./DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarbeitete Auflage, Berlin u. a. 2002.
- BÖTTCHER/WEIßHAUPT/WEIß 1997: BÖTTCHER, W./WEIßHAUPT, H./WEIß, M. (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim/München 1997.
- BREDOW/BEYEN 2001: BREDOW, A./BEYEN, W.: Unterrichten nach dem Lernfeldkonzept. Eine erste Zwischenbilanz aus Lehrersicht am Beispiel der Ausbildung im Banken-, Industrie- und Großhandelsbereich. In: Berufsbildung. 55. Jahrgang, Heft 70/2001, 70, S. 10-12.
- BRETTSCHEIDER 1999: BRETTSCHEIDER, V.: Systemdenken. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 362/363.
- BREUER/SCHWEERS/TWARDY 2002: BREUER, J./SCHWEERS, C./TWARDY, M.: Neue Entwicklungen in der Berufsbildung. Aus: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM (Rubrik: Vorträge). Köln 2002.
- BREZINKA 1972: BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (Einleitung). In: ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1972, S. 185-209.
- BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE 1968: BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE IN ZWANZIG BÄNDEN: Siebzehnte völlig neu bearbeitete Auflage des großen Brockhaus, insbesondere Band 5, Wiesbaden 1968.
- BRÖDNER 1998: BRÖDNER, P.: Wettbewerbsfähige Produktion und Zukunft der Arbeit. In: DEHNBOSTEL, P./ERBE, H.-H./NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1998, S. 33-48.
- BRUNKHORST 1995: BRUNKHORST, H.: Systemtheorie. In: LENZEN, D. (Hrsg.) 1995: Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg 1995, S. 1480-1509.
- BUBNER 1972: BUBNER, R.: Was ist kritische Theorie? In: ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1972, S. 395-430.
- BUCHMANN/SCHMIDT-PETERS 2000: BUCHMANN, U./SCHMIDT-PETERS, A. (Hrsg.): Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Bedingungen personaler Entwicklung in schulischen und beruflichen Kontexten. Festschrift für ADOLF KELL. Hamburg 2000.
- BÜHL 1995: BÜHL, W. L.: Wissenschaft und Technologie: An der Schwelle zur Informationsgesellschaft. Göttingen 1995.

- BUHREN/KILLUS/MÜLLER 2001: BUHREN, C. G./KILLUS, D./MÜLLER, S.: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. 4. Auflage, Dortmund 2001.
- BUHREN/LINDAU-BANK 2000: BUHREN, C. G./LINDAU-BANK, D. (Hrsg.): Schulentwicklung in der Region. Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems für die Schulprogrammentwicklung. Dortmund 2000.
- BUNK 1982: BUNK, G. P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg 1982.
- BURKARD/EIKENBUSCH/HAENISCH 2002: BURKARD, C./EIKENBUSCH, G./HAENISCH, H.: Was hat's gebracht, wie geht's weiter? Schulprogrammarbeit. In: Forum Schule. Heft 2/2002, S. 20-26.
- BURMEISTER/CANZLER 1991: BURMEISTER, K./CANZLER, W.: Einleitung: Zukunftsgestaltung durch Netzwerke. In: BURMEISTER, K./CANZLER, W./KREIBICH, R. (Hrsg.): Netzwerke. Vernetzungen und Zukunftsgestaltung. Weinheim/Basel 1991, S. 9-20.
- BURMEISTER/CANZLER/KREIBICH 1991: BURMEISTER, K./CANZLER, W./KREIBICH, R. (Hrsg.): Netzwerke. Vernetzungen und Zukunftsgestaltung. Weinheim/Basel 1991.
- BUSCHFELD 1994: BUSCHFELD, D.: Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen – eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln 1994.
- BUSCHFELD 1994a: BUSCHFELD, D.: Modellversuchsergebnisse I: Aufbau und Gestaltung von Kooperationsbeziehungen. In: GESCHÄFTSSTELLE KOLORIT 1994: GESCHÄFTSSTELLE KOLORIT (Hrsg.): KOLORIT – Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Modellversuch der Bund-Länder-Kommission. Abschlussbericht. Münster 1994, S. 41-65.
- BUSCHFELD 1996: BUSCHFELD, D.: Versuchung und Versprechen – Thesen zum fächerübergreifenden Unterricht. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 11. Jahrgang, Heft 20/1996, S. 45-64.
- BUSCHFELD 1999: BUSCHFELD, D.: Umgang mit Lernfeldern – Lernfelder umgehen. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 14. Jahrgang, Heft 26/1999, S. 3-24.
- BUSCHFELD 2000: BUSCHFELD, D.: Qualitätskriterien für lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Ansubser eines Nachzüglers. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 167-179.
- BUSCHFELD 2002: BUSCHFELD, D.: Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes. Köln 2002.
- BUSCHFELD 2002a: BUSCHFELD, D.: Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA. Paderborn 2002, S. 29-39.
- BUSCHFELD 2003: BUSCHFELD, D.: Einsatz von Videosequenzen. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003, S. 44-48.
- BUSCHFELD 2003a: BUSCHFELD, D.: Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online; <http://www.bwpat.de>). 3. Jahrgang, Ausgabe 4/2003, S. 1-21.
- BUSCHFELD/EULER 1994: BUSCHFELD, D./EULER, D.: Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 23. Jahrgang, Heft 2, März/April 1994, S. 9-13.
- BUSCHFELD/SLOANE 1994: BUSCHFELD, D./SLOANE P. F. E.: Lernorte – Organisation der Lehrorte. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 9. Jahrgang, Heft 16/1994, S. 5-9.

- BUSCHFELD/TWARDY 1997: BUSCHFELD, D./TWARDY, M.: Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern – neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen? In: EULER, D./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler 1997, S. 143-159.
- CAP GEMINI/ERNST & YOUNG 2003: CAP GEMINI/ERNST & YOUNG: *Veränderungen erfolgreich gestalten. Change Management 2003/2008. Bedeutung, Strategien, Trends*. Berlin/Wien/Zürich 2003.
- CAPPAUL 2002: CAPPAUL, R.: Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 98. Jahrgang, Heft 1/2002, S. 56-70.
- CASTELLS 1996: CASTELLS, M.: *The rise of the network society. Series "The information age: Economy, Society and Culture"*, Vol. I. Massachusetts (o. O.)/Oxford 1996.
- CASTELLS 1997: CASTELLS, M.: *The Power of Identity. Teil II der Trilogie: The Information Age. Economy, Society and Culture*. Malden/Oxford 1997.
- CASTELLS 1998: CASTELLS, M.: *End of millennium. Teil III der Trilogie: The Information Age. Economy, Society and Culture*. Malden/Oxford 1998.
- CORSTEN/REIB 1994: CORSTEN, H./REIB, M. (Hrsg.): *Betriebswirtschaftslehre*. München/Wien/Oldenburg 1994.
- CTGV 1991: THE COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (CTGV): *Some thoughts about constructivism and instructional design*. In: *Educational Technology*. Band XXXI, Nr. 9/1991, S. 16-18.
- CTGV 1993: THE COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (CTGV): *Anchored instruction and situated cognition revisited*. In: *Educational Technology*. Band XXXIII, Nr. 3/1993, S. 52-70.
- CZERWANSKI 2000: CZERWANSKI, A.: *Private Stiftungen und staatliche Schulen. Schulentwicklung durch nicht-staatliche Förderprogramme?* Opladen 2000.
- CZERWANSKI 2003: CZERWANSKI, A. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland"*. Gütersloh 2003.
- CZERWANSKI 2003a: CZERWANSKI, A.: *Vorwort*. In: CZERWANSKI, A. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland"*. Gütersloh 2003, S. 7-18.
- CZERWANSKI 2003b: CZERWANSKI, A.: *Lernnetzwerke im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland"*. In: CZERWANSKI, A. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland"*. Gütersloh 2003, S. 19-41.
- CZERWANSKI 2003c: CZERWANSKI, A.: *Ergebnisse einer Evaluation: Der Nutzen der Lernnetzwerke aus Teilnehmersicht*. In: CZERWANSKI, A. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland"*. Gütersloh 2003, S. 203-221.
- DALIN 1999: DALIN, P.: *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. (Für den vorliegenden Band wurde die zweibändige norwegische Ausgabe in Absprache mit dem Autor leicht gekürzt und übersetzt von J. PÖHLANDT.) Neuwied/Kriftel 1999.
- DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995: DALIN, P./ROLFF, H.-G./BUCHEN, H.: *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß*. Ein Handbuch. 2., völlig neu bearbeitete Auflage, Bönen/Westfalen 1995.
- DBR 1970: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970*. Stuttgart 1970.
- DBR 1974: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen*

- der Bildungskommission. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974. Stuttgart 1974.
- DEHNBOSTEL 1998: DEHNBOSTEL, P.: Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In: DEHNBOSTEL, P./ERBE, H.-H./NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1998, S. 175-194.
- DEHNBOSTEL/ERBE/NOVAK 1998: DEHNBOSTEL, P./ERBE, H.-H./NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1998.
- DEHNBOSTEL ET AL 2003: DEHNBOSTEL, P./DIPPL, Z./ELSTER, F./VOGEL, T. (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. Bielefeld 2003.
- DEHNBOSTEL/UHE 2002: DEHNBOSTEL, P./UHE, E.: Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortssysteme in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung. 56. Jahrgang, Heft 75/2002, S. 3-6.
- DIESBERGEN 1998: DIESBERGEN, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion: Eine Studie zum radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Bern u. a. 1998.
- DIETRICH 1984: DIETRICH, G.: Pädagogische Psychologie. Bad Heilbrunn 1984.
- DIETRICH 1998: DIETRICH, A.: Organisationsentwicklung in berufsbildenden Schulen. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik", 13. Jahrgang, Heft 25/1998, S. 31-52.
- DILGER/KREMER/SLOANE 2001: DILGER, B./KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E.: Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation. In: Wirtschaft und Erziehung. 53. Jahrgang, Heft 9/2001, S. 297-300.
- DOBISCHAT 2003: DOBISCHAT, R.: Problemhorizont (Unterkapitel 2.1). In: BMBF (Hrsg.): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn, Mai 2003, S. 11-17.
- DOBISCHAT ET AL 1994: DOBISCHAT, R./GEORG, W./LIPSMEIER, A./WACKER, M.: Integration als Ziel beruflicher Bildung. Erfahrungen aus einem berufsqualifizierenden Modellprojekt für Aussiedler aus Osteuropa. Frankfurt u. a. 1994.
- DOBISCHAT/HUSEMANN 1997: DOBISCHAT, R./HUSEMANN, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin 1997.
- DOBISCHAT/KUTSCHA 2000: DOBISCHAT, R./KUTSCHA, G.: Berufliche Weiterbildung und Lernende Region – Gestaltungsoptionen für den Modernisierungsprozeß. In: BUCHMANN, U./SCHMIDT-PETERS, A. (Hrsg.): Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Bedingungen personaler Entwicklung in schulischen und beruflichen Kontexten. Festschrift für ADOLF KELL. Hamburg 2000, S. 199-237.
- DÖRING/JANTZ/MEßMER 1997: DÖRING, O./JANTZ, A./MEßMER, I.: Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenoptimierung durch Kooperation im Weiterbildungssystem. In: BÖTTCHER, W./WEIBHAUPT, H./WEIB, M. (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim/München 1997, S. 377-391.
- DREESMANN 1997: DREESMANN, H.: Innovationskompetenz – konzeptioneller Rahmen und praktische Erfahrungen. In: FREIMUTH, J./HARITZ, J./KIEFER, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen u. a. 1997, S. 235-250.

- DRIFTMANN 2002: DRIFTMANN, H. H.: Berufliche Schulen in der regionalen Zusammenarbeit. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002, S. 22-30.
- DUBS 1989: DUBS, R.: Zur Belastungssituation von Lehrkräften. In: DUBS, R./HANGARTNER, Y./ NYDEGGER, A. (Hrsg.): Der Kanton St. Gallen und seine Hochschule. Beiträge zur Eröffnung des Bibliothekbaus. St. Gallen 1989, S. 122-130.
- DUBS 1992: DUBS, R.: Führung in der Schule und in der Wirtschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 88. Band, Heft 6/1992, S. 443-446.
- DUBS 1992a: DUBS, R.: Die Führung einer Schule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 88. Band, Heft 6/1992, S. 447-476.
- DUBS 1993: DUBS, R.: Stehen wir vor einem Paradigmawechsel beim Lehren und Lernen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 89. Band, Heft 5/1993, S. 449-454.
- DUBS 1994: DUBS, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart 1994.
- DUBS 1995: DUBS, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jahrgang, Heft 6/1995, S. 889-903.
- DUBS 1995a: DUBS, R.: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 171-182.
- DUBS 1997: DUBS, R.: "Teilautonome Schule" – ein Thema für die berufsbildende Schule? In: EULER, D./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997, S. 105-119.
- DUBS 1997a: DUBS, R.: New Public Management. Eine zukunftsweisende Reformstrategie für die Bildungsverwaltung. In: LEHMANN ET AL. 1997: Erweiterte Autonomie für Schule. Bildungscontrolling und Evaluation. Berlin 1997, S. 49-59.
- DUBS 1999: DUBS, R.: Teilautonomie der Schulen. Annahmen, Begriffe, Probleme, Perspektiven. Paderborn 1999.
- DUBS 1999a: DUBS, R.: Konstruktivismus. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 246-248.
- DUBS 2001: DUBS, R.: New Public Management im Schulwesen. Eine kritische Erfahrungsanalyse. In: THOM, N./ZAUGG, R. J. (Hrsg.): Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern/Stuttgart/Wien 2001, S. 419-440.
- DUBS 2002: DUBS, R.: Der Rückzug der Schule und der Lehrkräfte auf ihre Kernkompetenzen – eine berechtigte Forderung, ein neues Schlagwort oder ein korrigierender Pendelschlag? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 98. Band, Heft 1/2002, S. 1-7.
- DUBS 2003: DUBS, R.: Ermüdung und Gleichgültigkeit im schulischen Alltag: Die Verantwortung der Politik und der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99. Jahrgang, Heft 1/2003, S. 3-9.
- DUBS/HANGARTNER/NYDEGGER 1989: DUBS, R./HANGARTNER, Y./ NYDEGGER, A. (Hrsg.): Der Kanton St. Gallen und seine Hochschule. Beiträge zur Eröffnung des Bibliothekbaus. St. Gallen 1989.
- DUDEN ETYMOLOGIE 1989: DUDEN ETYMOLOGIE: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage von GÜNTHER DROSDOWSKI. Mannheim/Wien/Zürich 1989.
- DUDEN FREMDWÖRTERBUCH 1990: Hrsg. vom WISSENSCHAFTLICHEN RAT DER DUDEN-REDAKTION. 5. Auflage, Mannheim u. a. 1990.
- DUNCKER 1995: DUNCKER, L.: Der Erkenntniswert des Ordens. Über Kreativität und fächerübergreifendes Lernen. In: Pädagogik, 47. Jahrgang, Heft 4/1995, S. 39-43.

- DYBOWSKI/PÜTZ/RAUNER 1995: DYBOWSKI, G./PÜTZ, H./RAUNER, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995.
- ECKERT/HUISINGA 2003: ECKERT, M./HUISINGA, R.: Zum Verhältnis von Wissen und Bildung im Medium des Berufes aus bildungstheoretischer Sicht – Innovationen durch Modellversuche? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99. Band, Heft 2/2003, S. 175-186.
- EICKENBUSCH 1998: EICKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998.
- EISENFÜHR 1994: EISENFÜHR, F.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. 3. Auflage, Aachen 1994.
- ERDSIEK-RAVE 2002: ERDSIEK-RAVE, U.: Berufliche Schulen als eigenständige regionale Berufsbildungszentren. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002, S. 14-21.
- ESSER 1997: ESSER, F. H.: Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation. Köln 1997.
- ESSER/TWARDY 2002: ESSER, F. H./TWARDY, M. (Hrsg.): Berufsbildung im Handwerk: Kontinuität und Perspektiven. Paderborn 2002.
- ESSER/TWARDY/WILBERS 2000: ESSER, F. H./TWARDY, M./WILBERS, K. (Hrsg.): e-Learning in der Berufsbildung. Telekommunikationsunterstützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk. Markt Schwaben 2000.
- EULER 1989: EULER, D.: Kommunikationsfähigkeit und computerunterstütztes Lernen. Köln 1989.
- EULER 1994: EULER, D.: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994.
- EULER 1994a: EULER, D.: Ausgangspunkte: Lernortkooperation im Dualen System – eine Standortbestimmung. In: GESCHÄFTSSTELLE KOLORIT (Hrsg.): KOLORIT – Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Modellversuch der Bund-Länder-Kommission. Abschlussbericht. Münster 1994, S. 9-29.
- EULER 1995: EULER, D.: Organisationsentwicklung – Eine neue Perspektive für die Modellversuchsarbeit in der beruflichen Bildung? In: DYBOWSKI, G./PÜTZ, H./RAUNER, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 274-293.
- EULER 1995a: EULER, D.: Transfer von Modellversuchsergebnissen: Theoretische Fundierungen, empirische Hinweise und erste Konsequenzen. In: BENTELE ET AL 1995: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 225-267.
- EULER 1999: EULER, D.: Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG im Auftrag des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. Bonn 1999.
- EULER 1999a: EULER, D.: Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In: HARNEY, K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. (Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft.) Weinheim/Basel 1999, S. 249-272.
- EULER 2001: EULER, D.: Programmträgerinformation Nr. 1: Arbeitsschwerpunkte des Modellversuchsprogramms KOLIBRI – Inhaltliche Facetten der Forschungsaktivität. St. Gallen 2001.
- EULER 2001a: EULER, D.: Dossier Transferförderung in Modellversuchen. St. Gallen, im Januar 2001.
- EULER 2003: EULER, D.: Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99. Band, Heft 2/2003, S. 201-212.

- EULER 2003a: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003.
- EULER 2003b: EULER, D.: Der Modellversuch ANUBA zwischen Rück- und Ausblick. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 141-149.
- EULER 2003c: EULER, D.: Reformen erfordern Vertrauen und Kooperation – über notwendige Fundamente von pädagogischen Innovationen. In: Die kaufmännische Schule. 49. Jahrgang, Heft 12/2003, S. 314-317.
- EULER 2003d: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung. Bielefeld 2003.
- EULER/HERTEL 2001: EULER, D./HERTEL, H.-D.: Von guten Absichten zum besseren Tun – BLK-Programm KOLIBRI im Höhenflug. In: LSW/NLI (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Bönen 2001, S. 47-54.
- EULER/JONGEBLOED/SLOANE 2000: EULER, D./JONGEBLOED, H.-C./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für MARTIN TWARDY zum 60. Geburtstag. Kiel 2000.
- EULER/KNIPPEL 2000: EULER, D./KNIPPEL, A.: Dossier Maßnahmenbereich 1. Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung 'vor Ort' sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen. Nürnberg (Januar) 2000.
- EULER/KNIPPEL 2000a: EULER, D./KNIPPEL, A.: Dossier Maßnahmenbereich 2. Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung. Nürnberg (Januar) 2000.
- EULER/KNIPPEL 2000b: EULER, D./KNIPPEL, A.: Dossier Maßnahmenbereich 5. Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation. Nürnberg (März) 2000.
- EULER/KUTT 1995: EULER, D./KUTT, K.: Transfer von Modellversuchsergebnissen: Bedingungen und Hinweise für die Gestaltung des Transferprozesses. In: BENTELER ET AL 1995: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 269-293.
- EULER/SLOANE 1997: EULER, D./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997.
- EULER/SLOANE 1998: EULER, D./SLOANE, P. F. E.: Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. 26. Jahrgang, Heft 4/1998 S. 312-326.
- EULER/TWARDY 1991: EULER, D./TWARDY, M.: Duales System oder Systemdualität – Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln 1991, S. 199-221.
- EULER/WILBERS 2003: EULER, D./WILBERS, K.: Forschungsmethodisches Design der Untersuchung. (Kapitel 3) In: BMBF (Hrsg.): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn, Mai 2003, S. 23-28.
- EULER/WILBERS 2003a: EULER, D./WILBERS, K.: Von technischen Optionen zum didaktischen Mehrwert – eLearning als didaktische Herausforderung. In: Berufsbildung. 57. Jahrgang, Heft 80/2003, S. 3-8.
- FISCHER, H. R., 1995: FISCHER, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995.
- FISCHER, H. R., 1995a: FISCHER, H. R.: Vorwort des Herausgebers. In: FISCHER, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 9-11.
- FISCHER, H. R., 1995b: FISCHER, H. R.: Abschied von der Hinterwelt? Zur Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. In: FISCHER, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Kon-

- struktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 11-34.
- FISCHER, M., 1999: FISCHER, M.: Das Konzept des "lernenden Unternehmens" und dessen Implikationen für die Gestaltung von Arbeit und Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 95. Jahrgang, Heft 4/1999, S. 503-525.
- FISCHER, W. A./SCHRATZ 1999: FISCHER, W. A./SCHRATZ, M.: Schule leiten und gestalten: Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. 2. Auflage, Innsbruck/Wien/München 1999.
- FLOTTMANN 1999: FLOTTMANN, H.: Schulleben, Schulkultur, Schulphilosophie, Schulprogramm. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 346/347.
- FREEMAN 1984: FREEMAN, R. E.: Strategic Management. A Stakeholder Approach. Boston u. a. 1984.
- FREIMUTH 1997: FREIMUTH, J.: Projektmanagement – unterschätzte Chance für Personalentwicklung und Wissensmanagement. In: FREIMUTH, J./HARITZ, J./KIEFER, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen u. a. 1997, S. 145-155.
- FREIMUTH/HARITZ 1997: FREIMUTH, J./HARITZ, J.: Personalentwicklung auf dem Wege zum Wissensmanagement? In: FREIMUTH, J./HARITZ, J./KIEFER, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen u. a. 1997, S. 9-24.
- FREIMUTH/HARITZ/KIEFER 1997: FREIMUTH, J./HARITZ, J./KIEFER, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen u. a. 1997.
- FRENCH/BELL 1977: FRENCH, W. L./BELL, C. H.: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern/Stuttgart 1977. US-Amerikanische Originalausgabe: Organization Development. Englewood Cliffs/New Jersey 1973.
- FRÖHLICH 2002: FRÖHLICH, A.: Fokus Medienberufe. Aus: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM (Rubrik: Vorträge). Köln 2002.
- FUCHS 1973: FUCHS, H.: Systemtheorie. In: GROCHLA, E. (Hrsg.) 1973: Handwörterbuch der Organisation. Ungekürzte Studienausgabe. Stuttgart 1969, unveränderter Nachdruck 1973, Sp. 1618-1630.
- GAY 2001: GAY, F. (Hrsg.): DISG-Persönlichkeitsprofil. Verstehen Sie sich selbst besser. Schöpfen Sie Ihre Möglichkeiten aus. Entdecken Sie Ihre Stärken und Schwächen. 20. Auflage, Offenbach 2001.
- GEIBLER 1995: GEIBLER, H.: Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: ARNOLD, R./WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 45-73.
- GEORG 1984: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. GUSTAV GRÜNER zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984.
- GERLACH 2002: GERLACH, H.: Modul 2.2.4: Die Steuerungsgruppe in der Schulentwicklung. Informationsmaterial zum Modul Nr. 2.2: Bildungsnetzwerke planen. (Schwerpunkt: Entwicklung förderlicher Schulbedingungen.) ANUBA Online-Fortbildung 2002. URL: <http://www.anuba-online.de> (Stand: März 2004).
- GERLACH ET AL 2003: GERLACH, H./HAMM, C./SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K.: Das Curriculum für die Qualifizierung von Lehrkräften zu Akteuren in regionalen Netzwerken. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bil-

- ditionsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 117-126.
- GERLACH/HAMM 2003: GERLACH, H./HAMM, C.: Innenentwicklung: In der Schule förderliche Bedingungen für die Zusammenarbeit in Netzwerken gestalten. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 40-51.
- GERSTENMAIER/MANDL 1995: GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jahrgang, Nr. 6/1995, S. 867-888.
- GESCHÄFTSSTELLE KOLORIT 1994: GESCHÄFTSSTELLE KOLORIT (Hrsg.): KOLORIT – Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Modellversuch der Bund-Länder-Kommission. Abschlussbericht. Münster 1994.
- GEW 2000: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: Perspektiven für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland. Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 25. März 2000. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2000.
- GG: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. Stand: Februar 2002, letzte Änderung 26.11.2001.
- GLASERSFELD 1987: GLASERSFELD, E. v.: Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus. ERNST VON GLASERSFELD im Gespräch mit NIKOL (1982, 1984). In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 1. Auflage, Frankfurt am Main 1987, S. 401-440.
- GLASERSFELD 1987a: GLASERSFELD, E. v.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. (Autorisierte deutsche Fassung von W. K. KÖCK). Braunschweig/Wiesbaden 1987.
- GLASERSFELD 1995: GLASERSFELD, E. v.: Die Wurzeln des "Radikalen" am Konstruktivismus. In: FISCHER, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 35-45.
- GLASERSFELD 1995a: GLASERSFELD, E. v.: Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. 1. Auflage, Soest 1995, S. 7-14.
- GLASERSFELD 1998: GLASERSFELD, E. v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 10. Auflage, München 1998, S. 16-38.
- GLASERSFELD 2001: GLASERSFELD, E. v.: Stellungnahme eines Konstruktivisten zur Wissenschaft. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren 2001, S. 34-47.
- GLOY 1998: GLOY, K.: Wurzeln und Applikationsbereiche der Systemtheorie. Kritische Fragen. In: GLOY, K./NEUSER, W./REISINGER, P. (Hrsg.): Systemtheorie. Philosophische Betrachtungen ihrer Anwendungen. Bonn 1998, S. 5-12.
- GLOY/NEUSER/REISINGER 1998: GLOY, K./NEUSER, W./REISINGER, P. (Hrsg.): Systemtheorie. Philosophische Betrachtungen ihrer Anwendungen. Bonn 1998.
- GNAHS 1997: GNAHS, D.: Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik. In: DOBISCHAT, R./HUSEMANN, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin 1997, S. 25-38.
- GÖBEL 2002: GÖBEL, E.: Neue Institutionenökonomik. Konzeption und betriebswirtschaftliche Anwendungen. Stuttgart 2002.

- GRÄSEL ET AL 1994: GRÄSEL, C./MANDL, H./FISCHER, M./GÄRTNER, R.: Vergebliche Desigermüh? Interaktionsangebote in problemorientierten Computerlernprogrammen. In: Unterrichtswissenschaft. 22. Jahrgang, Heft 4/1994, S. 312-333.
- GRÄSEL ET AL 1997: GRÄSEL, C./BRUHN, J./MANDL, H./FISCHER, F.: Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive. In: Unterrichtswissenschaft. 25. Jahrgang, Heft 1/1997, S. 4-18.
- GROCHLA 1973: GROCHLA, E. (Hrsg.) 1973: Handwörterbuch der Organisation. Ungekürzte Studienausgabe. Stuttgart 1969, unveränderter Nachdruck 1973.
- GROTH 1999: GROTH, T.: Wie systemtheoretisch ist "Systemische Organisationsberatung?" Neuere Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie. 2., überarbeitete Auflage, Münster 1999.
- HAASE 1997: HAASE, C.: Entwicklung eines internen Auswahlverfahrens für internationale Führungskräfte in der Industrie. In: FREIMUTH, J./HARITZ, J./KIEFER, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen u. a. 1997, S. 77-95.
- HAENISCH 2002: HAENISCH, H.: Es ist Schülerzeit. Was ist guter Unterricht? Ergebnisse der Schulforschung. In: Forum Schule. Heft 2/2002, S. 15.
- HALL/HORD 2001: HALL, G. E./HORD, S. M.: Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes. Boston u. a. 2001.
- HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2001: HAMBUSCH, R./LIMPKE, P./WILBERS, K.: Regionale Bildungsnetzwerke. Neue Möglichkeiten für die berufliche Bildung. ANUBA-Modellversuchsinformation. August 2001. URL: <http://www.anuba-online.de> (Stand: März 2004).
- HAMBUSCH/LIMPKE/WILBERS 2003: HAMBUSCH, R./LIMPKE, P./WILBERS, K.: Bildungsnetzwerker und Bildungsnetzwerke: Grundlage und Erfahrungen mit Fortbildung in ANUBA. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 112-116.
- HAMM 2002: HAMM, C.: Modellversuch ANUBA: Informationsmaterial zum Modul Nr. 4: Bildungsnetzwerke bewerten: Modul 4.2.2: Evaluation der Schulveränderungen unterstützen. Arbeitsunterlagen zur Fortbildung der Bildungsnetzwerker. Köln 2002. URL: <http://www.anuba-online.de> (Stand: März 2004).
- HAMM 2002a: HAMM, C.: Modellversuch ANUBA: Informationsmaterial zum Modul Nr. 1: Nutzung von Bildungsnetzwerken initiieren. Modul 1.2.2: Bildungsnetzwerke und Schulentwicklung – Zusammenhang der Entwicklung einer Schule verstehen (Schulentwicklung als Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung). Arbeitsunterlagen zur Fortbildung der Bildungsnetzwerker. Köln 2002. URL: <http://www.anuba-online.de> (Stand: März 2004).
- HAMM 2003: HAMM, C.: Modellversuch ANUBA: Informationsmaterial zum Modul Nr. 2: Bildungsnetzwerke planen: Modul 2.2: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als Arbeitsfelder der Schulentwicklung im institutionellen Schulentwicklungsprozess. Arbeitsunterlagen zur Fortbildung der Bildungsnetzwerker. Köln 2003. URL: <http://www.anuba-online.de> (Stand: März 2004).
- HAMM ET AL 2002: HAMM, C./KIEDROWSKI, J. v./STRAHLER, B./TIEMEYER, E.: Lernplattformen auswählen. ANUBA-Modellversuchsinformationen. Köln/Hildesheim/Soest 2002. URL: <http://www.anuba-online.de> (Stand: März 2004).
- HAMM/ROMANOWSKI 2000: HAMM, C./ROMANOWSKI, M.: Ausbildungsprofile zu IT- und Medienberufen. In: LSW/NLI (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Bönen 2001, S. 163-182.
- HAMM/SCHWEERS 2003: HAMM, C./SCHWEERS, C.: Curriculumentwicklung durch externe und interne Zusammenarbeit verbessern. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K.

- (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 77-87.
- HAMM/TWARDY/WILBERS 2001: HAMM, C./TWARDY, M./WILBERS, K.: Lernfeldorientierung und Zusatzqualifikationen als Ausgangspunkte einer stetigen regionalen Zusammenarbeit. In: LSW/NLI (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Bönen 2001, S. 55-86.
- HAMMER 1997: HAMMER, W.: Wörterbuch der Arbeitswissenschaft. Begriffe und Dimensionen. 1. Auflage, München 1997.
- HANDELSBLATT 2003: HANDELSBLATT (O. V.): Wettbewerb der Schulen soll Kinder fit machen. Bundesbank: Bildungsausgaben nicht entscheidend. Nr. 202/21.10.2003, S. 5.
- HANSIS 1996: HANSIS, H.: Vom fachlichen und überfachlichen Lernen – Sinn und Grenzen des Prinzips der Fächerintegration. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 11. Jahrgang, Heft 20/1996, S. 5-17.
- HARDES ET AL 1999: HARDES, H.-D./KROL, G.-J./RAHMEYER, F./SCHMID, A.: Volkswirtschaftslehre problemorientiert. 20. Auflage, aktualisiert von G.-J. KROL und A. SCHMID. Tübingen 1999.
- HARNEY/TENORTH 1999: HARNEY, K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. (Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft.) Weinheim/Basel 1999.
- HEID 1995: HEID, H.: Werte und Normen in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 29-38.
- HEIDEGGER/RAUNER 1997: HEIDEGGER, G./RAUNER, F.: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. In: MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, MITTELSTAND, TECHNOLOGIE UND VERKEHR DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Düsseldorf 1997, S. 7-45.
- HEINZE/KRAMBROCK 2001: HEINZE, T./KRAMBROCK, U.: Die Konstitution sozialer Wirklichkeit. Zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie. In: HUG, T., (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Hohengehren 2001, S. 60-69.
- HIERDEIS 2001: HIERDEIS, H.: Institutionelle Dimensionen des wissenschaftlichen Arbeitens. In: HUG, T., (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Hohengehren 2001, S. 43-55.
- HILDEBRANDT 2002: HILDEBRANDT, R.: Berichterstattung Forum III – Personalentwicklung in den Kompetenzzentren. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002, S. 165-169.
- HÖFLING 1996: HÖFLING, S.: Informationszeitalter – Informationsgesellschaft – Wissensgesellschaft. München 1996.
- HOLZ 2001: HOLZ, H.: Brauchen wir Modellversuche? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 30. Jahrgang, Heft 2/2001, S. 3/4.
- HORSTER 1995: HORSTER, L.: Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. 2. Auflage, Bönen 1995.
- HUBER 1991: HUBER, J.: Die Netzwerk-Idee. Rückblick und Ausblicke. In: BURMEISTER, K./CANZLER, W./KREIBICH, R. (Hrsg.): Netzwerke. Vernetzungen und Zukunftsgestaltung. Weinheim/Basel 1991, S. 43-53.
- HUG 2001: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Hohengehren 2001.
- HUG 2001a: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001.

- HUG 2001b: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Hohengehren 2001.
- HUG 2001c: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren 2001.
- HUG 2001d: HUG, T.: Erhebung und Auswertung empirischer Daten: Eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 11-29.
- HUGL 2001: HUGL, U.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 356-379.
- HUISINGA/LISOP 1999: HUISINGA, R./LISOP, I.: Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München 1999.
- HUISINGA/LISOP/SPEIER 1999: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main 1999.
- IHK-GBA 2003: IHK-GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR BUNDESEINHEITLICHE KAUFMÄNNISCHE ABSCHLUSS- UND ZWISCHENPRÜFUNGEN (Hrsg.): Handlungsorientierte kaufmännische Prüfungen. (Verfasst von J. BADURA und N. MÜLLER.) 1. Auflage 10/2003, Solingen 2003.
- ISSING/KLIMSA 1997: ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2. Auflage, Weinheim 1997.
- JANSEN 1999: JANSEN, D.: Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen 1999.
- JANSEN 2000: JANSEN, D.: Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In: WEYER, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse. München/Wien 2000, S. 35-65.
- JOINT COMMITTEE/SANDERS 1999: JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/SANDERS, J. R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION". Aus dem Amerikanischen übersetzt von W. BEYWL und T. WIDMER. Deutsche Ausgabe bearbeitet und ergänzt von W. BEYWL, T. WIDMER und J. R. SANDERS. Opladen 1999.
- JONGEBLOED 1987: JONGEBLOED, H.-C.: Aktuelles Stichwort: "Autopoiese". In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 2. Jahrgang, Heft 3/1987, S. 75-80.
- JONGEBLOED 1999: JONGEBLOED, H.-C.: Curriculumentwicklung. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 167-169.
- JONGEBLOED/TWARDY 1983: JONGEBLOED, H.-C./TWARDY, M.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf 1983, Band 1, S. 1-73.
- KAISER 1999: KAISER, F.-J.: Wirtschaftspädagogik. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 394-396.
- KAISER/PÄTZOLD 1999: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999.
- KAMINSKI 1999: KAMINSKI, H.: Modelldenken. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 297-299.
- KANTER 2003: KANTER, R.: "Es bringt nichts, einer Bulldogge Lippenstift aufzutragen." Rosabeth Kanter, Experte für Führungsfragen, plädiert dafür, Probleme an der Wurzel zu packen. Interview von STUART CRAINER. In: HANDELSBLATT, Nr. 210, 31.10./1.11.2003, Beilage Karriere & Management, S. 4.

- KEHL 1999: KEHL, W.: Schulleitung. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 347-349.
- KELLE/KLUGE 1999: KELLE, U./KLUGE, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999.
- KIEDROWSKI 2001: KIEDROWSKI, J. v.: Lernplattformen für e-Learning-Prozesse beruflicher Weiterbildungsträger. Bewertung und Auswahl mit Methoden des Total Quality Managements. Köln 2001.
- KIEFER 1997: KIEFER, B.-U.: Noch einmal: Personalentwicklung – quo vadis? In: FREIMUTH, J./HARITZ, J./KIEFER, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen u. a. 1997, S. 413-435.
- KIEL 2001: KIEL, E.: Grundstrukturen wissenschaftlicher Diskurstätigkeit. Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Erklären, Begründen, Beweisen, Rechtfertigen, Bestreiten. In: HUG, T., (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Hohengehren 2001, S. 56-68.
- KLAUSER 1998: KLAUSER, F.: "Anchored Instruction" – eine Möglichkeit zur effektiven Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Ausbildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 19. Jahrgang, Heft 3/1998, S. 283-305.
- KLAUSER 1998a: KLAUSER, F.: Neuere Befunde zum Lernerfolg beim Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements in der kaufmännischen Ausbildung. In: Wirtschaft und Erziehung. 50. Jahrgang, Heft 12/1998, S. 406-412.
- KLAUSER 1998b: KLAUSER, F.: Problem-Based Learning – ein innovativer Ansatz für die kaufmännische Ausbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen. 92. Jahrgang, Heft 5/1998, S. 330-354.
- KLIPPERT 1995: KLIPPERT, H.: Gewußt wie – Methodenlernen als Aufgabe der Schule. In: Pädagogik. 47. Jahrgang, Heft 1/1995, S. 6-10.
- KLIPPERT 2000: KLIPPERT, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 2. unveränderte Auflage, Weinheim/Basel 2000.
- KLUGE 1975: KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 21. unveränderte Auflage, Berlin/New York 1975.
- KMOTH 2003: KMOTH, N.: Körperrhetorik. Eine Anleitung zum Gedankenlesen ... und -zeigen. Landsberg/München 2003.
- KNILL 2000: KNILL, C.: Policy-Netzwerke. Analytisches Konzept und Erscheinungsform moderner Politiksteuerung. In: WEYER, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse. München/Wien 2000, S. 111-133.
- KNOLL 1995: KNOLL, T.: Praxis der Schulleitung. 1. Auflage, Donauwörth 1995.
- KOLLER 1997: KOLLER, M.: Psychologie interpersonalen Vertrauens: Eine Einführung in theoretische Ansätze. In: SCHWEER, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde. Opladen/Wiesbaden 1997, S. 13-26.
- KRAFCZYK 2002: KRAFCZYK, T.: Interessengruppenanalyse im Kontext von Schulen und Lernortkooperation. In: KRAFCZYK, T./LIEBEL, A. (Hrsg.): Interessengruppen im Kontext der Lernortkooperation. Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Bielefeld 2002, S. 3-14.
- KRAFCZYK/LIEBEL 2002: KRAFCZYK, T./LIEBEL, A. (Hrsg.): Interessengruppen im Kontext der Lernortkooperation. Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Bielefeld 2002.
- KRAFCZYK/WALZIK 2001: KRAFCZYK, T./WALZIK, S.: Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung – KOLIBRI schwirrt durch die Bildungslandschaft –. In: Wirtschaft und Erziehung. 53. Jahrgang, Heft 9/2001, S. 293-296.

- KRAUSE 2003: PÄDAGOGISCHE BERATUNG: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: KRAUSE, C./FITTKAU, B./FUHR, R./THIEL, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u. a. 2003, S. 15-31.
- KRAUSE ET AL 2003: KRAUSE, C./FITTKAU, B./FUHR, R./THIEL, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u. a. 2003.
- KREIBICH 1991: KREIBICH, R. 1991: Zukunft als gestaltbare Zeitdimension. In: BURMEISTER, K./CANZLER, W./KREIBICH, R. (Hrsg.): Netzwerke. Vernetzungen und Zukunftsgestaltung. Weinheim/Basel 1991, S. 23-40.
- KREKLAU/SIEGERS 2001: KREKLAU, C./SIEGERS, J. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, Finanzielle Förderung. 137. Ergänzungslieferung, Köln, November 2001.
- KREMER 1997: KREMER, H.-H.: Medienentwicklung – Theoretische Modellierung und fachdidaktisch ausgerichtete Anwendung. Köln 1997.
- KREMER 2003: KREMER, H.-H.: Wissensforum als Instrument der Lernortkooperation. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003, S. 411-418.
- KREMER/SLOANE 1999: KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E.: Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 14. Jahrgang, Heft 26/1999, S. 37-60.
- KREMER/SLOANE 2000: KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E.: Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 71-83.
- KREMER/WILBERS 1998: KREMER, H.-H./WILBERS, K.: Virtuelles Seminar "Wipäd Köln – München" – Konzeption und erste Erfahrungen –. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 13. Jahrgang, Heft 25/1998, S. 99-116.
- KROMREY 1995: KROMREY, H.: Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeiten ihrer Realisierung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 4/1995, S. 313-336.
- KRUPP/LUCAS/TIEMEYER 2003: KRUPP, N./LUCAS, F. L./TIEMEYER, E.: Entwicklung und Erprobung der Lernsituation "Gestaltung einer Anzeige unter Berücksichtigung typografischer Gestaltungsgrundsätze". In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003, S. 62-73.
- KUHN 1970: KUHN, T. S.: The Structure of Scientific Revolutions. 2., erweiterte Auflage, Chicago 1970.
- KUMAR/OSTERLOH/SCHREYÖGG 1999: KUMAR, B. N./OSTERLOH, M./SCHREYÖGG, G. (Hrsg.): Unternehmensethik und die Transformation des Wettbewerbs. Shareholder-Value – Globalisierung – Hyperwettbewerb. Festschrift für Professor Dr. Dr. h. c. HORST STEINMANN zum 65. Geburtstag. Stuttgart 1999.
- KURZ 2002: KURZ, S.: Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren. Bremen März 2002.
- KUTSCHA 2000: KUTSCHA, G.: Das Konzept der 'Lernenden Region' als Innovationsstrategie beruflicher Bildungssysteme im deutsch-niederländischen Vergleich. Arbeitspapier für die Session "Regionale Bildungs-, Informations- und Innovationsnetzwerke" auf dem Internationalen Kongreß zur Berufsbildungsforschung. 21.-24. September in Göttingen. Duisburg (unveröffentlicht) 2000.
- LAMNEK 1995: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 3., korrigierte Auflage, Weinheim 1995.
- LAMNEK 1995a: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage, Weinheim 1995.

- LAMNEK 2001: LAMNEK, S.: Befragung. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 282-302
- LAMNEK 2001a: LAMNEK, S.: Beobachtung. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 265-281.
- LEHMANN ET AL 1997: LEHMANN, R. H./VENTER, G./BUER, J. v./SEEBER, S./PEEK, R. (Hrsg.): Erweiterte Autonomie für Schule. Bildungscontrolling und Evaluation. Berlin 1997.
- LEINFELLNER 1967: LEINFELLNER, W.: Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. 2., erweiterte Auflage, Mannheim 1967.
- LEIPPOLD/SCHWEIZER 1997: LEIPPOLD, W./SCHWEIZER, N.: Die Praxis der Personalentwicklung – zwischen Dichtung und Wahrheit, zwischen Anspruch und Realität. In: FREIMUTH, J./HARITZ, J./KIEFER, B.-U. (Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen u. a. 1997, S. 55-63.
- LENK 1980: LENK, H.: Systemtheorie. In: SPECK, J. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. Band 2. Göttingen 1980, S. 615-621.
- LENK/ROPOHL 1978: LENK, H./ROPOHL, G. (Hrsg.): Systemtheorie als Wissenschaftsprogramm. Königstein im Taunus 1978.
- LENZ 1991: LENZ, J.: Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1991.
- LENZEN 1995: LENZEN, D. (Hrsg.) 1995: Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg 1995.
- LINDAU-BANK 2000: LINDAU-BANK, D.: Zitatsammlung zu Begriffen der Schulentwicklung. In: BUHREN, C. G./LINDAU-BANK, D. (Hrsg.): Schulentwicklung in der Region. Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems für die Schulprogrammentwicklung. Dortmund 2000, S. 123-165.
- LIPPITT/LIPPITT 1984: LIPPITT, G. L./LIPPITT, R.: Beratung als Prozeß. Goch 1984.
- LIPSMEIER 2000: LIPSMEIER, A.: Berufsschule in Abhängigkeit oder Autonomie? Lernortkooperation und Lernfeldorientierung als potenzielle Stabilisierungsfaktoren für das duale System. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96. Band, Heft 1/2000, S. 12-29.
- LISOP 1998: LISOP, I.: Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Unter Mitarbeit von DAMARIS GÜTING, NICOLE ROSENFELDER und ANETTE STRANZ. Frankfurt am Main 1998.
- LISOP 1999: LISOP, I.: Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main 1999, S. 15-48.
- LISOP 2000: LISOP, I.: Konstruktionsprinzipien für Lernfelder. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 205-216.
- LISOP 2000a: LISOP, I.: Zur Stärkung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern – Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung. In: RÜDEN, C. v. (Hrsg.): Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied/Kriftel 2000, S. 75-86.
- LISOP/HUISINGA 1994: LISOP, I./HUISINGA, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main 1994.
- LISOP/HUISINGA 1999: LISOP, I./HUISINGA, R.: Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: HUISINGA/LISOP/SPEIER 1999: HUISINGA, R./LISOP, I./

- SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main 1999, S. 163-216.
- LITKE 1991: LITKE, H.-D.: Projektmanagement. Methoden, Techniken, Verhaltensweisen. München/Wien 1991.
- LÖFFLER 2001: LÖFFLER, W.: Methoden theoretischer Forschung. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 30-50.
- LSW 1995: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. 1. Auflage, Soest 1995.
- LSW/NLI 2001: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN (LSW) (ehemals; heute: LfS) und NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR FORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG IM SCHULWESEN UND MEDIENPÄDAGOGIK (NLI), heute: NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR BILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Bönen 2001.
- MACHARZINA 1995: MACHARZINA, K.: Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen. Konzepte – Methoden – Praxis. 2. Auflage, Wiesbaden 1995.
- MAIER/TÖDTLING 1995: MAIER, G./TÖDTLING, F.: Regional- und Stadtökonomik: Standorttheorie und Raumstruktur. 2., verbesserte Auflage, Wien/New York 1995.
- MAIER/TÖDTLING 1996: MAIER, G./TÖDTLING, F.: Regional- und Stadtökonomik. 2. Regionalentwicklung und Regionalpolitik. Wien/New York 1996.
- MANDL/GRUBER/RENKL 1997: MANDL, H./GRUBER, H./RENKL, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2. Auflage, Weinheim 1997, S. 166-178.
- MANDL/PRENZEL/GRÄSEL 1992: MANDL, H./PRENZEL, M./GRÄSEL, C.: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft. 20. Jahrgang, Heft 1/1992, S. 126-143.
- MANDL/REINMANN-ROTHMEIER 2000: MANDL, H./REINMANN-ROTHMEIER, G. (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München/Wien 2000.
- MANDL/REINMANN-ROTHMEIER 2000a: MANDL, H./REINMANN-ROTHMEIER, G.: Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In: MANDL, H./REINMANN-ROTHMEIER, G. (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München/Wien 2000, S. 1-17.
- MANSTETTEN 1982: MANSTETTEN, R.: Pädagogische Beratung. Band 3. Darmstadt 1982.
- MATURANA 1987: MATURANA, H. R.: Kognition. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 1. Auflage, Frankfurt am Main 1987, S. 89-118.
- MATURANA/VARELA 1987: MATURANA, H. R./VARELA, F. J.: Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München 1987.
- MCLAUGHLIN/OSBORNE 2002: MCLAUGHLIN, K./OSBORNE, S. P.: Current trends and future prospects of public management. A guide. In: MCLAUGHLIN, K./OSBORNE, S. P./FERLIE, E. (Hrsg.): New Public Management. Current trends and future prospects. London/New York 2002, S. 1-3.
- MCLAUGHLIN/OSBORNE/FERLIE 2002: MCLAUGHLIN, K./OSBORNE, S. P./FERLIE, E. (Hrsg.): New Public Management. Current trends and future prospects. London/New York 2002.
- MEIER 1995: MEIER, H.: Handwörterbuch der Aus- und Weiterbildung. 425 Methoden und Konzepte des betrieblichen Lernens mit Praxisbeispielen und Checklisten. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.

- METZGER/SEITZ/EBERLE 2000: METZGER, C./SEITZ, H./EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von PROF. DR. ROLF DUBS. 1. Auflage, Zürich 2000.
- MEYER 1995: MEYER, H.: Wege entstehen beim Gehen. Schule gestalten im Schnittfeld von Didaktik und Unterrichtsreform. In: BASTIAN, J./OTTO, G. (Hrsg.): Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform. 1. Auflage, Hamburg 1995, S. 121-148.
- MEYER 1997: MEYER, H.: Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. In Zusammenarbeit mit CAROLA JUNGHANS und DOROTHEA VOGT. 1. Auflage, Berlin 1997.
- MEYER 1997a: MEYER, H.: Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. 1. Auflage, Berlin 1997.
- MIDDENDORF 1997: MIDDENDORF, W.: Erste Betrachtungen zur Umsetzung der Lernfeldorientierung in den Lehrplänen der Berufsschule am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 93, Heft 5/1997, S. 521-531.
- MIDDENDORF 1999: MIDDENDORF, W.: Berufliches Handlungsfeld Schule. Einführung in die praktische Schulpädagogik. Münster u. a. 1999.
- MIDDENDORF 2000: MIDDENDORF, W.: Was bleibt von der Schulentwicklung? Administrative Vorgaben und Zielsetzungen im Wandel der Zeit. In: Die kaufmännische Schule, Heft 3/2000, S. 69-72.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (später MSWWF resp. MSWF) (Hrsg.) 1996: Bericht über Zwischenergebnisse des Dialogs. Frechen 1996.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (später MSWWF resp. MSWF) (Hrsg.) 1996a: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen – Abschlußbericht der Evaluationskommission –. Frechen 4/1996.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (später MSWWF resp. MSWF) (Hrsg.) 1997: Schulentwicklung. "... und sie bewegt sich doch!" Entwicklungskonzept "Stärkung der Schule". Frechen 3/1997.
- MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, MITTELSTAND, TECHNOLOGIE UND VERKEHR DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Düsseldorf 1997.
- MINNAMEIER 1997: MINNAMEIER, G.: Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 93. Jahrgang, Heft 1/1997, S. 1-29.
- MSWWF 1997: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Schulprogramm und Schulentwicklung. Frechen 1997.
- MSWWF 1998: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): "Qualität als gemeinsame Aufgabe". Rahmenkonzept "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit". Frechen 12/1998.
- MSWWF 1998a: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Schulprogramm – eine Handreichung. Frechen 1998.
- MSWWF 1999: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Evaluation – eine Handreichung. 1. Auflage, Frechen 1999.
- MSWWF 1999a: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Anforderungsprofile: Schulleitung, Seminarleitung, Schulaufsicht. Frechen 11/1999.

- MSWWF 1999b: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Professionalität stärken. Rahmenkonzept "Staatliche Lehrerfortbildung" in Nordrhein-Westfalen. Frechen 7/1999.
- MÜNCH 1995: MÜNCH, J.: Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Ein Kompendium für Einsteiger und Profis. Bielefeld 1995.
- NASCHOLD 2000: NASCHOLD, F.: Modernisierung des öffentlichen Sektors im internationalen Vergleich. In: NASCHOLD, F./BOGUMIL, J. (Hrsg.): Modernisierung des Staates. Opladen 2000, S. 27-77.
- NASCHOLD/BOGUMIL 2000: NASCHOLD, F./BOGUMIL, J. (Hrsg.): Modernisierung des Staates. Opladen 2000.
- NEFIODOW 1996: NEFIODOW, L. A.: Der sechste KONDRATIEFF: Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Sankt Augustin 1996.
- NEUBAUER 1997: NEUBAUER, W.: Interpersonales Vertrauen als Management-Aufgabe in Organisationen. In: SCHWEER, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde. Opladen/Wiesbaden 1997, S. 105-120.
- NEUBERGER, D., 1999: NEUBERGER, D.: Regionalökonomie und Finanzierung kleiner und mittelständischer Unternehmen: Ansätze zur Erklärung eines Ost-West-Gefälles. Thünen-Reihe Angewandter Volkswirtschaftstheorie. Working Paper No. 24. Universität Rostock. Rostock 1999.
- NEUBERGER, O., 1995: NEUBERGER, O.: Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart 1995.
- NEULINGER 1990: NEULINGER, K.: Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Frankfurt am Main 1990.
- NEUWEG 2000: NEUWEG, G. H.: Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven des impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. 28. Jahrgang, Heft 3/2000, S. 197-217.
- NIEDERMAIR 2001: NIEDERMAIR, G.: Schulkulturen auf der Spur. In: Wirtschaft und Erziehung. 53. Jahrgang, Heft 7/8/2001, S. 244-247.
- NIEGEMANN 1995: NIEGEMANN, H. H.: Zum Einfluß von "modelling" in einer computerunterstützten Lernumgebung: Quasi-experimentelle Untersuchung zur Instruktionsdesign-Theorie. In: Unterrichtswissenschaft. 23. Jahrgang, Heft 1/1995, S. 75-87.
- NONAKA/TAKEUCHI 1995: NONAKA, I./TAKEUCHI, H.: The knowledge creating company. New York/Oxford 1995.
- OPP 1970: OPP, K.-D.: Methodologie der Sozialwissenschaften: Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung. Reinbek bei Hamburg 1970.
- OSTERHOLD 2002: OSTERHOLD, G.: Veränderungsmanagement. Wege zum langfristigen Unternehmenserfolg. 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2002.
- PAPPI 1998: PAPPI, F. U.: Soziale Netzwerke. In: SCHÄFERS, B./ZAPH, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 1998, S. 584-596.
- PATZAK/RATTAY 1997: PATZAK, G./RATTAY, G.: Projekt Management. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen. 2. Auflage, Wien 1997.
- PÄTZOLD 1991: PÄTZOLD, G.: Lernortkooperation – pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 6. Jahrgang, Heft 11/1991, S. 37-49.
- PÄTZOLD 1995: PÄTZOLD, G.: Ansprüche an die pädagogische Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen. In: BENTELER ET AL. 1995: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 45-70.

- PÄTZOLD 1995a: PÄTZOLD, G.: Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung – Bedingungen, Praxis und Entwicklungsperspektiven. 2. Teil. In: Der berufliche Bildungsweg. 36. Jahrgang, Heft 10/1995, S. 3-11.
- PÄTZOLD 1997: PÄTZOLD, G.: Lernortkooperation – wie ließe sich die Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden? In: EULER, D./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997, S. 121-143.
- PÄTZOLD 1999: PÄTZOLD, G.: Lernorte. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 285/286.
- PÄTZOLD 1999a: PÄTZOLD, G.: Lernortkooperation. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 286-288.
- PÄTZOLD 1999b: PÄTZOLD, G.: Lernfeldorientierung und handlungsorientierte Gestaltung von Lehr-Lernsituationen – Konsequenzen für die Lernortdiskussion. In: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main 1999, S. 121-159.
- PÄTZOLD 2000: PÄTZOLD, G.: Lernfeldorientierung – Berufliches Lehren und Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 123-139.
- PÄTZOLD 2003: PÄTZOLD, G.: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2. Auflage, Bochum 2003.
- PÄTZOLD/DREES/THIELE 1998: PÄTZOLD, G./DREES, G./THIELE, H.: Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. Baltmannsweiler 1998.
- PÄTZOLD/LANG 1999: PÄTZOLD, G./LANG, M.: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld 1999.
- PÄTZOLD/WAHLE 2000: PÄTZOLD, G./WAHLE, M.: Beruf und Arbeit als konstituierende Elemente menschlicher Existenz. Zu einem zentralen berufspädagogischen Thema. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96. Jahrgang, Heft 4/2000, S. 524-539.
- PÄTZOLD/WALDEN 1995: PÄTZOLD, G./WALDEN, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld 1995
- PÄTZOLD/WALDEN 1999: PÄTZOLD, G./WALDEN, G. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225. Hrsg. vom BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG. Bielefeld 1999.
- PETERMANN 1992: PETERMANN, F.: Psychologie des Vertrauens. München 1992.
- PETERSEN 1996: PETERSEN, W. H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, München 1996.
- PHILIPP/ROLFF 1999: PHILIPP, E./ROLFF, H.-G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. 2., unveränderte Auflage, Weinheim/Basel 1999.
- POPKEN 2002: POPKEN, J.: Personalbewirtschaftung an berufsbildenden Schulen im Rahmen neuer rechtlicher Verfasstheit. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002, S. 161-164.
- POPPER 1970: POPPER, K. R.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, T. W. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 2. Auflage, Frankfurt am Main. 1970, S. 102-123.
- POSCH 1996: POSCH, P.: Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche

- und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck/Wien 1996, S. 170-206.
- PROBST/RAUB/ROMHARDT 1999: PROBST, G. J. B./RAUB, S./ROMHARDT, K.: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 3. Auflage, Frankfurt am Main 1999.
- QUINN 1985: QUINN, J. B.: Innovationsmanagement: Das kontrollierte Chaos. In: Harvard manager: Innovationsmanagement. Band 1. Hamburg o. J., S. 83-91. (Ursprünglich veröffentlicht in "Harvard Business Review" unter dem Titel "Managing innovation: controlled chaos" 1985.)
- RADNITZKY/ANDERSSON 1980: RADNITZKY, G./ANDERSSON, G. (Hrsg.): Fortschritt und Rationalität der Wissenschaft. Tübingen 1980.
- RAUNER 2002: RAUNER, F.: Berufspädagogische und berufsbildungspolitische Begründung für die Implementation von Berufsbildungsnetzwerken in der Region. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002, S. 94-100.
- RdErl. 1997: Runderlass des MINISTERIUMS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG vom 25. Juni 1997: Entwicklung von Schulprogrammen. 1997.
- REETZ 2002: REETZ, L.: Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. HEINRICH SCHANZ zum 75. Geburtstag. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 98. Band, Heft 1/2002, S. 8-25.
- REINISCH/BADER/STRAKA 2001: REINISCH, H./BADER, R./STRAKA, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2001.
- REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998: REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H.: Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: DEHNPOSTEL, P./ERBE, H.-H./NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1998, S. 195-216.
- REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2000: REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H.: Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. 1. Auflage, Bern u. a. 2000.
- REPPESGAARD 2003: REPPESGAARD, L.: Vergiss das Team. In: Handelsblatt, 28.3.2003, Beilage Karriere & Management, S. 2.
- REPPESGAARD 2003a: REPPESGAARD, L.: Autorität aus Mangel an Souveränität. In: Handelsblatt, Nr. 195, 10./11./10.2003, Beilage Karriere & Management, S. 1.
- RETZMANN/TWARDY 1993: RETZMANN, T./TWARDY, M.: Vom technisch Machbaren, ökonomisch Vorteilhaften und pädagogisch Verantwortbaren. Oder: Zur Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 8. Jahrgang, Heft 15/1993, S. 79-109.
- REULING 2000: REULING, J.: Regionalisierungsstrategien in der Berufsbildung – eine deutsch-niederländische Diskussion. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 29. Jahrgang, Heft 2/2000, S. 24-28.
- RICHTER/FURUBOTN 1996: RICHTER, R./FURUBOTN, E.: Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung. (Übersetzung von M. STREISSLER.) Tübingen 1996.
- RITZ 1999: RITZ, A.: Die Evaluation von New Public Management (NPM). Grundlagen für ein Evaluationsmodell und Ergebnisse aus einer empirischen Studie. Bern 1999.
- ROLFF 1993: ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München 1993.

- ROLFF 1995: ROLFF, H.-G.: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In: Pädagogik, 47. Jahrgang, Heft 2/1995, S. 17-21.
- ROLFF 2002: ROLFF, H.-G.: Leitideen pädagogischer Schulentwicklung. Professionelle Lerngemeinschaften. In: AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG DILLINGEN (Hrsg.) 2002: Schulentwicklungsprozesse – anstoßen, – moderieren, – begleiten. Wege – Erfahrungsberichte – Methoden aus der Praxis für die Praxis. Akademiebericht Nr. 367. Dillingen 2002, S. 11-16.
- ROLFF ET AL 2000: ROLFF, H.-G./BUHREN, C./LINDAU-BANK, D./MÜLLER, S.: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 3. Auflage, Weinheim/Basel 2000.
- ROPOHL 1978: ROPOHL, G.: Einführung in die allgemeine Systemtheorie. In: LENK, H./ROPOHL, G. (Hrsg.): Systemtheorie als Wissenschaftsprogramm. Königstein im Taunus 1978, S. 9-49.
- ROSENSTIEL 1987: ROSENSTIEL, L. v.: Partizipation: Betroffene zu Beteiligten machen. In: ROSENSTIEL, L. v. ET AL (Hrsg.): Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart 1987, S. 1-11.
- ROSENSTIEL 1987a: ROSENSTIEL, L. v.: Was "bringen" partizipative Veränderungsstrategien? In: ROSENSTIEL, L. v. ET AL (Hrsg.): Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart 1987, S. 12-24.
- ROSENSTIEL ET AL 1987: ROSENSTIEL, L. v./EINSIEDLER, H. E./STREICH, R. K./RAU, S. (Hrsg.): Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart 1987.
- ROß 2003: ROß, R.: "Regionales Kompetenzzentrum": Bezugspunkte und semantische Annäherungen (Unterkapitel 2.2). In: BMBF 2003: (Hrsg.): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn, Mai 2003, S. 18-22.
- ROß 2003a: ROß, R.: Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Die schulische Perspektive (Unterkapitel 4.6-4.9). In: BMBF 2003: (Hrsg.): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn, Mai 2003, S. 43-48.
- ROß/DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002: ROß, R./DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K.: Berufsbildende Schulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren? In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 56. Jahrgang, Heft 78/2002, S. 16/17.
- ROTH 1987: ROTH, G.: Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 1. Auflage, Frankfurt am Main 1987, S. 229-255.
- ROTH 1992: ROTH, G.: Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. 1. Auflage, Frankfurt am Main 1992, S. 277-336.
- RÜDEN 2000: RÜDEN, C. v. (Hrsg.): Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied/Kriftel 2000.
- RÜEGG-STÜRM 2001: RÜEGG-STÜRM, J.: Das Unternehmensmodell. St. Gallen 2001.
- RÜEGG-STÜRM 2002: RÜEGG-STÜRM, J.: Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer modernen Managementlehre – der HSG-Ansatz. Bern/Stuttgart/Wien 2002.
- RÜTZEL/BENDIG 2002: RÜTZEL, J./BENDIG, B.: Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 56. Jahrgang, Heft 78/2002, S. 3-10.
- SAUTER/SAUTER 2002: SAUTER, W./SAUTER, A. M.: Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Unter Mitarbeit von H. BENDER und C. KÖNIG. Neuwied/Kriftel 2002.

- SCHÄFERS 1995: SCHÄFERS, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 4. Auflage, Opladen 1995.
- SCHÄFERS/ZAPH 1998: SCHÄFERS, B./ZAPH, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 1998.
- SCHANNEWITZKY 1983: SCHANNEWITZKY, G.: Einführung in die Theorie und Praxis des Definierens. Eine Handreichung für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. 1. Auflage, Darmstadt 1983.
- SCHEDLER/PROELLER 2003: SCHEDLER, K./PROELLER, I.: New Public Management. 2., überarbeitete Auflage, Bern/Stuttgart/Wien 2003.
- SCHEIN 1995: SCHEIN, W.: Unternehmenskultur. Frankfurt am Main/New York 1995.
- SCHEMME 2001: SCHEMME, D.: Differenzierung und Dynamisierung der Berufsbildung mittels Zusatzqualifikationen. In: SCHEMME, D./GARCÍA-WÜLFING, I. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen. Ein Instrument zum Umgang mit betrieblichen Veränderungen und zur Personalentwicklung. Bonn 2001, S. 5-19.
- SCHEMME/GARCÍA-WÜLFING 2001: SCHEMME, D./GARCÍA-WÜLFING, I. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen. Ein Instrument zum Umgang mit betrieblichen Veränderungen und zur Personalentwicklung. Bonn 2001.
- SCHUNPFLUG/TREML 2001: SCHUNPFLUG, A./TREML, A. K.: Systemtheoretische Ansätze in Sozial- und Kulturwissenschaften. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren 2001, S. 339-355.
- SCHLAUSCH 2003: SCHLAUSCH, R.: Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Die schulische Perspektive (Unterkapitel 4.1-4.4). In: BMBF (Hrsg.): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn, Mai 2003, S. 29-37.
- SCHLAUSCH 2003a: SCHLAUSCH, R.: Vorläufiges Fazit und Perspektiven (Unterkapitel 6.1). In: BMBF (Hrsg.): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn, Mai 2003, S. 57-62.
- SCHLEY 1998: SCHLEY, W.: Change Management: Schule als lernende Organisation. In: ALTRICHTER, H./SCHLEY, W./SCHRATZ, M. (Hrsg.) 1998: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien 1998, S. 13-53.
- SCHMIDT, H., 1982: SCHMIDT, HEINRICH.: Philosophisches Wörterbuch. Neu bearbeitet von G. SCHISCHKOFF, 21. Auflage, Stuttgart 1982.
- SCHMIDT, S. J., 1987: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 1. Auflage, Frankfurt am Main 1987.
- SCHMIDT, S. J., 1992: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. 1. Auflage, Frankfurt am Main 1992.
- SCHMIEL 1979: SCHMIEL, M.: Das Beraten. (Berufsbildung im Handwerk, Reihe A, Heft 33.) 2. Auflage, Köln 1979.
- SCHMIEL/SOMMER 1992: SCHMIEL, M./SOMMER, K.-H.: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, München 1992.
- SCHNELL/HILL/ESSER 1993: SCHNELL, R./HILL, P. B./ESSER, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. 4., überarbeitete Auflage, München/Wien 1993.
- SCHOLZ 1996: SCHOLZ, G.: Entwicklung. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg 1996, S. 401-404.
- SCHÖNHERR-MANN 2001: SCHÖNHERR-MANN, H.-M.: Fragen der Forschungsethik im Medienzeitalter. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren 2001, S. 186-198.

- SCHOPF 2000: SCHOPF, M.: Intentionen der Lernfeldkonzeption und Prinzipien zur Gestaltung und Umsetzung der Lernfelder. In: STILLER, I./TRAMM, T. (Hrsg.): Die kaufmännische Berufsbildung in der Diskussion. Handlungsfelder, Lernfelder und Prüfungen in Theorie und Praxis. Bielefeld 2000, S. 16-30.
- SCHRATZ 2001: SCHRATZ, M.: Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 413-433.
- SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1998: SCHRATZ, M./STEINER-LÖFFLER, U.: Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel 1998.
- SCHRÖDER 1992: SCHRÖDER, H.: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zielorientierung". 2. Auflage, München 1992.
- SCHRÖDER 2001: SCHRÖDER, H.: Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt", 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, München/Wien/Oldenburg 2001.
- SCHULMEISTER 1997: SCHULMEISTER, R.: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie – Didaktik – Design. 2. Auflage, München/Wien 1997.
- SCHUMANN 2002: SCHUMANN, M.: Workshop IT Einsatz und Wissensmanagement. Review. Aus: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM (Rubrik: Workshops – Kommentar). Köln 2002.
- SCHUMPETER 1964: SCHUMPETER, J. A.: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmervergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus. Berlin 1964.
- SCHWEER 1997: SCHWEER, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde. Opladen/Wiesbaden 1997.
- SCHWEERS 2003: SCHWEERS, C.: Vertrauen als Basis schulischer Kooperationsbeziehungen. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 52-62.
- SCHWEERS/STRAHLER/TIEMEYER 2002: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM. Köln 2002.
- SCHWEERS/WILBERS 2002: SCHWEERS, C./WILBERS, K.: ANUBA. Kompetenzentwicklung für die Zusammenarbeit in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. In: Berufsbildung. 56. Jahrgang, Heft 75/2002, S. 35/36.
- SEITZ 2000: SEITZ, H.: Führung, Management und Qualitätssicherung für berufliche Schulen. Konzepte und Erfahrungen zur Reform der Berufsbildung, zur Schulführung und zum Qualitätsmanagement in der Schweiz. In: RÜDEN, C. v. (Hrsg.): Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied/Kriftel 2000, S. 186-212.
- SEIWERT/GAY 2000: SEIWERT, L. J./GAY, F.: Das 1x1 der Persönlichkeit. Sich selbst und andere besser verstehen. Beruflich und privat das Beste erreichen. Das DISG-Persönlichkeitsmodell anwenden. 1. Auflage, Landsberg am Lech 2000.
- SEKRETARIAT 1999: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) 1999: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 05.02.1999, Bonn 1999.

- SEKRETARIAT 2000: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) 2000: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15.9.2000. Bonn 2000.
- SLOANE 1987: SLOANE, P. F. E.: Erkenntnis und Handlung. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 2. Jahrgang, Heft 2/1987, S. 63-88.
- SLOANE 1992: SLOANE, P. F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992.
- SLOANE 1995: SLOANE, P. F. E.: Das Potential von Modellversuchsfeldern für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: BENTELER ET AL. 1995: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 11-43.
- SLOANE 1999: SLOANE, P. F. E.: Krise und Reform der berufsbildenden Schule – Zur Situation der berufsbildenden Schule in der Krise um das duale System. Münchener Texte zur Wirtschaftspädagogik. Heft 12. München 1999.
- SLOANE 1999a: SLOANE, P. F. E.: Evaluation. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 187/188.
- SLOANE 1999b: SLOANE, P. F. E.: Modellversuche und Modellversuchsforschung. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 299/300.
- SLOANE 2000: SLOANE, P.F.E.: Drei Schritte ins Leben – Vom deontisch-pragmatischen Ansatz zum Konzept situierter Theorie. In: EULER, D./JONGEBLOED, H.-C./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für MARTIN TWARDY zum 60. Geburtstag. Kiel 2000, S. 9-22.
- SLOANE 2002: SLOANE, P. F. E.: ANUBA. Rezeptionsansätze zum Paper von ERNST TIEMEYER – Kommentar. Aus: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM (Rubrik: Workshops). Köln 2002.
- SLOANE 2002a: SLOANE, P. F. E.: Schulorganisation und Curriculum. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA. Paderborn 2002, S. 9-25.
- SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998: SLOANE, P. F. E./TWARDY, M./BUSCHFELD, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn u.a. 1998.
- SNOW/MILES/COLEMAN 1992: SNOW, C. C./MILES, R. E./COLEMAN, H. J. jr.: Managing 21st Century Network Organizations. In: Organizational Dynamics. 21. Jahrgang 1992, S. 5-20.
- SOMMER 1996: SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Bildungsforschung, Modellversuche und berufspädagogische Projekte. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik.) Esslingen 1996.
- SOMMER 1996a: SOMMER, K.-H.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung im wissenschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang. Zugleich eine Einführung in den vorliegenden Band. In: SOMMER, K.-H. (Hrsg.) 1996: Bildungsforschung, Modellversuche und berufspädagogische Projekte. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik.) Esslingen 1996, S. 8-42.
- SOMMER/TWARDY 1993: SOMMER, K.-H./TWARDY, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien. Festschrift für MARTIN SCHMIEL zur Vollendung des 80. Lebensjahres. Esslingen 1993.

- SPANHEL 2001: SPANHEL, D.: Grundzüge der Evaluationsforschung. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Hohengehren 2001, S. 249-264.
- SPECK 1980: SPECK, J. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. Band 2. Göttingen 1980.
- SPRENGER 2002: SPRENGER, R. K.: Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt am Main/New York 2002.
- STEEGER 2000: STEEGER, G.: Berufliche Bildungsberatung – Ein wirtschaftspädagogischer Ansatz. Köln 2000.
- STEFFENS 1986: STEFFENS, U.: Erkundungen zur Wirksamkeit von Qualität und Schule. In: Die Deutsche Schule, 78. Jahrgang, Heft 3/1986, S. 294-305.
- STEIN/ROELL 1992: STEIN, E./ROELL, M.: Handbuch des Schulrechts. Bottighofen am Bodensee 1992.
- STEINER 2000: STEINER, R.: New Public Management in den Schweizer Gemeinden. Studie im Forschungsprojekt "Gemeindereformen" des Schweizerischen Nationalfonds am Institut für Organisation und Personal der Universität Bern. Bern 2000.
- STEINMANN/SCHREYÖGG 2000: STEINMANN, H./SCHREYÖGG, G.: Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte – Funktionen – Fallstudien. 5., überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2000.
- STERNBERG 1998: STERNBERG, R.: Innovative Linkages and Proximity – Empirical Results from Recent Surveys of Small and Medium-Sized Enterprises in German Regions. Working Paper No. 98-01. University of Cologne – Department of economic and social geography 1998.
- STRAHLER 2002: STRAHLER, B.: Workshop IT-Unterstützung und Wissensmanagement in Bildungsnetzwerken. Begründung und Skizzierung des Moduls der Fortbildungsmaßnahme in ANUBA. Aus: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM (Rubrik: Workshops – Berichterstattung). Köln 2002.
- STRAHLER 2003: STRAHLER, B.: Informationstechnik zur Förderung der internen und externen Zusammenarbeit nutzen. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 63-75.
- STRAHLER/TIEMEYER 2000: STRAHLER, B./TIEMEYER, E.: Umsetzung des ANUBA-Programms in Projektarbeit: Ziele, Phasen und Partner für das Projekt. In: Die kaufmännische Schule. 45. Jahrgang, Heft 12/2000, S. 337-341.
- STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2002: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K.: Bildungsnetzwerker professionalisieren. Das ANUBA-Fortbildungskonzept. ANUBA-Modellversuchsinformationen. Oktober 2002.
- STRAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2003: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003.
- STRAHLER/WILBERS 2001: STRAHLER, B./WILBERS, K.: IT und Wissensmanagement zur Intensivierung und Verstetigung der Zusammenarbeit in Berufsbildungsnetzwerken. Report zum Forschungs- und Entwicklungstrack in ANUBA/KOLIBRI. Hildesheim/St. Gallen, November 2001.
- STRUCK 1998: STRUCK, P.: Netzwerk Schule. Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen. München/Wien 1998.
- SYDOW 1992: SYDOW, J.: Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden 1992.
- SYDOW/WINDELER 1997: SYDOW, J./WINDELER, A.: Management interorganisatorischer Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik. 2. Auflage, Opladen 1997.

- TAKEUCHI/NONAKA 1986: TAKEUCHI, H./NONAKA, I.: Das neue Produktentwicklungsspiel. In: Harvard manager: Innovationsmanagement. Band 1. Hamburg o. J., S. 100-107. (Ursprünglich veröffentlicht in "Harvard Business Review" Nr. 1, Januar/Februar 1986 unter dem Titel "The new new product development game"; Übersetzung: H. THATE.)
- TAMÁSY 1996: TAMÁSY, C.: Technologie- und Gründerzentren in Ostdeutschland – eine regionalwirtschaftliche Analyse. Münster 1996.
- TEETZ/REDLICH 1994: TEETZ, U./REDLICH, A.: Worauf kommt es bei Veränderungsprozessen an? Ergebnisse einer Befragung niedersächsischer Schulleitungen. In: Schul-Management. 25. Jahrgang, Heft 3/1994, S. 9-15.
- THOM/RITZ 2000: THOM, N./RITZ, A.: Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. Wiesbaden 2000.
- THOM/RITZ 2000a: THOM, N./RITZ, A.: Die Umsetzung von New Public Management-Projekten in der Schweiz aus der Sicht Personal – Organisation – Innovation. Ergebnisse aus einer empirischen Studie. Bern, November 2000.
- THOM/ZAUGG 2001: THOM, N./ZAUGG, R. J. (Hrsg.): Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern/Stuttgart/Wien 2001.
- TIEMEYER 2002: TIEMEYER, E.: Workshop "Management von Bildungsnetzwerken" – Planung einer Online-Fortbildung zum Bildungsnetzwerker. Aus: SCHWEERS, C./STRAHLER, B./TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch ANUBA am 15. Februar 2002 in Hannover auf CD-ROM (Rubrik: Workshops – Berichterstattung). Köln 2002.
- TIEMEYER/HAMM 2002: TIEMEYER, E./HAMM, C.: Theoretische Grundlagen zur Projektumfeldanalyse im Rahmen einer Lernortkooperation. In: KRAFCZYK, T./LIEBEL, A. (Hrsg.): Interessengruppen im Kontext der Lernortkooperation. Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Bielefeld 2002, S. 15-30.
- TIEMEYER/HAMM 2002a: TIEMEYER, E./HAMM, C.: Neue Kooperationspartner für Schulen – Welche Interessen werden wirksam? In: KRAFCZYK, T./LIEBEL, A. (Hrsg.): Interessengruppen im Kontext der Lernortkooperation. Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Bielefeld 2002, S. 55-68.
- TILLMANN 1995: TILLMANN, K.-J.: Autonomie der Schule – Illusion oder realistische Entwicklungsperspektive? In: BASTIAN, J./OTTO, G. (Hrsg.): Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform. 1. Auflage, Hamburg 1995, S. 47-64.
- TOPITSCH 1960: TOPITSCH, E. (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Festschrift für VICTOR KRAFT. Wien 1960.
- TRAMM 1994: TRAMM, T.: Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung. 46. Jahrgang/1994, S. 39-48.
- TRAMM/REINISCH 2003: TRAMM, T./REINISCH, H.: Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 99, Heft 2/2003, S. 161-174.
- TREBESCH 1982: TREBESCH, K.: 50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende. In: Organisationsentwicklung. Zeitschrift der GESELLSCHAFT FÜR ORGANISATIONSENTWICKLUNG (GOE) E. V. 1. Jahrgang, 1982, Nr. 2, S. 37-62.
- TROßMANN 1994: TROßMANN, E.: Internes Rechnungswesen. In: CORSTEN/REIß (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre. München/Wien/Oldenburg 1994, S. 345-471.

- TWARDY 1978: TWARDY, M.: Konsumpädagogik – Versuch eines wirtschaftspädagogisch orientierten curricularen Ansatzes. München/Köln 1978.
- TWARDY 1985: TWARDY, M. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Beiträge zum Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften vom 13. bis 15. März 1984 der Universität zu Köln. Düsseldorf 1985.
- TWARDY 1985a: TWARDY, M.: Einführung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Normenfindung, Normenbegründung und Normenrealisierung in wirtschaftspädagogischen Zielsystemen. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Beiträge zum Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften vom 13. bis 15. März 1984 der Universität zu Köln. Düsseldorf 1985, S. 13-52.
- TWARDY 1991: TWARDY, M. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln 1991.
- TWARDY 1993: TWARDY, M.: Politische Bildung tut not! – Ein Aufruf und seine wirtschafts- und berufspädagogische Begründung. In: SOMMER, K.-H./TWARDY, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien. Festschrift für MARTIN SCHMIEL zur Vollendung des 80. Lebensjahres. Esslingen 1993, S. 119-134.
- TWARDY 1994: TWARDY, M. (Hrsg.): Thematik und Methodik betriebsnaher Weiterbildung im Handwerk. Köln 1994.
- TWARDY 1994a: Twardy, M.: Vorwort: Zum Instrument 'Modellversuch' in Forschung und Lehre. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Thematik und Methodik betriebsnaher Weiterbildung im Handwerk. Köln 1994, S. III-V.
- TWARDY 2003: TWARDY, M.: Bildungsnetzwerke als wichtige Grundlage von Kompetenzzentren. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 150-158.
- TWARDY/WILBERS 1996: TWARDY, M./WILBERS, K.: Computerunterstützter Unterricht in der Berufsausbildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart 1996, S. 144-162.
- TWARDY/WILBERS 1998: TWARDY, M./WILBERS, K.: Auf dem Weg zu einer virtuellen europäischen Universität. Papier an die Studiengruppe "Allgemeine und berufliche Bildung" der Generaldirektion GD XXI "Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend" der EUROPÄISCHEN KOMMISSION. Köln 1998.
- TWARDY/WILBERS 1999: TWARDY, M./WILBERS, K.: Programm der Wissenschaftlichen Begleitung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Köln 1999.
- TWARDY/WILBERS 2000: TWARDY, M./WILBERS, K.: Verdichten und ausdehnen ... – Aspekte der Logik einer Fortentwicklung Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlicher Fakultäten in Deutschland. In: METZGER, C./SEITZ, H./EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. ROLF DUBS. 1. Aufl., Zürich 2000, S. 603-620.
- ULICH 1972: ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1972.
- ULICH 1972a: ULICH, D.: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1972, S. 13-87.
- ULLMANN 2004: ULLMANN, F.: Der Weg zur erfolgreichen Veränderung. In: Handelsblatt. Nr. 16, 23./24.1.2004, Teil Karriere & Management, S. 4.
- ULRICH 1999: ULRICH, P.: Was ist 'gute' Unternehmensführung? Zur normativen Dimension der Shareholder-Stakeholder-Debatte. In: KUMAR, B. N./OSTERLOH, M./SCHREYÖGG, G. (Hrsg.): Unternehmensethik und die Transformation des Wettbewerbs. Shareholder-Value – Globalisierung – Hyperwettbewerb. Festschrift für Professor Dr. Dr. h. c. HORST STEINMANN zum 65. Geburtstag. Stuttgart 1999, S. 27-52.

- VLW 2001: BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN: VLW zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu regionalen Kompetenzzentren. In: *Wirtschaft und Erziehung*. 53. Jahrgang, Heft 7/8/2001, S. 266.
- VOß 1997: VOß, R. (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. 2. Auflage, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997.
- WAGNER, H., 1992: WAGNER, H.: *Der Beratermarkt*. In: WAGNER, H./REINEKE, R.-D. (Hrsg.): *Beratung von Organisationen: Philosophien – Konzepte – Entwicklungen*. Wiesbaden 1992, S. 1-27.
- WAGNER, H./REINEKE 1992: WAGNER, H./REINEKE, R.-D. (Hrsg.): *Beratung von Organisationen: Philosophien – Konzepte – Entwicklungen*. Wiesbaden 1992.
- WAGNER, R., 1981: WAGNER, R.: *Curriculum*. In: ASHAUER 1981: *Kleines Wirtschaftslexikon. Fachbegriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart 1981, S. 93/94.
- WARNKEN 2001: WARNKEN, G.: *Theorien zur Schulentwicklung – eine Landschaftsskizze*. Oldenburg 2001.
- WATZLAWICK 1998: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 10. Auflage, München 1998.
- WEBER 1997: WEBER, S.: *Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in der Wirtschaftspädagogik*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 93. Jahrgang, Heft 1, S. 30-47.
- WEGMANN 1995: WEGMANN, J.: *Netzwerk, soziales*. In: SCHÄFERS, B. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 4. Auflage, Opladen 1995, S. 225-228.
- WEISSER 1971: WEISSER, G.: *Zur Erkenntnisgewinnung der Urteile über den Wert sozialer Gebilde und Prozesse*. In: ALBERT, H./TOPISCH, E. (Hrsg.): *Werturteilsstreit*. Darmstadt 1971, S. 125-149.
- WENTZEL 2002: WENTZEL, B.: *Neue Institutionenökonomik – eine Einführung*. In: *Wirtschaft und Erziehung*. 54. Jahrgang, Heft 10/2002, S. 348-357.
- WESTENBAUM 2004: WESTENBAUM, A.: *Kernprozesse des bankbetrieblichen Wissensmanagements*. In: *Die Bank*. Nr. 1/Januar 2004, S. 66-71.
- WEYER 2000: WEYER, J. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse*. München/Wien 2000.
- WEYER 2000a: WEYER, J.: *Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften*. In: WEYER, J. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse*. München/Wien 2000, S. 1-34.
- WIELAND 2003: WIELAND, B.: *Grundlagen der Institutionenökonomie*. In: BLUM ET AL. 2003: *Grundlagen der Volkswirtschaftslehre*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York 2003, S. 83-99.
- WILBERS 1997: WILBERS, K.: *Netzwerke in der Wirtschaftspädagogik. Überblick – Graphentheoretische Rekonstruktion – Konzeptionelle Grenzen aus systemtheoretischer Sicht*. Köln 1997.
- WILBERS 2000: WILBERS, K.: *Berufsbildende Schulen in regionalen Bildungsnetzwerken. Papier an den Arbeitskreis "Berufliche Aus- und Weiterbildung" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Kurzfassung und Hintergrundpapier*. Köln, (unveröffentlichtes Arbeitspapier des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln) November 2000.
- WILBERS 2000a: WILBERS, K.: *Die Zukünfte entwickeln ... – Neue Aufgaben für überbetriebliche Ausbildung und überbetriebliche Berufsbildungsstätten*. In: BIBB/MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, QUALIFIKATION UND TECHNOLOGIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS). Partner für moderne Berufsbildung*. Bielefeld 2000, S. 154-180.

- WILBERS 2000b: WILBERS, K.: Bildungsbrokerage – Knowledge Management & Brokerage: Kernprozesse, Tools, Aus- und Weiterbildung. In: ESSER, F. H./TWARDY, M./WILBERS, K. (Hrsg.): e-Learning in der Berufsbildung. Telekommunikationsunterstützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk. Markt Schwaben 2000, S. 473-497.
- WILBERS 2000c: WILBERS, K.: Brände löschen, sich entwickeln und verweigern. Wie berufsbildende Schulen auf Entwicklungen, Neuerungen und Trends in der Informationsgesellschaft reagieren sollten. In: Die kaufmännische Schule. 45. Jahrgang, Heft 12/2000, S. 336/337.
- WILBERS 2001: WILBERS, K.: Didaktik des E-Learning im Spannungsfeld von Wissensmanagement, elektronischem Management der Humanressourcen und E-/M-Commerce. In: KREKLAU, C./SIEGERS, J. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, Finanzielle Förderung. 137. Ergänzungslieferung, Köln, November 2001, S. 1-58.
- WILBERS 2001a: WILBERS, K.: Informationstechnik als Enabler für flexible institutionelle Arrangements in der Berufsbildung. In: Forum 21, 1. Jahrgang, Heft 4/2001, S. VII/VIII.
- WILBERS 2001b: WILBERS, K.: Die andere Seite der Medaille: Blinde Flecken in Schulentwicklungsansätzen und drei Therapiemöglichkeiten. In: REINISCH, H./BADER, R./STRAKA, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2001, S. 165-172.
- WILBERS 2002: WILBERS, K.: Die Schule im regionalen Berufsbildungsnetzwerk. Ganzheitliche Gestaltung einer proaktiven Institution in den flexiblen institutionellen Arrangements eines regionalen Berufsbildungsnetzwerks. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. Bonn 2002, S. 101-121.
- WILBERS 2002a: WILBERS, K.: Lernen in Netzen: Modernismen und Traditionen, Schismen und Integrationsversuche. In: bwp@: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. URL: <http://www.bwpat.de>. 2. Jahrgang, Ausgabe Nr. 2/2002, S. 1-9.
- WILBERS 2002b: WILBERS, K.: Personalmanagement in (teil)autonomen Schulen als starke Partner in der Region. In: Berufsbildung. 56. Jahrgang, Heft 78/ 2002, S. 29-31.
- WILBERS 2002c: WILBERS, K.: Berufsbildende Schulen als Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken? Überarbeitete Fassung des Abschlussvortrages auf dem VLBS-Forum "Bildungsnetzwerke und E-Learning" am 9. November 2002 in Neuss. 2002.
- WILBERS 2002d: WILBERS, K.: Strukturelle Änderungen des Berufsbildungssystems durch E-Learning und andere IT-Applikationen – Treiber und Symptome des Wandels sowie Konsequenzen für die Praxis von Weiterbildungsinstitutionen. In: ESSER, F. H./TWARDY, M. (Hrsg.): Berufsbildung im Handwerk: Kontinuität und Perspektiven. Paderborn 2002, S. 197-213.
- WILBERS 2002e: WILBERS, K.: Elf Ansatzpunkte für ein Wissensmanagement in Bildungsinstitutionen – Wo es hakt und wo es ansetzen kann. In: Berufsbildung. 56. Jahrgang, Heft 77/2002, S. 29/30.
- WILBERS 2002f: WILBERS, K.: Budgetierung (in Schulen). In: Berufsbildung. 56. Jahrgang, Heft 78/2002, o. S.
- WILBERS 2003: WILBERS, K.: Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99. Jahrgang, Heft 1/2003, S. 61-106.
- WILBERS 2003a: WILBERS, K.: Blended Learning. (Karteikarte) In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 57. Jahrgang, Heft 80/2003, o. S.
- WILBERS 2003b: WILBERS, K.: E-Learning. (Karteikarte) In: Berufsbildung. 57. Jahrgang, Heft 80/2003, o. S.

- WILBERS 2003c: WILBERS, K.: Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In: STRAHLER, B./TIEMEYER, E./WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003, S. 16-26.
- WILBERS 2003d: WILBERS, K.: Wie gestaltet man flexible regionale institutionelle Arrangements in der Berufsbildung? – Ein Beitrag zur didaktischen Gestaltung lernender Regionen. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): Politische Perspektiven beruflicher Bildung/Political Perspectives of Vocational and Occupational Education. Bielefeld 2003, S. 349-367.
- WILBERS 2004: WILBERS, K.: Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen – Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze –. St. Gallen 2004.
- WINKLER 1999: WINKLER, G.: Koordination in strategischen Netzwerken. Wiesbaden 1999.
- WINTERSCHIED 2002: WINTERSCHIED, M.: Über den Aussagegehalt von Schulprogrammen und deren Aussagen zur Lernortkooperation. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". 17. Jahrgang, Heft 33/2002, S. 101-121.
- WÖHE 1993: WÖHE, G.: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 18., überarbeitete und erweiterte Auflage, München 1993.
- WOTTAWA 1993: WOTTAWA, H.: Psychologie Methodenlehre: Eine orientierende Einführung. Völlige Neubearbeitung, 2., korrigierte Auflage, Weinheim/München 1993.
- WOTTAWA/THIERAU 1998: WOTTAWA, H./THIERAU, H.: Lehrbuch Evaluation. 2., vollständig überarbeitete Auflage, Bern u. a. 1998.
- WURZER/MÜLLER 2002: WURZER, E./MÜLLER, M.: Das ÜAZ und die BBS Wittlich als Partner im regionalen Kompetenzzentrum. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 99.) Bonn 2002, S. 128-138.
- WÜSTENHAGEN 2004: WÜSTENHAGEN, C.: Pensionswelle bringt Schulen in Personalnot. Nachwuchspädagogen sind rar, denn das Lehramtsstudium ist unbeliebt – eine Kampagne soll das Image der Lehrer nun verbessern. In: Handelsblatt. Nr. 48/9.3.2004, S. 4.
- WYRWA 1995: WYRWA, H.: Konstruktivismus und Schulpädagogik – Eine Allianz für die Zukunft? – In: LSW (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. 1. Auflage, Soest 1995, S. 15-45.
- ZDH 1998: ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS – Beirat "Unternehmensführung im Handwerk": Strategiepapier: Künftige Entwicklungstendenzen im Handwerk. Bonn 1998.
- ZEDLITZ 2004: ZEDLITZ, H. v.: Burnout – ausgebrannt und weggeworfen? Das Phänomen und seine Dimensionen sowie Ursachen und mögliche Lösungswege. In: Die kaufmännische Schule. 50. Jahrgang, Heft 2/2004, S. 13-16.

Lebenslauf

von CLAUDIA HAMM

Geburtsdatum 19. März 1972
Geburtsort Mönchengladbach
Geburtsname KANNEBERG
Staatsangehörigkeit Deutsch
Familienstand Verheiratet, ein Kind

Schulausbildung

1978 – 1982 KATHOLISCHE GRUNDSCHULE, Mönchengladbach-Hardt
1982 – 1991 GYMNASIUM AM GEROWEIHNER, Mönchengladbach;
Juni 1991 Abitur

Studium

1991 – 1994 Studium der Chemie an der HEINRICH-HEINE-UNIVERSITÄT
DÜSSELDORF;
April 1994 Vordiplom in Chemie
1994 – 2000 Studium der Wirtschaftspädagogik an der UNIVERSITÄT ZU
KÖLN;
Juli 2000 Schwerpunkt: Betriebswirtschaftliche Steuerlehre;
Diplom, Abschluss: Diplom-Handelslehrerin (Dipl.-Hdl.)

Promotion

ab Oktober 2000 Promotion im Fach Wirtschaftspädagogik an der UNIVERSITÄT
ZU KÖLN (LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIAL-
PÄDAGOGIK, Prof. Dr. M. TWARDY);
Oktober 2000 – Oktober
2001 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der UNIVERSITÄT ZU KÖLN,
LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK (Prof.
Dr. M. TWARDY)

Berufliche Fortbildung

Januar 1997 Fremdsprachenkorrespondentin in der Fremdsprache Englisch,
abgelegt vor der INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER ZU KÖLN

Praktika

April – August 1994	Firma Gardeur (Verwaltung, verschiedene Abteilungen), Mönchengladbach
Februar/März 1995	Dorint Hotel (Verwaltung), Mönchengladbach
März/April 1996	Steuerberatungskanzlei Kolanus, Forst zu Grefrath
Juli – Oktober 1996	Bayer AG (Personalabteilung), Leverkusen