

Marc CASPER

(Universität Hamburg)

Schulübergreifende kooperative Curriculumentwicklung aus der Perspektive von organisationalem Lernen, Change Management und Educational Governance am Beispiel des Netzwerks KaBueNet für den Beruf "Kaufmann/-frau für Büromanagement"

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016

**Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens.
Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen
Bildung**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Tade Tramm & Eveline Wittmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf

In 2013 schlossen sich sieben Berliner Schulen zum regionalen Netzwerk KaBueNet zusammen (vgl. www.kabuenet.de). Gemeinsames Ziel ist die Umsetzung der Neuordnung der Büroberufe in schulübergreifender Kooperation. Hierzu gehört insbesondere die Entwicklung eines einheitlichen, durch Partizipation der unterrichtenden Lehrkräfte legitimierten Curriculums. KaBueNet wird dabei vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet. Die erstmalige curriculare Entwicklung der jeweiligen Lernfelder befindet sich mittlerweile in der Endphase, eine Evaluation der bereits unterrichteten Einheiten durch die eingebundenen Lehrenden läuft parallel. Aus den ersten Rückmeldungen zeichnet sich ab, dass der Erfolg der Curriculumimplementation in besonderem Maße von schulspezifischen organisationalen Faktoren abhängen könnte. Dieser Beitrag will über die Problemebenen der Netzwerk- und Projektorganisation berichten und Ansätze prüfen, Prozesse der schulübergreifenden Curriculumentwicklung in ihrer Verknüpfung mit schulischer Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und schließlich Unterrichtsentwicklung zu analysieren. Im Fokus steht die Frage, inwiefern sich theoretische Ansätze zu (1) *Organisationalem Lernen*, (2) *Change Management* und (3) *Educational Governance* für die Modellierung der Prozesse in KaBueNet eignen und welche erweiterten Forschungsperspektiven sich hieraus für KaBueNet und ähnliche regionale Verbünde, Entwicklungsprojekte und Einzelschulentwicklungen ergeben. Letztendlich gilt es zu prüfen, wie sich unsere eigene maßgeblich curricular-didaktische Forschungsperspektive in Bezug auf die Entwicklung von Einzelschulen erweitern lässt und welchen Beitrag organisationale Ansätze zur Weiterentwicklung einer pragmatisch-systemtheoretisch orientierten Curriculumtheorie im Sinne des Hamburger Modells leisten können.

Development of a Cross-school Cooperative Curriculum from the Perspective of Organisational Learning, Change Management and Educational Governance by the example of the KaBueNet Network for the Occupation of "Office Management Clerks"

In 2013, seven schools in Berlin joined to form a regional network called KaBueNet (cf. www.kabuenet.de). Their common objective is to implement the reorganisation of office occupations through cross-school cooperation. This includes, in particular, the development of a standardised curriculum which is legitimised by teaching staff participation. KaBueNet is scientifically supported by the University of Hamburg Institute for Business and Vocational Education. The first curricular development of the relevant learning fields has just entered its final phase; an evaluation of the units already taught by the involved teachers takes place in parallel. First feedback shows that the success of curriculum implementation could depend to a great extent on school-specific, organisational factors. This article wants to inform about the problem levels of network and project organisation and investigate approaches of analysing cross-school curriculum development in the context of school organisation development, personnel development and, finally, course development. The focus is on how theoretical approaches on (1) *Organisational Learning*, (2) *Change Management* and (3) *Educational Governance* are suitable for shaping KaBueNet processes, and on what are the extended

research perspectives for KaBueNet and similar regional networks, development projects and individual school developments. The objective, ultimately, is to examine how our own substantially curricular and didactic research perspective can be extended with regard to the development of individual schools and how organisational approaches can contribute to the development of a curriculum theory that is pragmatic and system-theoretic in orientation according to the Hamburg Model.

Schulübergreifende kooperative Curriculumentwicklung aus der Perspektive von organisationalem Lernen, Change Management und Educational Governance am Beispiel des Netzwerks KaBueNet für den Beruf „Kaufmann/-frau für Büromanagement“

1 Einführung

Der Slogan vom lebenslangen Lernen begegnet uns als Antwort auf sich ändernde Technologien, Märkte und Kulturen. Dabei scheint es trivial, dass der Mensch lebenslang lerne, wenn man Lernen als aktive Auseinandersetzung mit der Welt versteht: Bis nicht alles um uns dem vollständigen Stillstand verfällt, müssen wir lernen, mit den kleinen und großen Veränderungen des Alltags umzugehen. Insbesondere der soziale Umgang mit technischen und gesellschaftlichen Innovationen stellt uns seit jeher vor Lern- und Entwicklungsaufgaben. Um einen makabren, aber prägnanten Vergleich zu nennen: Mit der flächendeckenden Nutzung von Automobilen kam vor ca. hundert Jahren erstmals die Frage auf, wie man kollektiv einen Unfalltoten betrauert. Heute stehen wir vor der nie dagewesenen Frage, wie das Facebook-Profil eines Verstorbenen zu pflegen ist (Munroe 2014, 258). Wir müssen soziale Normen entwickeln und individuell *lernen*, wie man am Straßenrand oder im Internet trauert.

Es ist also nicht neu, dass wir lebenslang lernen (müssen). Zeitgenössisch sind jedoch das erhöhte Ausmaß und das Tempo der spürbaren Veränderungen, die durch Globalisierung und Digitalisierung entstehen. So wird dem Einzelnen eine immer höhere Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit abverlangt. Reetz verweist hierbei auf „das ökologische Gesetz: Die Lernfähigkeit des Menschen bzw. des sozialen Systems muss mindestens so groß sein wie die Veränderungsdynamik der Umwelt“ (Tramm/Reetz 2003, 2).

Mit dem Blick auf das Berliner Netzwerk KaBueNet (vgl. www.kabuenet.de) soll in diesem Beitrag die Lernfähigkeit sozialer Systeme im Mittelpunkt stehen, genauer die Lernfähigkeit von Bildungsorganisationen wie einzelnen Schulen und curricularen Netzwerken in der beruflichen Bildung. Hier drängt sich bereits die grundlegende Frage auf, in welchem Maße Organisationen überhaupt lernen *können* und was dieses organisationale Lernen über das Lernen des Einzelnen hinaus auszeichnet (vgl. Senge 2011, 153ff.). Auch besteht der Verdacht, dass gerade Schulen zentrale Kriterien einer Lernenden Organisation nicht erfüllen (vgl. Bormann 2000). Woran kann es liegen, dass *Organisationen des Lernens* Schwierigkeiten damit haben, *Lernende Organisationen* zu sein? Auch für Lehrende gilt, dass ihr Berufsprofil auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren muss und sich im Laufe ihres Erwerbslebens immer wieder verändert, wie z. B. der Einfluss der jüngsten Zuwanderungsströme auf die deutsche Bildungslandschaft verdeutlicht. Wie können die Akteure in Bildungsorganisationen

die Bedingungen dafür schaffen (oder einfordern), um in einer dynamischen Umwelt zu bestehen?

Die dynamische Umwelt von Berufsschulen äußert sich insbesondere in der Schneidung und Neuordnung von Berufen. Berufe lassen sich beschreiben als „institutionell verankerte soziale Schemata, die technische und ökonomische Problemlösungen mit den Bedürfnissen, Interessen und biografischen Orientierungen der Arbeitenden vermitteln“ (Severing 2014, 6). Mit einer erhöhten Geschwindigkeit und Differenzierung technologischer und sozialer Entwicklungen steigt auch der Bedarf, Berufsarbeit zu reorganisieren. Über den politischen Diskurs der Ordnungsarbeit finden veränderte Ansprüche an berufliche Tätigkeiten schließlich ihren Weg in die Ordnungsmittel der Berufsbildung. Neue Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen formen maßgeblich den Auftrag beruflicher Schulen (vgl. zum Neuordnungsprozess der Büroberufe z. B. Elsner/Kaiser 2013).

Wird ein Beruf neu geordnet, wie es zum Ausbildungsjahr 2014 bei den Büroberufen der Fall war, stehen die jeweiligen beruflichen Schulen vor der Herausforderung, diese politischen Ordnungsmittel curricular-didaktisch aufzubereiten. Je nach Grad der Veränderung zieht dies diverse organisatorische und pädagogische Konsequenzen mit sich (vgl. z. B. Sloane 2002). Diese Konsequenzen werden noch markanter, wenn mit einer Neuordnung eine Reformoption wie das Lernfeldkonzept implementiert werden soll. Im Gegensatz zu den vorigen Büroberufen ist der Rahmenlehrplan der Kaufleute für Büromanagement erstmals in Lernfeldern strukturiert. Ein Umschwung von Fachunterricht zu Lernfeldunterricht fordert nicht nur ein neues pädagogisches Vorgehen und Selbstverständnis, quasi eine „Neudefinition didaktischer Arbeit“ (ebd., 10), sondern auch die Schaffung der organisatorischen Rahmenbedingungen auf der Mesoebene der Schulorganisation (vgl. ebd., 13): Stundenpläne müssen umstrukturiert werden, Unterrichtsräume müssen den Bedingungen des Lernfeldunterrichts angepasst werden, materielle und personale Ressourcen müssen bereitgestellt werden und neue Formen der Teamarbeit müssen etabliert werden (vgl. Anton 2003).

Um schulorganisationalen Herausforderungen angemessen zu begegnen, liegt es nahe, theoretische Ansätze zu (1) *Organisationalem Lernen*, (2) *Change Management* und (3) *Educational Governance* zu sichten. Dieser Beitrag will prüfen, inwiefern sich aus organisationstheoretischen Ansätzen erweiterte Forschungsperspektiven für KaBueNet und ähnliche regionale Verbände, Entwicklungsprojekte und Einzelschulentwicklungen ergeben. Zunächst wird das Projekt mit seinen Problemebenen in Kürze dargestellt, dann werden die organisationstheoretischen Ansätze in ihrer Breite und Komplexität eröffnet und in ausgewählten Aspekten auf KaBueNet bezogen. Im Anschluss wird über die bisherige Organisation von KaBueNet berichtet, um eine erste Lokalisierung der ermittelten Aspekte zu ermöglichen. Im Fazit werden die angesprochenen Forschungsinteressen als Ausblick zusammengefasst.

2 Das Netzwerk KaBueNet und seine Problemfelder

Der Anlass für die Gründung von KaBueNet, dem „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement“, war die

Neuordnung und Zusammenführung der traditionsreichen Büroberufe, aus denen somit ein neuer Monoberuf hervorging. Der neue Rahmenlehrplan ist im Vergleich zu den Vorgängerberufen erstmals nach Lernfeldern geordnet. Die grundsätzlich beabsichtigte konzeptionelle und thematische Offenheit von Lernfeldrahmenlehrplänen verlagert damit große Teile der Curriculumentwicklung in die Schulen. Aufgrund des Umfangs und der fachlichen Breite einer solchen Ausbildung ist es jedoch kaum von einer Einzelperson zu leisten, den Rahmenlehrplan didaktisch aufzuarbeiten. Es bedarf also der Kooperation in Lehrerteams, deren Arbeit idealerweise von externen Experten wie z. B. Berufspraktikern und Wissenschaftlern unterstützt wird, um allen Beteiligten einen förderlichen Diskurs und Impulse für ihre eigene Kompetenzentwicklung zu ermöglichen (vgl. Sloane 2003; Tramm/Krille 2013; Straßer 2013).

Die Stadt Berlin entschied sich, neben der notwendigen schulinternen kollegialen Kooperation auch eine *schulübergreifende* Vernetzung zu unterstützen und beauftragte das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg mit der wissenschaftlichen Begleitung der kooperativen Curriculumentwicklung. Die neue Ausbildung startete zum Schuljahr 2014, KaBueNet wurde im Herbst 2013 mit einem Jahr Vorlaufzeit gegründet. Aus dieser Situation ergaben sich *drei Problemfelder* der Curriculumarbeit, die zwar eng miteinander verzahnt sind, sich jedoch durch je eigene spezifische Fragestellungen auszeichnen und einer analytischen Trennung unterliegen sollten:

2.1 Das Problem der Neuordnung

Für die betroffenen Lehrenden wohl vorrangig war die Herausforderung, innerhalb eines Jahres Vorlaufzeit die Neuordnung des Berufes hinreichend zu *bewältigen*, um *rein inhaltlich* reagieren und ihren Unterricht entsprechend neu durchführen zu können. Sprich: Was macht den „neuen“ Beruf aus, welche traditionellen Inhalte bleiben bestehen, was ist neu hinzugekommen? Dieses Problem soll hier nicht weiter isoliert behandelt werden, verweist aber auf grundsätzliche Fragen der didaktischen Analyse und mögliche Strategien von Lehrenden im Umgang mit curricularen Veränderungen.

2.2 Das Problem des Lernfeldkonzepts

Analytisch getrennt vom ersten Problem steht die neue Gliederung in Lernfeldern (theoretisch ließe sich ein neuer Beruf schließlich auch nach Fächern ordnen). Dies konfrontiert Lehrende und Schulorganisatoren mit einem subjektiv neuen didaktischen Konzept. Neben dem Verständnis und der Interpretation des Konzepts an sich wird von den Lehrenden auch eine erhöhte curriculare Kompetenz des Auswählens und Begründens von berufsspezifischen Lerninhalten verlangt. Dies lässt sich zwar als genuin didaktische Kompetenz interpretieren (vgl. z. B. Reich 1983, 139), doch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrende diese Kompetenzen hinreichend entwickeln konnten (vgl. Straßer 2013, 497). Schließlich wurde ein Großteil der aktiven Lehrenden in einem Bildungssystem ausgebildet und sozialisiert, das die Lehrplangestaltung grundsätzlich in staatliche bzw. übergeordnet-administrative Verantwortung legte. So tendierte die Didaktik im Klassenzimmer „eher zur Sachwalterin

vorausgesetzter (staatlich regulierter) Zwecke, die sie mit technischem Interesse umzusetzen sucht“ (Reich 1983, 140). Dieses „technische Interesse“ begegnet uns nicht zuletzt im wiederkehrenden Kurzschluss, die Didaktik auf die Methodik zu reduzieren.

Zu den Besonderheiten des Lernfeldkonzepts gehört insbesondere die (nach wie vor offene) Frage nach dem Verhältnis von Fachsystematik und Handlungssystematik (vgl. z. B. Backes-Haase/Bathelt 2016). Hierzu vertreten wir am IBW ein in diversen Projekten erprobtes und ausdifferenziertes Konzept der Verschränkung der *horizontalen*, handlungssystematischen Perspektive der *Lernfelder* mit der *vertikalen* Perspektive der diskursiv ermittelten berufsspezifischen *Kompetenzdimensionen*. In diesem Konzept einer lernfeldübergreifenden Kompetenzentwicklung erhält schließlich auch die Entwicklung von Fachkompetenzen und deren Reorganisation in der jeweiligen Fachsystematik eine prominente Funktion. Die Hintergründe der Hamburger Kompetenzmatrix sind andernorts beschrieben (vgl. z. B. Tramm/Krille 2013, 10ff.), hier soll zunächst der Hinweis genügen, dass sich diese mehrdimensionale Arbeit quasi aus den konzeptionellen Leerstellen der KMK-Rahmenlehrpläne zum Kompetenzbegriff ergibt und sich schließlich auch organisatorisch niederschlägt. Die curriculare Analyse und Entwicklung von Handlungssystematik und Kompetenzsystematik (einschließlich Fachsystematik) ist zu organisieren und zu koordinieren, was uns zum dritten Problemfeld in KaBueNet führt.

2.3 Das Problem der Kooperationskultur

„Wo Kooperation institutionalisiert und wertgeschätzt ist, können Reformanliegen proaktiver angegangen werden“ (Halbheer/Kunz 2011, 295). Doch die Institutionalisierung von Kooperation ist in bestimmten Organisationen zunächst *selbst* ein Reformanliegen. Organisationstheoretisch lassen sich traditionelle Schulen als tendenziell „lose gekoppelte Systeme“ kennzeichnen (Bormann 2000, 3). Anders als beispielsweise in funktional arbeitsteiligen Unternehmen, sind Lehrende nur zu einem geringen oder indirekten Grad von den Arbeitsergebnissen ihrer direkten Kollegen abhängig. Sie können „weitgehend autonom voneinander und ohne das Erfordernis *organisationsbezogener* handlungsleitender Ziele effektiv agieren“ (ebd., Herv. i. O.). So zeigt auch eine aktuelle Studie für die Sekundarstufe I „dass die meisten Lehrkräfte in Deutschland regelmäßig unterrichtsbezogene Informationen und Materialien im Kollegium austauschen, jedoch zeitaufwendige und komplexe Formen der Kooperation selten und nur bei einer kleinen Gruppe von Lehrkräften zu beobachten sind“ (Richter/Pant 2016, 35). Auch die akademische und berufliche Sozialisation in einer bestimmten Fachkultur und -logik begünstigt das Bild vom Lehrer als Einzelkämpfer, so sieht auch Rolff (1998) „Schule als Tummelplatz von Mikropolitik, weil es darum geht, sich gegen Eingriffe in die Unterrichtsarbeit zu wehren, zumal Autonomie in diesem Bereich eine historische Domäne der einzelnen Lehrperson ist. Dies führt in der Tendenz dazu, Widerstand zu leisten und sich gegen Neuerungen zu immunisieren“ (Rolff 1998, 315).

Doch im Kontrast zu diesen anti-kooperativen Faktoren „fordern die Besonderheiten der Schule wie die Vielfalt und Widersprüchlichkeit pädagogischer Zielbestimmungen, die begrenzte Technologisierbarkeit pädagogischer Prozesse, die Erfolgsunsicherheit pädagogischer

schen Handelns und die gefügearartige Organisation der Schule die Lehrkräfte zur Kooperation heraus“ (Steinert et al. 2006, 185). Das Lernfeldkonzept stellt zusätzliche Kooperationsansprüche durch den Perspektivwechsel vom fachsystematischen zum handlungssystematischen Unterricht (KMK 2011, 17), denn Fachwissen verliert hierbei nicht seinen Stellenwert, sondern muss handlungsorientiert reorganisiert und integriert werden. Fachexpertise wird also nicht weniger, sondern in besonderem Maße gefordert und legt die Kooperation von Kollegen mit unterschiedlichen Fachschwerpunkten nahe.

Wie bereits erläutert, endet das Kooperationsbestreben in KaBueNet jedoch nicht auf der Ebene einzelner Kollegien, sondern zielt auf die Vernetzung *aller* Berliner Oberstufenzentren, die den neuen Beruf unterrichten (vgl. www.kabuenet.de). Neben die Herausforderung innerschulischer Kooperation tritt die noch größere Herausforderung *schulübergreifender* Kooperation, die unter der Nebenbedingung unterschiedlicher Schulprofile und -kulturen zu betrachten ist. Solche Prozesse fordern eine hohe Offenheit und Veränderungsbereitschaft der Beteiligten. Dabei ist es kaum zu verhindern, dass sich die Befindlichkeiten Einzelner zu Widerständen verdichten und Projekte in der Größenordnung von KaBueNet „Engagierte und Aktivisten ebenso erwarten können wie Skeptiker und Gegner sowie eine mehr oder weniger große Mittelgruppe von Unentschiedenen“ (Rolff 1998, 312).

Unsere Erfahrungen in der wissenschaftlichen Begleitung von KaBueNet sowie diversen Vorgängerprojekten bestätigen, dass zwischen der engagierten Entwicklung von Curricula und deren Umsetzung in der Breite eine „Implementations-Lücke“ (ebd., 308) entstehen kann, ein „Phänomen des Stehenbleibens“ (ebd.) vor der tatsächlichen Unterrichtsentwicklung. Unserer Erfahrung nach unterscheiden sich diese Lücken jedoch maßgeblich je nach Schule. Obwohl unsere Expertise, unser zentraler Auftrag und unser zentrales Forschungsinteresse in der wissenschaftlichen Begleitung *curricular-didaktisch* sind, zeigt sich für eine angemessene Beratung immer wieder die Notwendigkeit, die Projektarbeit aus einer organisationstheoretischen Perspektive zu reflektieren. Zu diesem Zweck soll zunächst die Komplexität organisationaler Zugänge ausgebreitet werden, um im Anschluss eine begründete Auswahl organisationaler Forschungsperspektiven auf KaBueNet zu treffen.

3 Ausgewählte organisationstheoretische Zugänge zum Problemfeld kooperativer Curriculumentwicklung

3.1 Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als Wege der Schulentwicklung

Um eine organisationale Perspektive auf KaBueNet einzunehmen, will ich zunächst die dafür nötigen Kategorien erschließen und mit Arbeitsdefinitionen beginnen. Laut Wiesenthal ist „der Begriff »Organisation« von unangemessener Extension [...], da die moderne Gesellschaft »unorganisierte« Beziehungen und Kontexte kaum mehr kennt“ (Wiesenthal 2000, 55). Er bezeichnet *Organisationen* insbesondere durch ihre Abgrenzung von *Märkten* und *Gemeinschaften* als weiteren Grundformen sozialer Koordination (44ff.); ein Gedanke, der im späteren Abschnitt zu Educational Governance wieder aufgegriffen wird.

Probst hingegen bietet eine klassische Definition von *Organisation* „als

- organisatorische *Gestaltungshandlung*, die darin besteht, eine Struktur, Prozesse und eine systembezogene Ordnung zu schaffen;
- *Gestaltungsrahmen*, der für die Mitglieder den Zustand eines Systems als *Gestaltungsergebnis* darstellt und vor allem als Struktur und Kultur in Erscheinung tritt;
- soziale Institution in Form eines strukturierten Gebildes“ (Probst 1993, 43; eig. Herv.).

Organisation hat also gleichermaßen Prozess- bzw. *Handlungscharakter* und Produkt- bzw. *Strukturcharakter*, was sich nach Rolff aus der Komplementarität der beiden Begriffe ergibt: „Es gibt keine Handlung, die nicht strukturiert ist und keine Struktur, die nicht aus Handlung entstanden wäre. Es gibt nur ‚gehandelte‘ Strukturen und strukturierte Handlungen“ (1998, 316). Vor diesem Hintergrund sind Organisationen, auch in der Form sozialer Institutionen, grundsätzlich veränderbar und gestaltbar – schließlich wurden sie einst zu einem bestimmten Zweck gestaltet und reproduzieren sich durch das Verhalten ihrer Akteure, die durch Anwendung der institutionellen Regeln diese erst gemeinsam „realisieren“ (Fend 2009, 153). Vereinfacht: Ein Spiel findet nur statt, solange es Mitspieler gibt, die sich an die Regeln halten.

Am Unterschied der Begriffe *Institutionalisierung* und *Institution* lässt sich gewissermaßen die zweifache Bedeutung des Begriffs *Organisation* als Prozess *und* Ergebnis verdeutlichen: Die Organisation handelt nicht als Ganzes, nicht als abstraktes Wesen. Organisationales Handeln ist der Teil des individuellen Handelns, der sich auf die Regeln einer Organisation bezieht, ob direkt oder indirekt. Durch dieses Handeln werden jedoch formelle und informelle Strukturen erhalten oder begründet – *institutionalisiert* –, die über den Einzelnen hinausgehen. Auf diesem Wege lässt sich auch die Frage angehen, ob Organisationen überhaupt lernen können. Zunächst sollte klar sein, dass „das Engagement einer Organisation, lernen zu wollen, [...] immer nur so groß sein [kann], wie das Engagement ihrer Mitglieder“ (Senge 2011, 17f.). Existieren jedoch Strukturen, die in sich verhärtet sind und das Lernen des Einzelnen (innerhalb der Organisation) eher unterdrücken als fördern, so ließe sich die Lernfähigkeit dieser Organisation als niedrig bezeichnen. Das Gegenteil wären veränderbare und lernförderlicher Strukturen, die das Wachstum der Mitglieder aktiv fördern und sich dadurch wiederum als veränderbar und lernfördernd reproduzieren. So definiert auch Wiegand organisationales Lernen ex post darüber, dass „durch

- zustandsgebundene (Lern-)Prozesse
- in und/oder von Organisationen
- Wissen geschaffen wurde,
- das die Verhaltensmöglichkeiten der Organisation [...] vergrößert“ (Wiegand 1996, 15).

Diesen „Stock gemeinsamen Wissens, welcher Umgang mit komplexen Situationen erlaubt“ (Rolff 1998, 319) verortet Rolff für Schulen im Zentrum der gemeinsamen *Lernkultur*. In

Anlehnung an den Organisationstheoretiker Senge formuliert er die folgende Architektur lernender Schulen (Rolff 1998, 318):

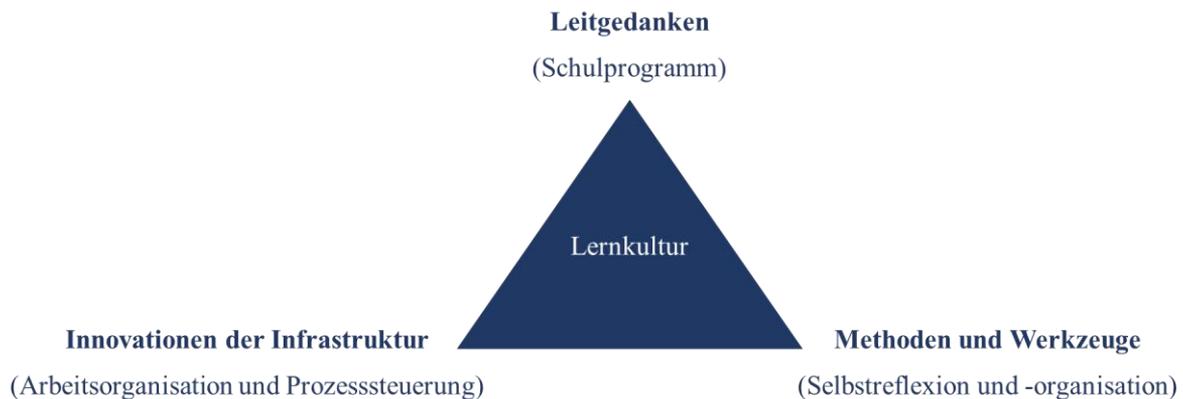


Abbildung 1: Architektur lernender Schulen (Rolff 1998, 318)

Dieses Modell kann zu grundsätzlichen Merkmalen von Organisationen in Bezug gesetzt werden, so unterscheidet beispielsweise Preisendörfer

1. „die Organisationsziele [vgl. Leitgedanken, eig. Anm.],
2. die Organisationsstruktur mit der zusätzlichen Unterscheidung von formaler und informeller Struktur [vgl. Infrastruktur, eig. Anm.],
3. die Organisationsmitglieder bzw. -beteiligten [als Anwender der Methoden und Werkzeuge, eig. Anm.] sowie
4. die räumlich-sachliche Ausstattung der Organisation“ (Preisendörfer 2005, 59).

Hierbei kommen jedoch meines Erachtens die Ressourcen *Wissen* und *Wertschätzung* nicht ausreichend zur Geltung, die für pädagogische Organisationen wenn nicht spezifisch, so zumindest essenziell sind. Rolff wiederum sieht die „Beziehungskultur“ nicht nur als Komponente informeller Strukturen, sondern als notwendige Ressource der Lernkultur (1998, 319). Eine wertschätzende Kultur zu entwickeln verlangt jedoch neben Verabredungen und Erfahrungen in der Gruppe auch in besonderem Maße individuelle Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., 302; weitergehend z. B. Mettler- von Meibom 2007). So modelliert Rolff pädagogische Schulentwicklung über die drei Wege *Organisationsentwicklung (OE)*, *Personalentwicklung (PE)* und *Unterrichtsentwicklung (UE)* im notwendigen Systemzusammenhang (1998, 305): „Wer den Unterricht verändern will, muß mehr als den Unterricht verändern.“ (306) Hieraus ergeben sich die - im Rahmen unseres Auftrags bisher noch nicht zentralen - Forschungsperspektiven der OE und PE in KaBueNet.



Abbildung 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (vereinfacht nach Rolff 1998, 305)

Unser primäres Interesse der curricularen und didaktischen Entwicklung von Lernfeldunterricht ließe sich demnach in letzter Konsequenz nicht umsetzen, ohne organisatorisch-strukturelle Bedingungen zu schaffen und die Personalentwicklung, auch im Sinne einer allgemeineren Persönlichkeitsentwicklung, mitzudenken. So bestätigt auch die Erfahrung in KaBueNet, dass die in Arbeitsgruppen aktiven Lehrenden indirekt *Lehrerbildungsprozesse* durchlaufen. Wird jedoch nicht sichergestellt, dass diese Bildungsprozesse auch den *nicht* direkt beteiligten Lehrenden, den „Verwendern“ des Curriculums ermöglicht werden, so kann dieses Kompetenzgefälle Implementationslücken begünstigen: „Die Idee ist letztlich, dass die Qualität eines Curriculums (zumindest auch) von der Fähigkeit der Rezipienten abhängig ist“ (Sloane 2003, 19). Gerade in Bezug auf das Lernfeldkonzept kommt hinzu, dass „der grundlegende berufspädagogische Richtungswechsel für sehr viele Lehrkräfte [...] noch immer gewöhnungsbedürftig [ist]. Lernfelder sind so anders als alles, was sie studiert und in Studienseminaren gelernt haben, und daher fällt es ihnen zuweilen schwer, sich mit dem Neuen anzufreunden“ (Rauner 2013, 92). Unsere Erfahrung in KaBueNet indiziert, dass die kollegialen Widerstände und Implementationslücken tendenziell an jenen Schulen größer sind, an denen mehr Lehrende reine „Verwender“ sind, also auf Basis der curricularen Ergebnisse unterrichten, jedoch nicht unmittelbar an deren Erstellung beteiligt waren. Es gilt zu untersuchen, ob sich dieser naheliegende Zusammenhang belegen lässt und wie eine gesteuerte Personalentwicklung dazu beitragen kann, die Lehrerbildungsprozesse der aktiven Entwickler allen Curriculumverwendern zugänglich zu machen. Ich spreche hier bewusst von *Bildungsprozessen*, um diese Frage über den Kontext eines reinen Wissensmanagements hinauszuhoben und den Bezug zur Ebene persönlicher Erfahrung zu schaffen. Es scheint jedoch ungemein schwieriger, Bildungsprozesse zu rekonstruieren als Aussagen über ein (potenzielles) Wissensmanagement zu treffen.

3.2 Entwicklungswege lernender Organisationen

Auch über den Kontext Schule hinaus findet sich der Aspekt der *Persönlichkeitsentwicklung* bei Senge (2011, 16ff.), dort unter der Bezeichnung *Personal Mastery* als eine fundamentale von fünf Disziplinen bzw. Entwicklungswegen des Organisationslernens, über die ich einen Überblick geben will:

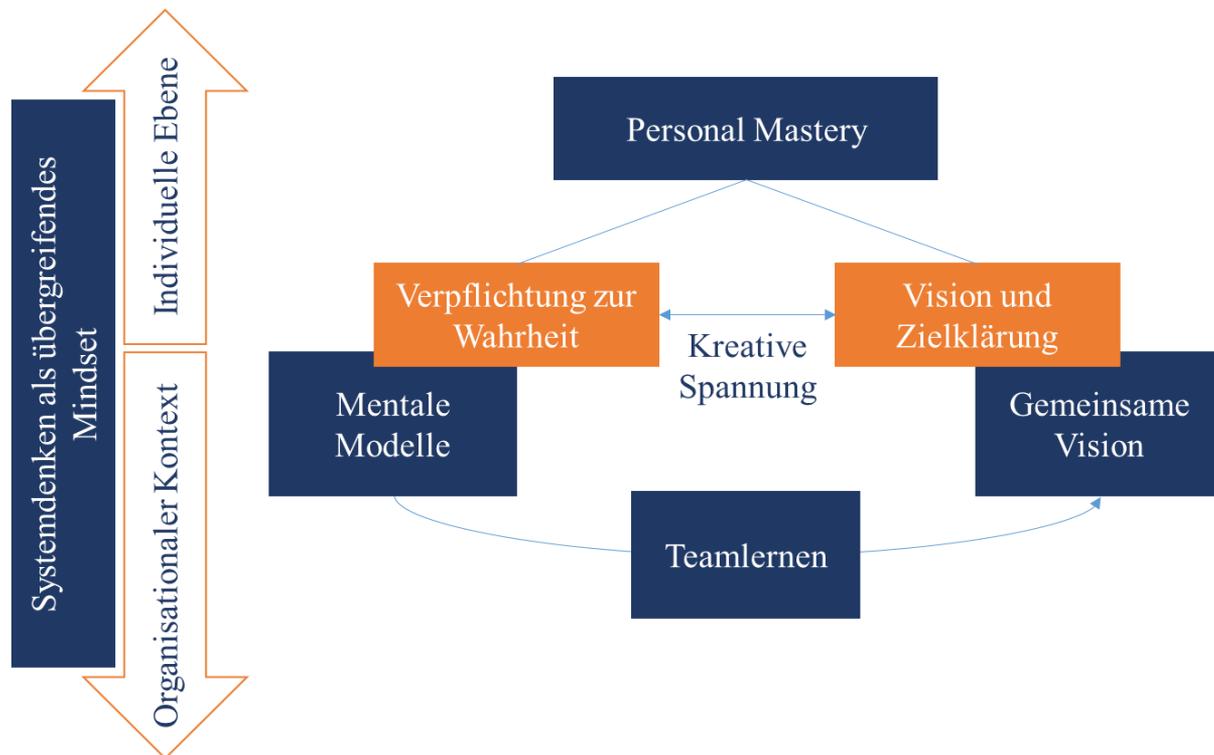


Abbildung 3: Disziplinen der Lernenden Organisation nach Senge, eig. Darst.

3.2.1 „Systemdenken“

Für das Verständnis und die bewusste Entwicklung komplexer Systeme ist laut Senge eine eigene „Sprache der Wechselbeziehungen, eine Sprache, die aus Kreisen besteht“ notwendig (Senge 2011, 92). Er bezieht sich auf Konzepte der kybernetischen Systemtheorie (vgl. z. B. Dörner 2011) und sieht das Systemdenken als übergreifende Disziplin organisationalen Lernens.

3.2.2 „Personal Mastery - die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung“

Persönlichkeitsentwicklung zeichnet sich nach Senge insbesondere durch die „kreative Spannung“ (165) zwischen individuellen Zielen und der gegenwärtigen Realität aus. Er sieht es in erster Linie als Entwicklungsaufgabe des Individuums, persönliche Ziele zu klären und sich der Realität zu verpflichten. Diese „Verpflichtung zur Wahrheit“ (176) bezieht sich jedoch nicht auf die Suche nach einer absolut-objektiven Wahrheit, sondern auf die Absicht, immer wieder „die Selbsttäuschungen und Beschränkungen zu durchbrechen, mit denen wir uns selbst an der Wahrnehmung der Realität hindern“ (Senge 2011, 176). Es handelt sich also um

ein Prinzip der Selbstreflexion und Selbstorganisation, wie es Rolff im oben gezeigten Dreieck aufnimmt. Wie oben beschrieben wäre eine Organisation dann besonders lernfähig, wenn ihre Strukturen *Personal Mastery* nicht nur ermöglichen, sondern aktiv unterstützen.

3.2.3 „Mentale Modelle“

Um Selbsttäuschungen zu durchbrechen, ist es zunächst notwendig, die eigenen mentalen Modelle und Glaubenssätze zu erkennen. Während sich die Disziplin der *Personal Mastery* auf das generelle Wachstum des Individuums und eine grundsätzliche Haltung bezieht, so schwenkt der Fokus hier auf Theorien und Kommunikation im Kontext organisationalen Handelns. Hier zeigt sich eine weitere mögliche Ursache für Implementationslücken: „Neue Einsichten werden nicht in die Praxis umgesetzt, weil sie tief verwurzelten inneren Vorstellungen vom Wesen der Dinge widersprechen - Vorstellungen, die uns an vertraute Denk- und Handlungsweisen binden.“ (Senge 2011, 193) Betrachtet man das Lernfeldkonzept als echte Innovation, gar als Paradigmenwechsel, so gewinnt die Frage nach den mentalen Modellen der Lehrenden in KaBueNet-Schulen deutlich an Brisanz. Neben das Problem des Transfers von Einsicht zwischen Curriculumentwicklern und Curriculumverwendern tritt nun die Schwierigkeit, dass sich selbst die Einsichtigen gegen ihre latenten Modelle wehren müssen, um mit alten Gewohnheiten zu brechen und eine Innovation *durchzuhalten*. Als Kern dieser Disziplin nennt Senge die folgenden Fertigkeiten:

- „das Erkennen der Unterschiede zwischen den verlautbarten Theorien (das, was man sagt) und den praktizierten Theorien (die dem Handeln zugrunde liegende Theorie);
- das Erkennen von »Abstraktionssprüngen« (zu bemerken, wenn man seine Beobachtungen verallgemeinert);
- [...] dass man ausspricht, was man normalerweise verschweigt [...];
- das Gleichgewicht von Erkunden und den eigenen Standpunkt vertreten“ (207).

Es sollte einleuchten, dass die gemeinsame Auseinandersetzung mit mentalen Modellen zu anstrengenden und konfliktreichen, aber vermutlich äußerst lernintensiven Gesprächen führt. Andersherum können gerade konfliktreiche Gespräche, so reflektiert genutzt, zu Treibern der Veränderung werden: „Protest oder Verweigerung müssen organisationales Lernen nicht verhindern; sie können im Gegenteil dazu führen, bislang unausgesprochene Probleme und Widersprüche offenzulegen“ (Bormann 2000, 5f.). Ungeklärt bleibt an dieser Stelle die Frage nach einem geeigneten *Setting* für solche Auseinandersetzungen. Ein Ansatzpunkt wären gängige Großgruppenverfahren, wie sie beispielsweise bei Schiersmann und Thiel dargestellt werden (2013, 128ff.).

3.2.4 „Eine gemeinsame Vision entwickeln“

Diese Disziplin vertieft den zweiten Pol der kreativen Spannung im Kontext der Organisation. Rolff greift sie im obigen Dreieck im *Leitgedanken* bzw. dem Schulprogramm auf. Nach Senge sollten die Leitgedanken einer Organisation die Fragen *was*, *warum* und *wie* beantworten. Das *was* beinhaltet hierbei die Vision im engeren Sinne, das „Bild der Zukunft“

(244). Das *warum* klärt den Begründungszusammenhang und tieferen bzw. höheren Sinn dieses angestrebten Zustands und das *wie* bezieht sich auf die Grundwerte, die konsequenterweise die Basis jeder auf diese Ziele ausgerichteten Handlung darstellen. Senge warnt ausdrücklich vor der verkürzten Formulierung einer Vision durch Führungspersonen und deren hierarchischer Verkündung, da „man - im Endeffekt - *nichts tun kann, um einen anderen Menschen zur Teilnehmerschaft und zum Engagement zu bewegen*. [...] Engagement bleibt etwas sehr Persönliches. Wer es erzwingen will, wird bestenfalls Einwilligung erzielen.“ (Senge 2011, 243; Herv. i. O.) Der systemische Weg zu einer gemeinsamen Vision sei daher die Erkundung und Kommunikation der jeweiligen individuellen Zukunftsbilder der Organisationsmitglieder. Tendenziell sollte die Erkundung einer gemeinsamen Vision in solchen Organisationen leichter sein, die eine überschaubare Anzahl an Mitgliedern mit grundsätzlich ähnlichen Motiven haben und in denen Ziele im gemeinsamen Diskurs geklärt werden. Sloane merkt hierzu an, dass Schulen „traditionell [...] hierarchisch gegliedert“ sind und aus ihrer Historie als staatliche Institutionen heraus eher „einer Anweisungs- oder Verordnungs-kultur“ folgen (2002, 16). Ein zentrales Problem der schulnahen Curriculumentwicklung sei der notwendige „Wechsel von einer Organisation mit Anweisungskultur zu einer mit Beratungskultur“ (ebd.).

Für Schulen bedeutet Zielklärung in diesem Sinne „die Schulziele an pädagogischen Grundwerten bzw. an Bildungstheorien zu reflektieren“ (Rolff 1998, 307), in einem kollegialen Diskurs unter *beratender* Begleitung der Leitung. Da die Vision eines schulübergreifenden Netzwerks wiederum die schulischen Visionen integrieren sollte, wäre zunächst zu klären, ob und wie die Schulen in KaBueNet diese Form von Zielklärung geleistet haben und wie ein geeignetes Setting zur Zielklärung auf der Ebene des Netzwerks aussehen könnte. In jedem Fall ist anzumerken, dass die Ziele des Netzwerks bislang fast ausschließlich einem operativen, traditionellen Zielverständnis unterlagen und die angesprochenen Kategorien zu Leitgedanken und Visionen eine interessante Perspektive auf Bekenntnis und Engagement zum Netzwerk eröffnen.

3.2.5 „Team-Lernen“

Senge sieht Teams als „die elementare Lerneinheit in heutigen Organisationen“ (2011, 21) und verweist in dieser Disziplin unter anderem auf die Notwendigkeit, eine Diskurskultur zu etablieren, die gleichermaßen verständigungsorientierten, ergebnisoffenen Dialog als auch standpunktverdeutlichende, argumentative Diskussionen ermöglicht, damit Widersprüche und Expertise aktiv genutzt werden und nicht einem überhöhten Harmoniewunsch zum Opfer fallen (vgl. 206). Für Sloane stellt „didaktische Teamarbeit“ (2002, 10) eine notwendige Antwort auf Reformkonzepte wie Lernfeldunterricht dar. Er betont das hiermit verbundene „veränderte Führungsmodell“ (15), nach dem den Lehrenden ein höherer Entscheidungsfreiraum gegeben werden muss, womit erneut der Wandel von der Anweisungs- zur Beratungskultur gefordert wird und das oben genannte Problem der Kooperationskultur zurück in den Fokus rückt.

Das Lernen in Teams ist schließlich soziales Lernen. Als Zugang zu sozialen Veränderungen haben sich diverse Konzepte des Change Management etabliert, weshalb es an dieser Stelle erhellend sein dürfte, die grundlegenden Ideen dieser Disziplin anzusprechen.

3.3 Change Management

Hall und Hord (2011) beginnen ihre Liste von Prinzipien für das Change Management an Schulen mit der Aussage „Change is learning - it's as simple and complicated as that“ (6). Versteht man Lernen als Veränderung von Verhaltensdispositionen, so liegen die Parallelen nahe. Eine spezifische Note erhält die Disziplin des Change Management jedoch bereits durch den Hintergrund ihres Begründers Lewin, der 1890 als deutscher Jude geboren wurde (vgl. Burnes 2004). In der Auseinandersetzung mit der politischen Lage Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg entstand sein 3-Phasen-Modell sozialer Veränderungen (Lewin 1947):

- (1) „Unfreezing“ – Auftauen: Lewin geht davon aus, dass menschliches Verhalten nach Stabilität strebt und Systeme mehr oder minder starre Gleichgewichtszustände erzeugen. Der erste Schritt zur Veränderung ist das Aufwachen aus der Schockstarre verfestigter Gewohnheiten bzw. die Erkenntnis, dass sich ein *Zustand* bereits dermaßen verändert hat, dass sich das aktuelle *Verhalten* anpassen muss. In Anlehnung an Seneges Disziplin der Personal Mastery kommt dies der Verpflichtung zur Realität gleich: Die Veränderung im System muss groß genug sein und erkannt werden, um eine kreative Spannung zu erzeugen, die für Veränderungen mobilisiert. Schein (1996) identifiziert drei Prozesse, die ein solches Auftauen ermöglichen: Die Akzeptanz der Ungültigkeit des Status Quo, das Aufkommen von Scham oder Existenzangst und die psychologische Absicherung, ohne die das Individuum in selbstschützende Abwehrmechanismen übergeht, die sich z. B. in Verleumdung oder aggressiver Gegenwehr ausdrücken (vgl. 61).
- (2) „Moving“ – Bewegen: In dieser Phase werden Informationen gesammelt, Handlungsalternativen erprobt und Interventionen durchgeführt. Hier finden demnach die eigentlichen Lernprozesse in Bezug auf das neue Verhalten statt. Dies impliziert, dass ohne ein erfolgreiches Auftauen kein wirkliches Lernen stattfinden kann – eine Aussage, die sich auch in der Problemorientierung und dem starken Fokus auf die Analyse der tatsächlichen Zustände bei Senge wiederfindet. Das Phänomen des Stehenbleibens bzw. Implementationslücken ließen sich dann als Versuche der Intervention bzw. Bewegung erklären, die *scheitern müssen, da die Betroffenen noch nicht aufgetaut sind*. Hierin liegt womöglich die zentrale Erkenntnis in Bezug auf die Psychologie organisationaler Veränderung.
- (3) „Freezing“ – Einfrieren: Um das neue Verhalten wiederum zu verstetigen, muss das individuelle Verhalten in ein neues systemisches Gleichgewicht eingebettet werden. So sieht auch Lewin Veränderungen als Gruppenprozesse, da ohne die Bekräftigung durch eine geteilte Gruppennorm Einzelne schnell wieder in alte Muster zurückfallen.

Das Prinzip der Phasierung beschreiben auch Hall und Hord mit der Aussage „Change is a process, not an event“ (2011, 8) sowie Senge mit dem Lernhemmnis der „Fixierung auf Ereignisse“ (2011, 33). Oftmals ist ein einzelnes Ereignis zwar Auslöser für die Veränderung eines *Zustands*; die Veränderung des *Verhaltens*, um sich mit einem neuen Zustand zurechtzufinden, ist hingegen meist ein langwieriger Prozess. Ein unter Organisationsentwicklern prominenter Versuch, Phasen der Verhaltensveränderung zu modellieren, sind sogenannte Veränderungskurven, die Mitarbeiterleistung bzw. Widerstände und Engagement im Zeitverlauf darstellen. Veränderungskurven orientieren sich bisweilen an einem Phasenmodell, das ursprünglich aus der Trauerforschung stammt und den Umgang mit Verlust (ursprünglich des eigenen Lebens) modelliert (Kübler-Ross 1997). Dieses klassische Fünf-Stufen-Modell umfasst:

- (1) „Denial“ – die Verleumdung, das Nicht-Wahrhaben-Wollen;
- (2) „Anger“ – die aggressive Gegenwehr, Wut und Neid;
- (3) „Bargaining“ – das Verhandeln, die Suche nach Kompromissen und Vergebung;
- (4) „Depression“ – die Starre, Kraftlosigkeit und Ohnmacht;
- (5) „Acceptance“ – die Annahme des neuen Zustands und Entspannung.

Trotz der Kritik an diesem Modell und der geringen empirischen Bestätigung liefert es einige Anhaltspunkte für die proaktive Gestaltung von Veränderungsprozessen. Besonders hilfreich ist die Sensibilisierung dafür, dass Veränderungsprozesse mit der oft widerstrebenden und daher aufgeschobenen Wahrnehmung bzw. dem *Wahrhaben* eines veränderten Zustands beginnen, worauf zunächst ein Aufbäumen und Verhandeln folgt. Diese initiale Gegenwehr in den ersten vier Stufen von Kübler-Ross lassen sich dem *Unfreezing* von Lewin zuordnen, genauer befassen sie sich mit der von Schein angesprochenen Bedingung der psychologischen Sicherheit, ohne die es zu eben diesen Abwehrmechanismen kommt. Hall und Hord weisen darauf hin, dass eine *Event-Mentalität* der psychologischen Sicherheit entgegenwirkt und den Übergang vom Unfreezing ins Moving äußerst erschwert, da den Betroffenen weder die Zeit zugestanden wird, neue Wege ohne Druck auszuprobieren, noch, den Verlust der alten Wege zu betrauern (2011, 8). Trauer ist berechtigt und braucht angemessenen Raum - auch in der kooperativen Curriculumentwicklung, wo sich Lehrende von traditionsreichen, identitätsstiftenden Strukturen verabschieden müssen. Es wäre ein interessanter Forschungsansatz, die Perspektive des Umgangs mit Verlusten auf Lehrende in Veränderungsprozessen zu spezifizieren.

Für ein Netzwerk wie KaBueNet kann Trauer jedoch nicht Kern des Veränderungsprozesses bleiben, hier ist Gestaltung gefragt. Da der ursprüngliche Gegenstand der Trauerforschung (der Umgang mit dem eigenen Tod) letztendlich ein äußerst passiver Vorgang ist, gibt das Kübler-Ross-Modell ab diesem Punkt wenig Einsicht in aktive Veränderungsprozesse bzw. das *Moving*. Hier schließt Streich (1997) an. In seiner auch an Lewin angelehnten siebenphasigen Veränderungskurve folgen auf die *Akzeptanz* das *Ausprobieren*, die *Erkenntnis* und die *Integration*. Zu den Achsen der Selbstwirksamkeitserfahrung und der Zeit ergibt sich folgende Kurve:

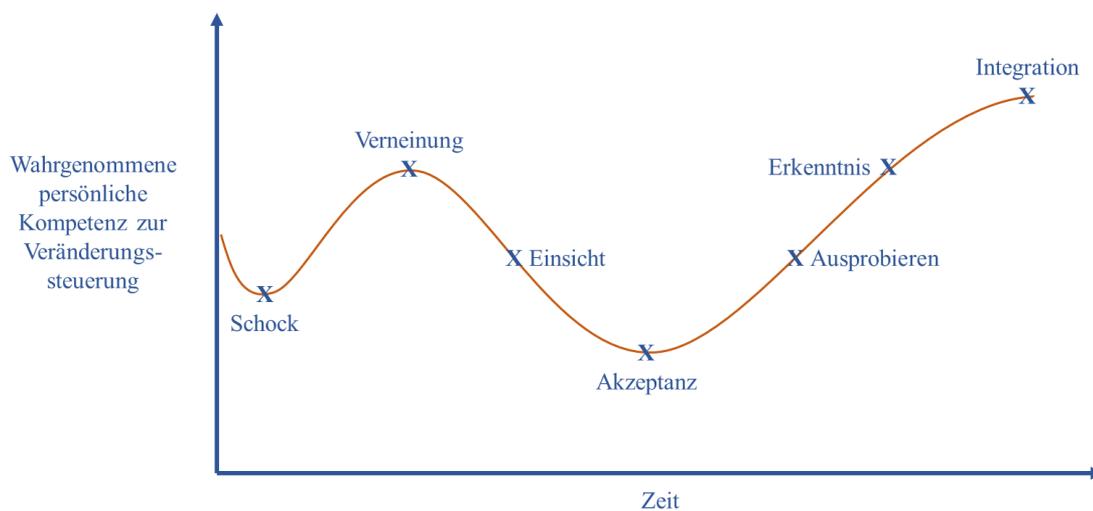


Abbildung 4: Veränderungskurve (vereinfacht nach Streich 1997, 243)

An diesem modellhaften Zeitverlauf orientieren sich diverse Managementansätze, beispielsweise die acht Schritte der Transformation nach Kotter und Rathgeber (z. B. 2006, 130f.). In der Zusammenführung der angesprochenen Modelle ergibt sich folgender Überblick über Phasen eines Veränderungsprozesses und daran orientierte Maßnahmen:

Lewin (1947)	Kübler-Ross (1997)	Streich (1997)	Kotter und Rathgeber (2006)
Unfreeze		Schock	Bewusstsein für einen dringenden Veränderungsbedarf schaffen
	Denial	Verneinung	
	Anger		
	Bargaining		Machtvolle Führungskoalition formen
	Depression	(verhandeln, motivieren, anleiten)	
	Acceptance	Einsicht	Vision und messbare Strategie entwickeln
Move		Akzeptanz	Vision und Strategie kommunizieren
		Ausprobieren	Betroffene befähigen, nach der Vision zu handeln
		Erkenntnis	Kurzfristig sichtbare Erfolge planen
			Erfolge konsolidieren
Refreeze		Integration	Neue Kultur etablieren

Abbildung 5: Überblick der Phasenmodelle für Veränderungsprozesse

Über die vorgeschlagenen Maßnahmen von Kotter und Rathgeber stellt sich nun erneut die Frage, *wer* Veränderungsprozesse gestalten kann und sollte. Organisationale Veränderungen werden meist aus der sich ändernden Umwelt der Organisation angeregt, im Fall von KaBueNet aus der Neuordnung der Büroberufe. Ein neuer Lehrplan, der von einer administrativen Stelle erlassen wurde, hat damit zunächst den von Sloane kritisierten *Anweisungsscharakter*. Es ist nun fraglich, wie aus dieser ursprünglichen Anweisung eine *Beratungskultur* entstehen kann (und wer *in der Lage ist, zu beraten*). Wo und wie sollten sich Verantwortlichkeiten und Weisungsbefugnisse im Netzwerk verteilen? Welche Grade an Führung, Unterstützung und Freiraum sind notwendig, um die hohen persönlichen Anforderungen der Selbstreflexion und Selbstorganisation von Lehrerteams in der kooperativen Curriculumentwicklung zu gewährleisten? Mit Fragen der Führungsstruktur und Autonomie in Bildungssystemen und -organisationen befasst sich insbesondere der Strang der Educational Governance, der im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

3.4 Educational Governance

Unter *Governance* verstehen van Ackeren, Brauckmann und Klein „die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozess, durch den unterschiedliche, kontroverse Interessen ausgeglichen werden und kooperatives Handeln initiiert werden soll.“ (van Ackeren et al. 2016, 31) Sie beziehen sich hierbei auf die *Commission on Global Governance* und deren allgemeinen Zugang, der noch keine Spezifizierung für den Bildungsbereich anstrebt. Governance beschreibt hier zunächst das Problemfeld von Kooperation unter Informationsasymmetrien und Interessenskonflikten, wie es auch Williamson in seinem neo-institutionenökonomischen Werk „The Mechanisms of Governance“ (1996) eröffnet. Nach Williamson sind unterschiedliche Arten von Informationsasymmetrien und Interessenskonflikten die Ursache diverser Organisationsformen. Er nennt folgende Beispiele (65):

- *Informationsunterschiede in arbeitsteiligen Gruppen legen eine Supervision nahe* - hier deutet sich die institutionenökonomische Tradition nach Coase (1937) an. Diese geht insbesondere der Frage nach, warum es die hierarchischen Überbauten von Firmen/Organisationen überhaupt gibt und warum sich die Arbeitsteilung einer Gesellschaft nicht ausschließlich über direkte Transaktionen zwischen Individuen in der (Organisations-)Form eines freien Marktes realisiert;
- *Prinzipal-Agenten-Probleme legen eine Ausrichtung von Anreizen nahe* – sprich: wenn nicht sicher ist, welche Interessen miteinander arbeitende Menschen verfolgen und ob sich diese nicht widersprechen und Ausbeutungsgefahr herrscht, so können bestimmte Anreize ein bestimmtes Verhalten begünstigen (entweder dadurch, dass das Verhalten extrinsisch motiviert wird, oder dadurch, dass sich intrinsisch Motivierte diese Anreizstrukturen bewusst aussuchen). Vor diesem Hintergrund wäre es interessant, die Motivations- und Anreizstrukturen einzelner Lehrender im Kontext von KaBueNet zu erfassen;

- *Qualitätsunsicherheiten legen Reputationsmechanismen nahe* – auf diesem Prinzip beruhen z. B. Zertifikations- und Zeugnisstrategien: Ein Zeugnis soll Informationen über die Qualität eines Guts oder einer Leistung verdichten, die dem Interessierten nicht oder nur unter hohem Aufwand zugänglich sind. Hierdurch legitimieren sich schließlich auch die Prüfungssysteme und -institutionen des Bildungssystems. Für KaBueNet stellt sich hierbei die Frage, inwieweit sich die curriculare Entwicklung auf standardisierte Prüfungen beziehen muss, da die Zertifizierung und Qualitätssicherung des Berufes insbesondere in der Verantwortung der Kammern und deren Prüfungsausschüssen liegt;
- *die Verstreuerung von Werten legt kollektives Eigentum nahe* – eine Aussage, die auf die ökonomische Theorie um öffentliche Güter, Allmenden etc. verweist. Für KaBueNet stellt sich unter diesem Aspekt auch die Frage nach dem geistigen Eigentum individueller und kollektiver Arbeitsergebnisse.

Überträgt man die Frage nach der *richtigen* Organisationsform oder der *Good Governance* nun in Bildungssysteme, gilt es demnach zunächst zu klären, welche Interessen und Informationen sich in Bildungssystemen begegnen und welche Schwierigkeiten hieraus entstehen. Auf der Ebene einzelner Schulen führt dies zurück zum oben angesprochenen Aspekt der Zielklärung und der gemeinsamen Vision; auf der Ebene des Gesamtsystems geht es jedoch zusätzlich zum kollektiven *Bildungsverständnis* auch um einen rechtlichen *Bildungsanspruch*.

Aus dem Recht auf Bildung leitet sich zunächst eine staatliche „Gewährleistungsverantwortung“ (Kruip 2011, 11) ab. „Mit dieser Gewährleistungsverantwortung ist nun allerdings ein Problem verbunden: Für positive Rechte ist generell charakteristisch, dass nicht eindeutig bestimmt ist, wer genau die ihnen korrespondierenden positiven Pflichten zu übernehmen hat“ (12). Selbst wenn *Bildung* als staatliche Aufgabe einleuchtet, ist noch nichts darüber ausgesagt, welche der unzähligen möglichen Institutionen des Staates welche Verantwortung und Befugnisse tragen sollten und wie viel Eigenverantwortung letztlich den Lernenden überlassen bleibt, „ohne deren Mitwirkung jede Anstrengung für Bildung ins Leere laufen muss“ (ebd.). Die Frage nach der *Good Governance* in Bildungssystemen wird damit zur Frage der „kooperativen Bildungsverantwortung“ (ebd.). Ein spezifischer Faktor für die berufliche Bildung ist dabei die Lernortkooperation zwischen Schulen, Ausbildungsbetrieben und Kammern, deren Verantwortlichkeiten nicht durchgehend trennscharf formalisiert sind. Im Problemfeld kooperativer Verantwortung verortet auch Kruip mögliche Implementationslücken und warnt vor einem „Verantwortungsvakuum“ (13), dessen Entstehung er im Einklang mit den bereits vorgestellten organisationstheoretischen Überlegungen beschreibt: „Veränderungen, die bürokratisch 'von oben' implementiert werden sollen, werden offenbar viel zu oft nicht akzeptiert, deshalb hinausgezögert, ganz umgangen oder, wenn es nicht anders geht, allenfalls ohne Eigenmotivation und ohne Engagement umgesetzt. Deshalb sind die betroffenen Akteure auch wenig geneigt, wirklich Verantwortung für das zu übernehmen, was sie dementsprechend tun sollen, sondern schieben die Verantwortung nach 'oben' – oder manchmal auch nach 'unten' – ab. Die unmittelbar 'unten' Handelnden jedoch fühlen sich oft

nicht genügend autorisiert, selbst Entscheidungen zu treffen, verfügen nicht über nötige finanzielle oder personelle Ressourcen, befürchten bei allzu großer Eigenständigkeit Nachteile, die ihr Engagement konterkarieren – oder haben, wie insbesondere die Lehrkräfte, eine 'Vetoposition'“ (12f.).

Im Zentrum des Educational Governance-Ansatzes steht also die Frage der Handlungskoordination, zu der Lange und Schimank drei aufeinander aufbauende Modi identifizieren (2004, 20): *Beobachtung* (ein- oder wechselseitig), *Beeinflussung* (durch gezielten Einsatz immaterieller und materieller Ressourcen) und *Verhandlung* (gegenseitige Vereinbarungen mit bindender Wirkung). Diese Modi lassen sich auch als Spektrum individueller Handlungsfreiheit auf der Mikroebene interpretieren. In Bezug auf die von Williamson angesprochenen Probleme der Informations- und Interessenasymmetrien ergeben sich hieraus idealtypische Governanceformen auf der Makroebene (ebd., 20ff.):

- Ein vollkommener *Markt* nach wirtschaftswissenschaftlichem Ideal wäre ein Beispiel für eine Koordinationsform, die zunächst ausschließlich auf gegenseitiger Beobachtung beruht.
- Gegenseitige .Beeinflussung durch „affektive Bindungen“ und „kollektive Identitäten“ (21), auch: *Vertrauen*, ist das Kernmerkmal einer *Gemeinschaft*.
- Modelle der Verhandlung lassen sich nach dem Grad der Bindung unterscheiden. So kann in einem *Netzwerk* „noch jeder einzelne Akteur verhindern, dass ihm ein Handeln auferlegt wird“ (22), während in einer *Polyarchie* „Mehrheitsbeschlüsse auch der Minderheit auferlegt werden können“ (ebd.) und in einer Hierarchie schließlich „Entscheidungsbefugnisse über das Handeln aller Beteiligten [...] bei einer übergeordneten Leitungsinstanz [liegen]“ (22f.).

Wiesenthal fasst, wie eingangs angerissen, diese drei Idealtypen als Markt, Gemeinschaft und *Organisation* zusammen. Jedoch „kollidieren [diese substantivischen Begriffe für ihn] allzu heftig mit der Erfahrung, daß es nahezu ausgeschlossen ist, »reine« Märkte und ebensolche Organisationen in der Wirklichkeit zu entdecken. *Alle beobachtbaren Sozialformen scheinen unter dem Dach des jeweils »führenden« Prinzips auch die übrigen Prinzipien zu beheimaten.*“ (Wiesenthal 2000, 47; Herv. i. O.) Besonders in der Hybridform des Netzwerks wird dies deutlich. So charakterisiert bspw. Sydow (2005) Netzwerke als „lose Kopplung“ (es sei an dieses Merkmal von Schule als Organisation erinnert), „kontrollierte Autonomie“ (vgl. den Wandel von der Anweisungs- zur Beratungskultur) oder „verschwommen begrenztes System“. Der Netzwerkbegriff zeichnet sich also zunächst durch seine Verschwommenheit aus und muss am Einzelfall konkretisiert und verortet werden. Hierzu kann es helfen, von den idealtypischen Regulationsmechanismen auf deren Realtypen, Leistungen und Risiken zu schließen, wie es Kuper (2004) tut:

	Markt	Gemeinschaft	Organisation
Idealtypus	Atomistische Konkurrenz & rationale Wahl	Askriptive Mitgliedschaft & spontane Solidarität	Autorität & Prozeduralisierung/Sanktionen
Realtypus	Unvollständige Konkurrenz; Institutionen	Reziprozität, Vertrauen als leistungssteigerndes Additiv	Interne Märkte, kompetitive Mechanismen
Leistung	Innovation	Bindung	Zuverlässigkeit
Risiko	Opportunität	Endogener Sinn	Trägheit

Abbildung 6: Typen von Regulationsmechanismen und ihre Leistungen und Risiken (Kuper 2004, 243)

Hier wird deutlich, dass sich Netzwerke grundsätzlich zwischen Gemeinschaft und Organisation verorten und je nach ihrer realen Ausgestaltung zu einem der beiden Pole tendieren. Ein besonderer Nutzen von Netzwerken besteht in ihrer Öffnung zur Freiwilligkeit im Gemeinschaftspol, denn „schwache Verbindungen [im Gegensatz zu verordneten, eig. Anm.] erhöhen die Wahrscheinlichkeit der Koordination zwischen Akteuren, die sich in Situationen mit einem höheren Anforderungsgehalt nicht aufeinander abgestimmt hätten bzw. gar nicht erst aufeinander getroffen wären. In der Folge dieser Überlegung muss auch das Vertrauen als eine Variable angesehen werden.“ (Kuper 2004, 243f.)

Für KaBueNet bringt diese Perspektive die Erkenntnis, dass auf der schulübergreifenden Ebene durchaus eine realtypische Gemeinschaft zu erkennen ist, die auf der Reziprozität der aufgeteilten Lernfeldentwicklung basiert (dem Austausch von zeitversetzt und arbeitsteilig erstellten Produkten), während sich die nachfolgenden Prozesse in den Einzelschulen größtenteils unserer Beobachtung entziehen. Sie fallen in den jeweiligen organisationalen Kontext der Schulen und folgen unserer Wahrnehmung und den Berichten einzelner Kollegen und Kolleginnen nach den unterschiedlichsten Logiken. Aus den genannten Gründen kann davon ausgegangen werden, dass es auf der Ebene einzelner Schulen eine Tendenz zu hierarchischen Strukturen mit Anweisungscharakter gibt, die zu Implementationslücken und Verantwortungsvakua führen können. Es stellt sich also die Frage, ob und wo genau der Netzwerkcharakter von KaBueNet endet und sich in Organisationscharakter(e) wandelt. Dies gilt es strukturiert zu erheben und ein Konzept zur Begleitung der Einzelschulen als notwendige Fortführung der curricularen Entwicklung zu begründen, um nicht der angesprochenen Eventmentalität zu verfallen und die Reformimpulse aus der Netzwerkebene vollkommen ins Ungewisse (ins Leere?) laufen zu lassen.

Grundsätzlich scheint uns das Lernfeldkonzept eine wichtige und gute Grundlage für die Steigerung der Autonomie von Lehrenden zu sein. Mit der Verlagerung curricularer Verantwortung an Schulen müssen jedoch auch veränderte Rahmenbedingungen und eine veränderte

Führungskultur einhergehen. Der Schlüssel für die Vereinbarkeit von externen Anforderungen wie einem bundeseinheitlichen Rahmenlehrplan und dem Streben nach höherer Selbstreflexion und -organisation der Lehrenden liegt unseres Erachtens im Begriff der *Interpretation*. Fend nutzt hierzu die musikalische Metapher der „Aufführung Schule“, in der die Regulierungsinstrumente die „Partitur“ darstellen und das empirische Erscheinungsbild die „Aufführung“ (2008, 15ff.). Passenderweise bedient sich auch Senge bei seinen Ausführungen zum Teamlernen u. a. der Metapher einer Jazzband (Senge 2011, 256). Das Zentrum der Schulentwicklung, des organisationalen Lernens, der Veränderung und der letztendlichen Bildungsverantwortung ist in diesem Sinne das Lehrerteam – nicht das gesamte Orchester, sondern der aufeinander eingestimmte Streichersatz, bzw. die überschaubare Jazzband *im Groove*. Es wäre naiv zu glauben, dass sich diese Verantwortung aus dem Nichts tragen ließe, dass sich der Weg von der Partitur zur Aufführung allein ginge. Es bedarf der Unterstützung und Beratung, der Zeit zum Üben und eines strukturierten, gemeinsamen Interpretationsprozesses, der alles andere als beliebig ist. Schulleitungen erhalten in diesem Bild die Rolle eines Dirigenten, der zwar die gemeinsame Dynamik führt, den einzelnen Musikern jedoch nicht ihre Interpretation abnehmen kann.

Im Sinne einer *partizipativen* Curriculumentwicklung scheint es unerlässlich, die angerissenen organisationalen Zugänge als potenzielle Erweiterung der Curriculumforschung und -theorie im engeren Sinne zu betrachten. Denn, wie Rolff bereits oben zitiert wurde, „wer den Unterricht verändern will, muß mehr als den Unterricht verändern“ (1998, 306). Es gilt also zu skizzieren, ob und wo dies bisher im Projekt KaBueNet erfolgt ist und wo sich potenzielle Hebel für Forschung und Intervention abzeichnen.

4 Organisation in KaBueNet

Für einen Überblick über die Strukturen und Prozesse in KaBueNet bieten sich die klassischen Begriffe der Aufbau- und Ablauforganisation an. Als Überblick sei zunächst ein vereinfachtes Organigramm gegeben:

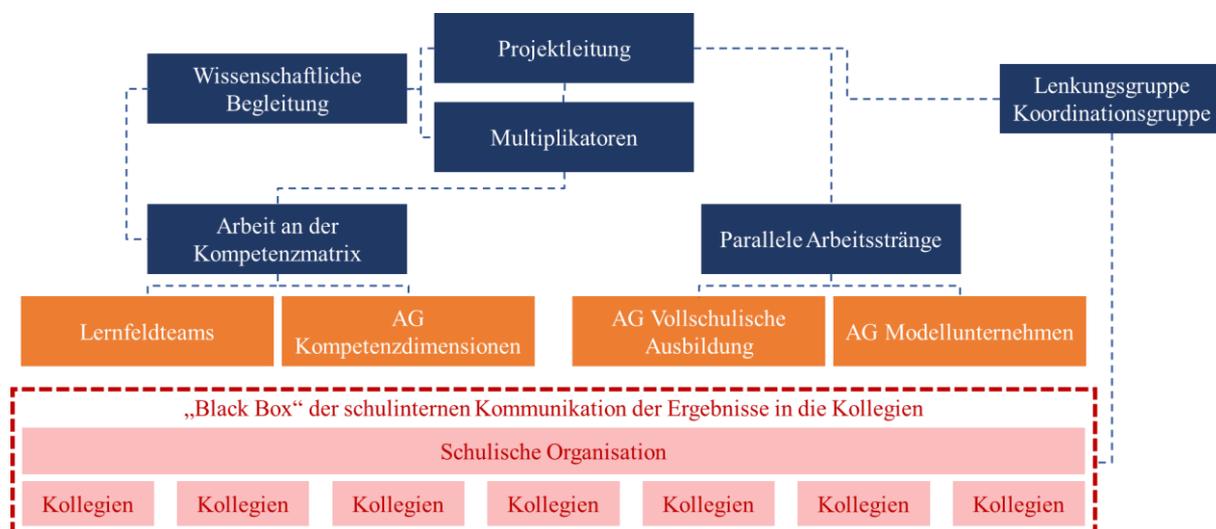


Abbildung 7: Aufbauorganisation in KaBueNet

Wie eingangs beschrieben verfolgen wir in der curricularen Entwicklung eine mehrdimensionale Arbeitsstrategie, die sich in mehreren Arbeitssträngen ausdrückt und arbeitsteilig über verschiedene Schulen hinweg verfolgt wird. In diesen Arbeitssträngen sind die mittig in Orange hervorgehobenen Arbeitsgruppen angesiedelt, die sich auf der Ebene der Kompetenzmatrix nach den Lernfeldern und Kompetenzdimensionen in weitere Teilgruppen unterteilen. In der Regel wird ein Lernfeld jeweils von Lehrenden einer Schule entwickelt, in der AG Kompetenzdimensionen sind Lehrende aus jeder Schule vertreten. Wie in der Grafik angedeutet, ist die Wissenschaftliche Begleitung gemäß Auftrag vornehmlich an der Begleitung der Arbeit in der Kompetenzmatrix beteiligt und berät die parallelen Arbeitsstränge indirekt über die Projektleitung. Die curricular-didaktische Entwicklung wird durch schriftliche, telefonische und persönliche Beratung sowie diverse Präsenzworkshops unterstützt (38 Workshops zum Stand 12/2016). Dabei werden in der horizontalen Handlungsperspektive der Lernfelder und in der vertikalen Perspektive der Kompetenzdimensionen die folgenden Arbeitsstrategien verfolgt, gewissermaßen als Ablauforganisation (für eine ausführlichere Darstellung der Hamburger Strategie vgl. Tramm/Krille 2013):

Arbeitsstrategie der Lernfeldteams:

1. *Curriculare Analyse* des Rahmenlehrplans, in der die curriculare Funktion des Lernfelds geklärt wird, die relevanten Geschäftsprozesse dargestellt werden und die angestrebten Kompetenzziele samt der zugehörigen Wissensbasis geklärt werden (als Ordnungsraster für die Kompetenzziele dienen die Formulierungen der AG Kompetenzdimensionen)*
2. *Strukturplanung* zur Sequenzierung des Lernweges der Schülerinnen und Schüler, in der situative Darstellungen und systematische Schwerpunkte geklärt werden
3. *Makroplanung* als Konkretisierung hinsichtlich der Lernaufgaben* und ihrer situativen Einbettung, der makromethodischen Gestaltung, der intendierten Lernhandlungen und der Erfolgsindikatoren in Rückbezug auf die formulierten Kompetenzziele

Arbeitsstrategie der AG Kompetenzdimensionen:

1. (Vorläufige) Formulierung von lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen und Subdimensionen für den Beruf
2. Formulierung von Kompetenzzielen per Subdimension per Lernfeld (Aufgabe der Lernfeldteams im Rahmen der Curricularen Analyse)*
3. Überarbeitung der Kompetenzziele aus der Perspektive lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung
 - a) Problemanalyse: Klarheit, Machbarkeit, sequenzielle Stringenz* hinterfragen
 - b) Entwicklungsidee/Entwicklungsmodell per Subdimension finden
 - c) Charakteristische Lern-/Entwicklungsaufgaben (LEA) identifizieren und für den Unterricht konstruieren
 - d) Zuordnung der LEA zu Lernfeldern und curriculare Verankerung
 - e) Nachhaltige Kompetenzentwicklung curricular verankern (durch Übung, Anwendung; Vertiefung, Erweiterung)

Kennzeichnungen mit * verweisen auf Ergebnisse des jeweils anderen Arbeitsstranges und verdeutlichen die notwendige Integration und Iteration der beiden Strategien. Diese Verknüpfungen ergaben sich im bisherigen Projektverlauf oftmals durch personelle Doppelbesetzungen, so waren beispielsweise beide Überarbeiter von Lernfeld 1 gleichzeitig Mitglieder der AG Kompetenzdimensionen und konnten die Ergebnisse aus entsprechenden Workshops unmittelbar verknüpfen. Eine Systematisierung dieser Verknüpfungen, die künftig unabhängig von Einzelpersonen fortgeführt werden kann, gehört zu den aktuellen Aufgaben der AG Kompetenzdimensionen.

Die Koordination der Erstellung und Überarbeitung des Curriculums innerhalb der Kompetenzmatrix ist jedoch ein vergleichsweise kleines organisationales Problem, viel maßgeblicher erscheint im Licht der angesprochenen Perspektiven die Black Box der schulinternen Kommunikation der curricularen Ergebnisse. Wie erreichen die Ergebnisse die Kollegien? Auch hier besteht die Gefahr, dysfunktionale Strukturen und Implementationslücken zu übergehen, wenn im Vergleich dazu positive Beispiele vor allem von personellen Doppelbesetzungen leben: Es liegt nahe, dass ein Lernfeld in denjenigen Schulen gut umgesetzt werden kann, in denen die Lehrenden größtenteils selbst an der Entwicklung eben dieses Lernfelds beteiligt waren. Was geschieht jedoch mit den Lernfeldern, die im kooperativen Tausch von außen, von anderen Schulen kommen und nun in fremden Kollegien adaptiert werden müssen? Formal begegnet KaBueNet diesem Problem über die Gremien der Lenkungsgruppe, in der die Schulleitungen vertreten sind, sowie die Koordinationsgruppe, in der die Teamleitungen der diversen Arbeitsgruppen vertreten sind. Inwieweit dort diskutierte Ansätze jedoch in den Schulen umgesetzt werden, entzieht sich bislang unserer Beobachtung.

Als Annäherung an schulindividuelle Prozesse wurde daher die in der Grafik dargestellte Instanz der Multiplikatoren geschaffen, deren Aufgabenbeschreibung unter anderem die Rückmeldung aus den Kollegien ihrer jeweiligen Schulen in die Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung beinhaltet. Diese Aufgabe wurde bisher jedoch so stark von kurzfristigen Notwendigkeiten der curricularen Entwicklung überschattet, dass bis dato nur informelle Berichte vorliegen. Es liegt auf der Hand, dass erst nach der erstmaligen *Bewältigung* der Neuordnung, wie das Problemfeld eingangs beschrieben wurde, die nötigen Ressourcen vorhanden sind, um eine angemessene Qualitätssicherung in der Implementation zu gewährleisten. Dies spricht für eine Projektlaufzeit, die nach dem ersten vollständig unterrichteten Jahrgang noch mindestens ein weiteres Jahr zur Evaluation der Prozesse und zur empirischen Aufarbeitung und aktiven Unterstützung der Implementation ermöglicht (innerhalb eines Jahres wäre es jahrgangsübergreifend möglich, jedes Lernfeld mit seinen Spezifika zu betrachten). Abschließend für diesen Beitrag werden daher die Forschungsfragen und -ansätze zusammengetragen, die eine solche Evaluationsphase aus organisationaler Sicht prägen könnten.

5 Fazit und Perspektiven

Es wurde deutlich, dass ein Netzwerk wie KaBueNet aus organisationalen Perspektiven betrachtet eine äußerst komplexe und lose definierte Struktur mit diversen Fragestellungen

darstellt. Die in der Praxis oft wahrgenommenen Implementationslücken verweisen darauf, dass Schulentwicklung im Sinne von Rolff konsequenterweise die drei Wege Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung vereinen muss. Die Wissenschaftliche Begleitung unterstützte KaBueNet bislang aus ihrer curricular-didaktischen Perspektive heraus gemäß ihres Auftrags und der Rahmenbedingungen vornehmlich in Fragen der Unterrichtsentwicklung. Eine Fortführung des Projekts über die erstmalige curriculare Entwicklung der KfBM-Ausbildung hinaus sollte nun die Verbesserung und Verstetigung innovativen Unterrichts insbesondere aus den vernachlässigten Perspektiven der Personal- und Organisationsentwicklung in den Fokus rücken. Hierzu wurden im Laufe des Beitrags diverse Forschungsinteressen aufgeworfen, die hier mit Verweis auf ihren ursprünglichen Abschnitt zusammengetragen werden:

- (3.1) Wie lassen sich die Bildungsprozesse der Lehrenden rekonstruieren, die an curricularer Entwicklung beteiligt waren und wie können diese Prozesse für ihre Kollegien nachvollziehbar gemacht werden? – Hintergrund dieser Frage ist das Argument, dass Individuen in der Curriculumentwicklung eine gewisse Personal- bzw. Persönlichkeitsentwicklung erfahren, die personengebunden ist und nicht hinreichend durch ein verkürztes Wissensmanagement an Curriculumverwender weitergegeben werden kann.
- (3.2.3) Welche Settings und Großgruppenverfahren bieten sich an, um die mentalen Modelle Lehrender in Bezug auf Fach- und Lernfeldunterricht zu erkunden? – Dieser Klärungsbedarf entsteht aus der Erkenntnis, dass die Umsetzung einer Innovation ein längerfristiger Prozess ist, der auch im Sinne des Change Management die Loslösung bzw. den Verlust von bislang stabilen Vorstellungen und Strukturen fordert.
- (3.2.4) Wie lassen sich Prozesse der schulinternen Zielklärung systematisieren und optimieren? In welchem Setting kann eine Visions- und Zielklärung auf schulübergreifender Ebene diese Prozesse aufgreifen bzw. unterstützen? – Hiermit verbindet sich die Erkenntnis, dass organisationale Ziele nur als Aggregat individueller Ziele persönliches Engagement fördern.
- (3.3) Welche Rolle spielen Gefühle der Trauer und des Verlusts bei Lehrenden im Umgang mit Innovationen und Schulentwicklung? – Dies betont die nicht zu vernachlässigende affektive Dimension der Frage zu 3.2.3.
- (3.3) Wie entwickeln Schulleiter eine Beratungskultur statt einer Anweisungskultur? Welche Unterstützung brauchen sie, welche Selbstwirksamkeitserfahrungen machen sie? – Diese Frage bezieht sich auf die These, dass Schulen aus ihrer staatlich-verwalteten Tradition heraus starke hierarchische Tendenzen zeigen, die im Sinne einer selbstverwalteten, dezentralisierten Schule höchst kritisch angegangen werden müssen.
- (3.4/4) Wie lässt sich das Organigramm des Netzwerks KaBueNet um schulinterne Governance erweitern, um die Black Box der internen Kommunikation und Imple-

mentation zu erhellen? – Diese Frage schließt den Bogen zur frühen Erkenntnis, dass die einzelne Schulorganisation die Sollbruchstelle der „Implementationslücke“ ist. Auf eine schulübergreifende Curriculumentwicklung muss konsequenterweise eine schulspezifische Curriculumimplementation folgen.

Wir sehen in diesen organisational inspirierten Fragestellungen letztendlich notwendige Erweiterungen unserer schulübergreifenden partizipativen Curriculumtheorie und -praxis. In Verbindung mit der genuin didaktischen Hamburger Kompetenzmatrix ergibt sich hieraus womöglich ein spezifisches Hamburger Modell der durch curriculare Entwicklung angestoßenen Schulentwicklung, das sich für andere regionale Verbände und Entwicklungsprojekte in der beruflichen Bildung nutzen ließe. Zumindest bietet uns eine organisationale Perspektive die Möglichkeit vielseitiger neuer Erkenntnisse über Innovationen in der beruflichen Bildung. Oder, um die Inflation des Wortes zu vervollkommen: Es gibt noch viel zu lernen über das Lernen in Organisationen des Lernens.

Literatur

Anton, D. (2003): Rahmenbedingungen und Strukturen für eine gelungene Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Mit Beispielen aus der Fachgruppe Systemgastronomie an der G11. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (4).

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/G11_bwpat4.pdf (08.08.2016).

Backes-Haase, A./Bathelt, M. (2016): Lernfeld-Innovation? Eine Bilanz nach 20 Jahren mit Fokus auf das Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik. W&E Wirtschaft und Erziehung, 68 (4), 123-128.

Bormann, I. (2000): Schule als lernende Organisation – Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? Hrsg. v. Reinhold Hedtke, R./Jacke, N. Sowi-online e. V. Online: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/bormann.pdf> (19.07.2016).

Burnes, B. (2004): Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal. Journal of Management Studies, 41 (6), 977-1002.

Coase, R. H. (1937): The Nature of the Firm. *Economica*. New Series, 4 (16), 386-405.

Dörner, D. (2011): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen (Rororo, 61578 : rororo-science, 10. Aufl). Reinbek bei Hamburg.

Elsner, M./Kaiser, F. (2013): Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders – "Kauffrau/-mann für Büromanagement". In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (25). Ordnung und Steuerung der beruflichen Bildung. Online: www.bwpat.de/ausgabe25/elsner_kaiser_bwpat25.pdf (20.02.2015).

Fend, H. (2008): Schule Gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.

Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Aufl. Wiesbaden.

Halbheer, U./Kunz, A. (2011): Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive. Wiesbaden.

Hall, G. E./Hord, S. M. (2011): Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes. 3rd Ed. Upper Saddle River, New Jersey.

KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport, Hrsg.). Berlin: Kultusministerkonferenz. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (05.12.2015).

Kotter, J. P./Rathgeber, H. (2006): Our iceberg is melting. Changing and succeeding under any conditions. 1st St. Martin's Press ed. New York.

Kruip, G. (2011): Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G. (Hrsg.) (2011): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozial-ethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld, 11-33.

Kübler-Ross, E. (1997): On death and dying. 1st Scribner Classics ed. New York.

Kuper, H. (2004): Netzwerke als Form pädagogischer Institutionen. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung (Organisation und Pädagogik, Bd. 2, 1. Aufl. Wiesbaden, 237-252.

Lange, S./Schimank, U. (2004): Einleitung: Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.) (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. Bd. 2. Wiesbaden, 9-44.

Lewin, K. (1947): Frontiers in group dynamics. In: Cartwright, D. (Hrsg.): Field Theory in Social Science. London.

Mettler- v. Meibom, B. (2007): Mit Wertschätzung führen. Wege zum nachhaltigen Erfolg in Lehr- und Lernprozessen. Der pädagogische Blick, 15 (3), 156-167. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9533/pdf/PaedBlick_2007_3_Mettler_v.Meibom_Wertschaetzung.pdf (12.08.2016).

Munroe, R. (2014): What if? Serious scientific answers to absurd hypothetical questions. London.

Preisendörfer, P. (2005): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. Wiesbaden.

Probst, G. J. B. (1993): Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Landsberg/Lech.

Rauner, F. (2013): Das Lernfeldkonzept – der Versuch, das berufliche Lernen vom Kopf auf die Füße zu stellen, 28 (111), 92-98.

Online: http://www.lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_111.pdf (08.08.2016).

Reich, K. (1983): Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht and seiner Didaktik. In: Frey, K./Haft, H./Hameyer, U. (Hrsg.) (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim, 139-157.

Richter, D./Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf (08.08.2016).

Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.)(1988): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, Bd. 10. Weinheim u.a., 295-326.

Schein, E. H. (1996): Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systems Practice*, 9 (1), 27-47.

Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2013): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 4. Aufl. Wiesbaden.

Senge, P. M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation (Systemisches Management). Stuttgart.

Severing, E. (2014): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 5-10.

Sloane, P. F. E. (2002): Schulorganisation und schulische Curriculararbeit. In R. Bader, R./Sloane, P. F. E (Hrsg.)(2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Entwicklung ; [Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA]. Paderborn, 9-29.

Sloane, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (4). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (06.08.2016).

Steinert, B. et al. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-204. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed_2006_2_Steinert_Klieme_MaagMerki_Doebrich_Lehrerkooperation_Schule_D_A.pdf (08.08.2016).

Straßer, P. (2013): Lernfelder - die (ungenutzte) Wiederkehr des Exemplarischen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (4), 496-510.

Streich, R. K. (1997): Veränderungsprozessmanagement. In: M. Reiß (Hrsg.)(1997): *Change management. Programme, Projekte und Prozesse (USW-Schriften für Führungskräfte, Bd. 31. Stuttgart, 237-254.*

Sydow, J. (2005): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation (Neue betriebswirtschaftliche Forschung, Bd. 100. Wiesbaden.

Tramm, T./Krille, F. (2013): Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA (Spezial 7). Online: www.bwpat.de/spezial7/tramm_krille_eara2013.pdf (07.08.2016).

Tramm, T./Reetz, L. (2003): Berufliche Erstausbildung als Schlüssel zum lebenslangen Lernen. Reflexionen über die notwendige Fundierung eines bildungspolitischen Slogans. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Profil 1: Digitale Festschrift für Willi Brand. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/beruflicheerstausbildung.pdf> (01.08.2016).

Van Ackeren, I./Brauckmann, S./Klein, E. D. (2016): Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.)(2016): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance*, Bd. 7, 2., überarb. und akt. Aufl. Wiesbaden, 29-52.

Wiegand, M. (1996): Prozesse organisationalen Lernens. *Neue betriebswirtschaftliche Forschung*, Bd. 174. Wiesbaden.

Wiesenthal, H. (2000): Markt, Organisation und Gemeinschaft als »zweitbeste« Verfahren sozialer Koordination. In: Werle, R./Schimank, U./Mayntz, R. (Hrsg.)(2000): *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit*. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Köln, Bd. 39. Frankfurt a.M., 44-73.

Williamson, O. E. (1996): *The mechanisms of governance*. New York.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Casper, M. (2016): Schulübergreifende kooperative Curriculumentwicklung aus der Perspektive von organisationalem Lernen, Change Management und Educational Governance am Beispiel des Netzwerks KaBueNet für den Beruf "Kaufmann/-frau für Büromanagement". In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 31, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf (12-12-2016).

Der Autor



MARC CASPER

Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

marc.casper@uni-hamburg.de

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/casper.html>