

Beratung von Bildungsgängen

—

Reformüberlegungen zur Beratung von gestaltenden Gruppen in beruflichen Schulen in NRW

**Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln**

2005

**vorgelegt von
Dipl.-Hdl. Dipl.-Finanzwirt (FH) Benno Göckede
aus
Lippstadt**

Referent: Univ. Prof. M. Twardy

Korreferent: Univ. Prof. D. Buschfeld

Tag der Promotion: 22. Juli 2005

„A. Ich will dich um Rat bitten.

B. Warum gerade mich?

A. Ich habe Vertrauen zu dir.

B. Warum?

A. Ich habe dich schon öfters in der Gesellschaft gesehn. Und in unseren Gesellschaften kommt es zuletzt immer auf Rat an. Darüber sind wir doch einig. Was für eine Gesellschaft es auch sei, ob man zusammen Theater spielt oder Tee trinkt oder Geister zitiert oder den Armen helfen will, immer kommt es doch auf Rat an. So viel unberatenes Volk! Und mehr noch, als es scheint, denn die, welche bei solchen Zusammenkünften Rat geben, geben ihn nur mit der Stimme, mit dem Herzen wollen sie ihn selbst. Immer haben sie ihren Doppelgänger unter den Ratsuchenden, und auf ihn haben sie es besonders abgesehen. Aber er vor allem geht unbefriedigt, angewidert weg und zieht den Ratgeber hinter sich her, zu anderen Zusammenkünften und zu gleichem Spiel.

B. So ist es?

A. Gewiß, du erkennst es doch auch. Es ist auch kein Verdienst, die ganze Welt erkennt es, und ihre Bitte ist umso dringender.“

Aus: Tagebücher 1910-1923 von FRANZ KAFKA (1983, S. 382)

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangspunkte auf dem Weg zu einer Beratung von Bildungsgängen.....	1
1.1	Erste Anstöße	1
1.2	Bewegte Fundamente.....	4
1.3	Ruhelose Absichten.....	11
1.4	Gewählte Zugänge	15
2	Der Bildungsgang als Teil der Organisation Berufskolleg	17
2.1	Das Organisationsprofil des Berufskollegs.....	17
2.1.1	Über die Vielfalt von Organisationen	19
2.1.2	Die formale Struktur der innerschulischen Organisation des Berufskollegs in NRW.....	32
2.1.3	Das Organisationsprofil von Peter Gomez und Tim Zimmermann... ..	38
2.1.4	Übertragung des Modells auf die Berufskollegs in NRW	44
2.1.4.1	Von Zwangsehen und Liebespaaren – das Spannungsfeld von Technostruktur und Soziostruktur	45
2.1.4.2	Von Weltenbummlern und Kindern die Laufen lernen – das Spannungsverhältnis von Eigenorganisation und Fremdorganisation	48
2.1.4.3	Von Siedlern und Nomaden – das Spannungsverhältnis von Palästen und Zelten	51
2.1.4.4	Von Marathonläufern und Volleyballspielern – das Spannungsverhältnis von Einzelspieler und Mannschaft	55
2.1.4.5	Vielseitigkeit und Idealtypen – das Organisationsprofil eines Berufskollegs.....	58
2.1.5	Empirische Modellausformung auf Basis der Berufskollegs in NRW60	
2.1.6	Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Bildungsgängen in Berufskollegs	68
2.2	Von Bildungsgängen	73
2.2.1	Zwei Seiten einer Münze - zum unterschiedlichen Verständnis des Begriffs Bildungsgang.....	73
2.2.2	Exkurs: Bildungs(gang)angebote im Berufskolleg NRW und das Angebotsspektrum der einzelnen Schule	75
2.2.3	Zur Einbindung des Bildungsgangs in das Berufskolleg	80
2.2.4	Der Bildungsgang ist ein für die Unterrichtsorganisation wesentlicher Teil des Berufskollegs in NRW	94
2.3	Zwischenfazit für die weitere Arbeit.....	95
3	Beratung für die Einzelschule	97
3.1	Das hier vertretene Verständnis des Begriffs Beratung	97
3.2	Aktuelle Beratungssituation im Schulsystem – Beratung im Berufskolleg.....	101
3.2.1	Beratung durch Vorgesetzte.....	102
3.2.1.1	Beratung durch die Schulleitung.....	103
3.2.1.2	Beratung durch die Schulaufsicht.....	105
3.2.1.3	Beratung durch Ausbilder	107
3.2.1.4	Einschätzungen zu der Beratung durch Vorgesetzte	107
3.2.2	Beratung durch Kollegen - Kollegiale Beratung.....	111

3.2.2.1	Beratung durch eigene Kollegen	111
3.2.2.2	Beratung durch Kollegen aus anderen Schulen	114
3.2.2.3	Beratung durch Beratungslehrer	115
3.2.2.4	Einschätzungen zu der Beratung durch Kollegen	116
3.2.3	Externe Beratungsangebote	120
3.2.3.1	Beratung durch Schulpsychologen	122
3.2.3.2	Beratung durch Hochschulpersonal als wissenschaftliche Begleitung in der Schulbegleitforschung oder in Modellversuchen	123
3.2.3.3	Beratung durch die Landesinstitute	124
3.2.3.4	Beratung durch private Institutionen und freiberufliche Personen..	124
3.2.3.5	Einschätzungen zu den externen Beratungsangeboten.....	125
3.2.4	Beurteilung der derzeitigen Beratungssituation – Ein Gesamtsystem der Beratung der Einzelschule	130
3.3	Zur Unterscheidung von interner und externer Beratung	131
3.4	Ausblick auf ein Gesamtsystem der Beratung für die Schule.....	139
3.4.1	Leitende Prinzipien	140
3.4.1.1	Autonomie der Schule	141
3.4.1.2	Qualitätssicherung	142
3.4.1.3	Subsidiarität	143
3.4.1.4	Kompetenz.....	144
3.4.2	Gesamtsystem der Beratung für die Einzelschule.....	145
3.4.2.1	Einzelschule mit Funktionsträgern als qualitative Filter.....	146
3.4.2.2	Ministerium	146
3.4.2.3	Schulaufsicht	147
3.4.2.4	Landesinstitut für Schule	150
3.4.2.5	Für die Schule direkt tätig werdende Akteure.....	151
3.4.2.6	Beratung im Ausbildungsbereich.....	152
3.4.3	Zusammenführung.....	152
4	Beratung aus sicht des Bildungsgangs	159
4.1	Auslöser von Veränderungen	159
4.2	Vom Änderungsbedarf zum Beratungsbedarf	168
4.3	Weg eines Bildungsgangs zu einer Beratung.....	172
5	Endpunkte.....	179
	Literaturverzeichnis.....	185
	Verwandte gesetzliche Regelungen	215
	Anhang A	217
	Anhang B	243

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Aufbau der Studie	16
Abbildung 2:	Graphische Interpretation der acht Bilder einer Organisation nach MORGAN	19
Abbildung 3:	Ansätze zur Erklärung der Organisation Schule.....	31
Abbildung 4:	Organigramm der innerschulischen Strukturen im Berufskolleg.....	37
Abbildung 5:	Struktur eines Quadranten im Organisationsprofil.....	39
Abbildung 6:	Dimensionen bei Hierarchien – Netze	41
Abbildung 7:	Quadrant Hierarchien – Netze	41
Abbildung 8:	Das Organisationsprofil nach GOMEZ/ZIMMERMANN	42
Abbildung 9:	Quadrant Soziostruktur – Technostruktur.....	47
Abbildung 10:	Quadrant Selbstorganisation – Fremdorganisation	50
Abbildung 11:	Quadrant Paläste – Zelte.....	53
Abbildung 12:	Quadrant Einzelspieler – Mannschaft.....	57
Abbildung 13:	Organisationsprofil `Berufskolleg´	59
Abbildung 14:	Empirisches Organisationsprofil – Ist-Zustand der Organisation `Berufskolleg´	62
Abbildung 15:	Organisationsprofil – Ist-Zustand mit Standartabweichungen .	63
Abbildung 16:	Organisationsprofil – Soll-Zustand mit Standartabweichungen	63
Abbildung 17:	Empirisches Organisationsprofil – Ist-Soll Vergleich	64
Abbildung 18:	relative Häufigkeiten Ist-Zustand Item 4	66
Abbildung 19:	relative Häufigkeiten Soll-Zustand Item 4.....	66
Abbildung 20:	relative Häufigkeiten Ist-Zustand Item 5	67
Abbildung 21:	relative Häufigkeiten Soll-Zustand Item 5.....	67
Abbildung 22:	Subjektiver Bildungsgang	73
Abbildung 23:	Objektiver Bildungsgang.....	75
Abbildung 24:	Bildungsgänge im Berufskolleg	76
Abbildung 25:	Schulbereiche des Berufskollegs	78
Abbildung 26:	Mögliche Gestaltungen des Berufskollegs NRW.....	79
Abbildung 27:	Das doppelte Netzwerk eines Bildungsgangs	83
Abbildung 28:	Träger der Beratung im Berufskolleg.....	102
Abbildung 29:	Überblick zu den Elementen einer Beratung für die Schule...	145
Abbildung 30:	Das Gesamtsystem einer Beratung für die Schule.....	153
Abbildung 31:	Systematisierung von Auslösern eines Änderungsbedarfs und deren Wahrnehmung.....	166
Abbildung 32:	Zusammenhang von Auslösern und Betroffenheit eines Änderungsbedarfs	169
Abbildung 33:	Bildungsgangorientierter Beratungsmarkt	173

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Tendenzen der extremen Organisationstypen nach PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN	60
Tabelle 2:	Mittelwerte der Erhebung zur Organisation des Berufskollegs	61
Tabelle 3:	Gewünschte Veränderung Item 1	64
Tabelle 4:	Gewünschte Veränderung Item 4	65
Tabelle 5:	Gewünschte Veränderung Item 5	66
Tabelle 6:	Häufigkeiten der gewünschten gesamten Veränderung	67
Tabelle 7:	Ergebnisse zu den Arbeitsaufgaben und der Beratung von Bildungsgängen	89
Tabelle 8:	Beratungspartner bei der Schulentwicklung	121
Tabelle 9:	Beratungsinstitutionen bei der Schulprogrammarbeit	121
Tabelle 10:	Interne und externe Berater im Vergleich	133
Tabelle 11:	Erfasste Auslöser einer Beratung	164
Tabelle 12:	Entscheidungsfälle zum Beratungsbedarf	171

Abkürzungsverzeichnis

... der nicht alltäglich benutzten Abkürzungen.

BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (des Landes Nordrhein-Westfalen)
CULIK	Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute. Modellversuch vom 1. November 2001 bis 31. Oktober 2004.
i.e.S.	im engeren Sinne
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Vergleichsstudie, die in Deutschland 2001 durchgeführt wurde; vgl. BOS, LANKES, PRENZEL, SCHWIPPERT, VALTIN, WALTHER 2004)
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München
i.w.S.	im weiteren Sinne
KM	Kultusminister
KMK	Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)
LFS	Landesinstitut für Schule in Soest (zuvor LSW seit dem 1. 4. 2002 ohne die Abteilung Weiterbildung)
LSW	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW in Soest
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (des Landes Nordrhein-Westfalen, seit November 2002)
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung (des Landes Nordrhein-Westfalen, vom 18.7.1995 bis 8.6.1998)
MSWF	Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (des Landes Nordrhein-Westfalen, vom 6.7.2001 bis November 2002)
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (des Landes Nordrhein-Westfalen, vom 8.6.1998 bis 6.7.2000)
NELE	Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Modellversuch vom 1. Oktober 1998 bis 30. September 2001
NRW	Nordrhein-Westfalen
PISA	Programme for International Student Assessment (Vergleichsstudie, die in Deutschland 2000 und 2003 durchgeführt wurde; vgl. PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2004 und 2002)
RdErl.	Runderlass
SchiLF	Schulinterne Lehrerfortbildung
Sek. KMK	Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
Seluba	Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmaterialien in der dualen Ausbildung. Modellversuch vom 1. Oktober 1999 bis 30. September 2002
TIMSS	Third International Mathematics und Science Study (Vergleichsstudie, die in Deutschland zwischen 1993 und 1997 durchgeführt wurde; vgl. BAUMERT/BOS/WATERMANN, 1998)

Hinweise

Aus Vereinfachungsgründen und aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text für die Bezeichnung von Personen ausschließlich die männliche Form verwendet. In allen Fällen sind weibliche Personen bei der Betrachtung mit eingeschlossen.

Gesetze und andere Rechtsvorschriften wurden, soweit sie nicht besonders gekennzeichnet sind (vgl. Literaturverzeichnis), in der gültigen Form von April 2005 berücksichtigt.

Nicht zitierte Abbildungen und Tabellen wurden von mir selbst erstellt.

Fußnoten dienen der Erläuterung für den fachfremden Leser, weisen auf ergänzende und weiterführende Gedanken hin oder illustrieren Erfahrungen des Autors mit dem beruflichen Schulwesen.

Zeichenerklärung

„...“ kennzeichnet direkte Zitate im Textfluss, Hervorhebungen aus dem Original wurden nicht übernommen

[...] kennzeichnet Auslassungen und Ergänzungen des Autors B.G. innerhalb von Zitaten

`...´ kennzeichnet umgangs- und metasprachliche Ausdrücke und hebt einzelne Begriffe hervor

kursiv kennzeichnet eigene Hervorhebungen

Unterstreichungen kennzeichnen eigene Hervorhebungen

KAPITÄLCHEN kennzeichnen Autoren

1 Ausgangspunkte auf dem Weg zu einer Beratung von Bildungsgängen

„In einer hochgradig arbeitsteiligen und komplexen Gesellschaft ist Beratung von besonderer Bedeutung geworden. Sie wird zunehmend als Hilfe bei der Bewältigung und erfolgreichen Gestaltung von individuellen und gesellschaftlichen Fragen eingesetzt“ (MUTZECK 2002a, S. 16). Demnach sind FRANZ KAFKA's Worte zu der Stellung des Ratens in der Gesellschaft von 1917 (KAFKA 1983, S. 382) auch in der aktuellen Beratungsliteratur wieder zu finden. Ohne eine nähere Interpretation der vorangestellten Textstelle FRANZ KAFKAS anzustreben, möchte ich mich der Situation des Beratens in dieser Arbeit in Bezug auf berufliche Bildungsgänge widmen.

1.1 Erste Anstöße¹

Eine Reform des Schulwesens wird in Folge der länderübergreifenden Vergleichsuntersuchungen zur Leistung² von Schülern (z. B. PISA, TIMSS, IGLU) diskutiert (vgl. u. a. OELKERS 2003, KORCZAK 2003, PREIß/WAHLER 2002, TERHART 2002). Dabei wird eine Krise des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland laut zum Ausdruck gebracht (vgl. u. a. OELKERS 2003, S. 15ff.).³ Aber es wird aus meiner Sicht zu sehr vernachlässigt, dass eine Krise immer die Chance für eine erfolgreiche Weiterentwicklung sein kann (vgl. KRYSTEK 1987, S. 336) und häufig eine Krise erforderlich ist, damit über notwendige und schmerzhaft Veränderungen zumindest diskutiert wird. Die sich aus der 'Krise' ergebende Diskussion zur Reform auch des beruflichen

¹ In den Sozialwissenschaften findet für Forschungsvorhaben eine Unterscheidung in Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang statt (vgl. z. B. KROMREY 2002, S. 72ff. und PRIM/TILMANN 1997, S. 78ff. und S. 161ff.). In Anlehnung an diese Unterscheidung erläutere ich im Kapitel 1.1 die Anstöße, die mich zu dieser Forschungsfrage geführt haben im Sinne eines Entdeckungszusammenhangs. Im Kapitel 1.4 werden die Zugänge zu meinem Forschungsvorhaben, der Aufbau der Studie, und im Kapitel 1.2 wissenschaftstheoretische Orientierungen im Sinne einer Grundlage des Begründungszusammenhangs ausgeführt, der in dieser gesamten Arbeit zu sehen ist. Die Reformüberlegungen (vgl. zu den Forschungsfragen dieser Arbeit Kapitel 1.3) stehen im Kontext des beruflichen Schulwesens in NRW, so dass dieses als Verwertungszusammenhang verstanden wird. Eine Durchführung entsprechender Reformen obliegt jedoch den politisch Verantwortlichen, so dass der direkte Verwertungszusammenhang meiner Arbeit in einem wissenschaftlich begründeten Beitrag zur Reformdiskussion zu sehen ist.

² Bei PISA wurde bspw. die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung geprüft (vgl. PISA- KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2002, S. 51ff.).

³ EWALD TERHART weist jedoch nachdrücklich darauf hin, „dass man auf Basis von PISA selbst gar keine Ursachen methodisch korrekt benennen kann. Insofern ist natürlich nicht aus PISA zwingend abzuleiten, was denn nun geschehen muss. Gleichwohl äußert sich zumindest verbal ein beträchtlicher Tatendurst – wobei dann allerdings immer irgendwelches anderen etwas tun soll“ (TERHART 2002, S. 37).

Bildungswesens (vgl. z. B. RÜDEN 2000 und Sloane 2001) ist ein Anstoß zu dieser Arbeit. Als Reformen werden unter dem Mantel der Schulentwicklung⁴ vielfältige Maßnahmen veranlasst und diskutiert (z. B. die Erstellung von Schulprogrammen (vgl. z. B. SCHRATZ 2003), die Einführung einer stärkeren Autonomie der Einzelschule (vgl. z. B. DUBS 1995), die Entwicklung der Teamarbeit bei Lehrern (vgl. z. B. PHILIPP 2000), die Erstellung von Didaktischen Jahresplanungen (vgl. z. B. HALFPAP 2001) oder die Flexibilisierung der Unterrichtszeiten (vgl. z. B. TWARDY/BEUTNER/BUSCHFELD 2001)). Nur welche Reformen helfen in ihrer endgültigen Konsequenz, vor allem die 'Leistungsfähigkeit', diese zeigt sich aus meiner Sicht in der Kompetenz⁵ der Lernenden, zu steigern?

Ein weiterer Anstoß für meine Arbeit ergab sich aus den Handreichungen der KMK (vgl. SEK. KMK 1996 und 2000) für curriculare Vorgaben wie etwa Rahmenlehrpläne für Berufsschulen, die seit Mitte der 90er Jahre nach Lernfeldern strukturiert werden (vgl. u. a. BADER 2000, BADER/SLOANE 2002, LIPSMEIER/PÄTZOLD 2000). Ich halte diesen curricularen Ansatz für eine zukunftsfähige Möglichkeit, um eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung der Lernenden zu erreichen, da aus meiner Sicht die Situationsorientierung (vgl. KREMER/SLOANE 2000 und SLOANE 1999a) und die Handlungsorientierung (vgl. TRAMM/REBMANN 1999) gute Rahmenbedingungen für einen Kompetenzerwerb bieten. Damit die Lernfeldcurricula ihre 'Kraft' entfalten können, müssen sie jedoch im Unterricht umgesetzt werden. Auf die Umsetzung waren die Lehrer nicht vorbereitet, so dass sie überfordert waren, und sie sind es m. E.

⁴ Unter dem Begriff 'Schulentwicklung' verstehe ich in Anlehnung an PER DALIN (1999, S. 210ff.) eine zielbezogene Änderung in verschiedenen schulischen Gebieten (z. B. Curriculum, Unterricht, Schulrecht oder Organisation) und schulischen Ebenen, „die von den Nutzern (z. B. Schülern und Lehrern) als Verbesserung empfunden wird“ (ebd. S. 216). Durch die Nutzer negativ empfundene Entwicklungen stellen insofern zwar eine Entwicklung und Reform dar, jedoch sind sie nicht als originäre Schulentwicklung anzusehen.

⁵ 'Kompetenz' bezeichnet in der hier vertretenen pädagogischen Sichtweise, die Fähigkeiten über die eine Person verfügt, um sich situationsgerecht zu handeln. Dabei stehen die Verhaltenspotenziale eines Subjekts im Vordergrund und es ist keine konkrete Situation intendiert, auch wenn der Nachweis über das Vorhandensein von Kompetenz erst in einer Situation möglich ist (vgl. REETZ 1999, S. 245f. und zur beruflichen Handlungskompetenz PÄTZOLD 1999, S. 57f. sowie BADER/MÜLLER 2002b). Im Gegensatz dazu geht der Begriff 'Qualifikation' von den Anforderungen einer konkreten (beruflichen) Situation aus und bezeichnet die Fähigkeiten, die für die angemessene Bewältigung eine Situation notwendig sind (vgl. BECK 1980, S. 355ff. und LISOP 1999, S. 334ff.). Unter 'Kompetenzerwerb' wird nach dieser Unterscheidung der Aufbau von Handlungsschemata eines Subjekts für in der Zukunft mögliche Situationen verstanden, ohne eine konkrete Anwendungssituation vorauszusetzen (vgl. auch PÄTZOLD 1995, S.157ff.).

zumindest teilweise noch immer (vgl. KREMER 2003, S. 266ff.). An anderer, früherer Stelle (vgl. GÖCKEDE 2001) bin ich davon ausgegangen, dass dieser Aufgabe, einer erfolgreichen Umsetzung des Lernfeldcurricula, mit dem Angebot einer spezifischen 'klassischen' Lehrerfortbildung begegnet werden kann. Meine Erfahrungen in der Arbeit mit Bildungsgängen mussten mich jedoch lehren, dass dies allein nicht ausreicht.⁶ Insofern stelle ich mir die Frage nach dem notwendigen 'Mehr' für eine erfolgreiche Umsetzung.

Die Schwierigkeit des Transfers von Innovationen in die Unterrichtspraxis, die derzeit in der wirtschafts- und berufspädagogischen Disziplin diskutiert wird (vgl. u. a. KREMER 2003, BRÖNNER 2003, EULER 2001, NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, EULER/SLOANE 1998), ist ebenfalls ein hier zugrunde liegender Anstoß. Diese Problematik betrifft jedoch nicht nur die in Modellversuchen entwickelten Ergebnisse, in deren Kontext die Problematik vor allem diskutiert wird (vgl. u. a. KREMER 2003, S. 1), sondern es handelt sich hierbei aus meiner Sicht um ein grundlegendes Problem des zielgerichteten Wandels im Bildungswesen. So gut wie die Idee einer Reform auch sein mag, häufig verändern sich die Reformen teilweise drastisch während der Durchführung, so dass es schließlich im Unterricht zu keinen wesentlichen Veränderungen kommt (vgl. DALIN 1999, S. 215). Daher ergibt sich für mich die Frage nach der Art und Weise, wie eine gute Idee umgesetzt werden kann.

Ein weiterer Anstoß ergibt sich aus der Ordnung des beruflichen Bildungswesens. In Nordrhein-Westfalen ist mit dem Berufskolleg⁷ ein im Vergleich zu den anderen Bundesländern besonderer Weg beschritten worden. Besonderes dabei ist aus meiner Sicht das Konstrukt des Bildungsgangs, der eine exponierte Stellung in der Schulorganisation einnimmt (vgl. § 22 SchulG NRW). Bietet die hinter diesem Konstrukt stehende Personengruppe die

⁶ In meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik (Prof. Dr. MARTIN TWARDY) der Universität zu Köln hatte ich Gelegenheit, verschiedene Bildungsgänge zu beraten. Erfahrungen aus den Beratungen sind an verschiedenen Stellen veröffentlicht (u. a. in BEUTNER/GÖCKEDE 2002, 2003 und 2004).

⁷ Die Unterschiede der Ausgestaltung der beruflichen Schulen in den verschiedenen Bundesländern (vgl. HABECK 2003, S. 2) z. B. bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts (vgl. KREMER 2003, S. 323) ist für mich Anlass, den Blick wesentlich auf Nordrhein-Westfalen zu richten, auch wenn so Gültigkeit der hier entwickelten Ideen vorerst auf diese schulische Organisationsform beschränkt ist (vgl. zur Reichweite von Theorien u. a. KRON 1999, S. 175). Wenn ich daher in dieser Arbeit den Begriff 'Schule' verwende, betrachte ich diesen überwiegend aus dem Blickwinkel der beruflichen Schulen und dies vor dem spezifischen Hintergrund des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen.

Möglichkeit, als Ansprechpartner in der Schule zu fungieren, um im Unterricht etwas zu bewegen?⁸

Von dem Wunsch getrieben, den unterrichtenden Lehrern helfen zu wollen, findet eine Beratung von Bildungsgängen, also genau der oben angeführten Personengruppe, durch mich, einen Forscher (vgl. Fußnote 6), statt. Ich bin dabei sicherlich nicht allein, dennoch ist diese Art der Unterstützung vor dem Hintergrund einer großen Anzahl von Bildungsgängen nicht unproblematisch, zumal die Unterstützung häufig nur aufgrund einer zufälligen Gelegenheit zustande kommt.

Ein letzter Anstoß ergibt sich aus der aktuellen Diskussion zur Lehrerbildung (vgl. u. a. TERHART 2000). Aus der eigenen Betroffenheit⁹ stellen sich mir dabei die Fragen, was die Lehrerbildungseinrichtungen der ersten und zweiten Ausbildungsphase zu leisten vermögen und vor allem, für wie lange diese Ausbildung vorhält. In vielen anderen Tätigkeitsfeldern wird in Folge sich (ständig) wandelnder Anforderungen massiv auf die Notwendigkeit eines 'Lebensbegleitendes Lernen' hingewiesen (vgl. NUSSL VON REIN 2003, S. 9f. und PÜTZ 2003, S. 3f.), dass m. E. auch für die Lehrtätigkeit relevant ist.

Diese unterschiedlichen Anstöße brachten mich dazu, über die Beratung von Bildungsgängen als eine Unterstützung bei Schulentwicklungsmaßnahmen nachzudenken und so möglicherweise einen Weg aufzuzeigen, der für das Gelingen einer guten Reformidee sorgen könnte.

1.2 Bewegte Fundamente

Eine erste wissenschaftstheoretische Orientierung¹⁰ dieser Arbeit ist in der Systemtheorie¹¹ zu suchen, eine zweite findet sich in der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation.¹²

⁸ Dabei spielt meine Tätigkeit des beobachtenden und teilnehmenden Forschens eine Rolle. Vgl. auch Fußnote 6.

⁹ Ich wurde selbst zum Dipl.-Handelslehrer ausgebildet und bin jetzt im Rahmen meiner Tätigkeit am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln an der Ausbildung von zukünftigen Dipl.-Handelslehrern sowie angehenden Lehrern an Berufskollegs beteiligt. Daneben arbeite ich intensiv an der inneruniversitären Studienreform mit.

¹⁰ In vielen wissenschaftlichen Arbeiten wird die wissenschaftstheoretische Position im Sinne einer verhältnismäßig starren Paradigmastruktur ausgewiesen, die insbesondere im Bereich der Methoden und Forschungsverfahren teilweise weitreichende Regeln im Sinne von Orientierungspunkten, aber auch Beschränkungen vorgeben (GIESEN/SCHMID 1977, S. 115 und KRON 1999, S. 248ff.). In einem solchen Paradigma fühle ich mich jedoch eingeengt,

und in meiner Neugier nach Erkenntnis bereits in eine Einbahnstraße geschickt mit der Gefahr, dass diese zu einer Sackgasse wird und so von mir nicht wieder verlassen werden kann. Gerade vor dem Hintergrund, dass Forschung im Bereich der Beratung von Bildungsgängen sich in der Regel durch die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven kennzeichnen lässt, ist es für mich nahe liegend auch multiperspektivische Vorgehensweisen, Methoden und Forschungsverfahren zuzulassen. Daher möchte ich mich als *paradigmaoffen* bezeichnen. Dieses bietet mir die Möglichkeit, Umwege zu fahren, an Kreuzungen abzubiegen und einen anderen Weg nach Rom zu nutzen, wobei das Ankommen immer das Ziel ist. Ich fühle mich auf diesem wissenschaftstheoretischen Weg nicht einsam. PAUL K. FEYERABEND propagiert bspw., dass eine „Theorievielfalt [...] für die Wissenschaft fruchtbar“ (FEYERABEND 1995, S. 39) ist und Einförmigkeit die kritische Kraft der Wissenschaft lähmt (vgl. ebd. vgl. auch SPINNER 1974 und RÖHRS 1968). DIETRICH HOFFMANN weist in einer Diskussion zum gesellschaftlichen Wandel und einem möglichen Forschungsparadigmenwechsel darauf hin, dass Wahrnehmung und Erfahrung davon abhängen, „was wir für erklärungs-, deutungs-, kritikbedürftig halten, oder etwas einfacher, welche 'Probleme' wir um uns herum sehen, die nach Lösungen verlangen, und zwar sowohl aufgrund unserer Erkenntnis- als auch infolge unserer Handlungsinteressen“ (HOFFMANN 1996b, S. 163). Er kommt zu dem Schluss, dass die „Gegenüberstellung von Problemen und Lösungen [es] gestattet [...] über die Gegensätze der Interessen und die Grenzen der Paradigmen hinweg zu prüfen, [...]“ (ebd. S. 164). HANS ALBERT weist auf die Möglichkeit der Verwendung von 'alten' Hypothesen in einer 'neuen' Methodologie hin (vgl. ALBERT 1973, S. 66), und dass es dabei möglich sei, die Hypothesen von „der explizit oder implizit vertretenen Methodologie der betreffenden Theoretiker“ (ebd.) zu abstrahieren und trotzdem zu „gehaltvollen, fruchtbaren Theorien“ (ebd.) zu kommen. HANS ALBERT hält insofern ein Weiterkommen auf dem Weg zur (theoretischen) Erkenntnis aus meiner Sicht für wichtiger, als die krampfhaft Befolgung einer wissenschaftstheoretischen Position (ebd.). THOMAS S. KUHN (1967) hat darüber hinaus eine Diskussion zur Möglichkeit des Wechsels von Forschungsparadigmata herausgestellt (vgl. DÜSBERG 1978, Spalte 599ff.), wenn durch das Festhalten an einem Paradigma für manche Forschungsprobleme keine Lösung erreicht werden kann und dies durch einen Paradigmenwechsel ggf. ermöglicht wird (vgl. ebd. Spalte 601f. und KRON 1999, S. 254f.). Insofern geht er m. E. zumindest implizit davon aus, dass ein Wechsel möglich sei und dieser für ein wissenschaftliches Arbeiten statthaft ist.

An einem nicht 'paradigmentreuen' Vorgehen ist mehrfach Kritik geäußert worden (vgl. u. a. GIESEN/SCHMID 1977, S. 119ff.), jedoch möchte ich diese ausdrücklich zurückweisen, da zum einen für die Offenheit die Multiperspektivität als Grund anzuführen ist und zum anderen für die Berücksichtigung einer Vorgehensweise, einer Methode oder eines Forschungsverfahrens ein hinreichender Grund vorliegt und ausgewiesen wird. JÜRGEN KRIZ, HELMUT E. LÜCK und HORST HEIDBRINK bringen dieses Problem aus meiner Sicht auf den Punkt: „Vielleicht fragen Sie sich, ob ein derartiger Eklektizismus ‚erlaubt‘ ist. Eine eindeutige Antwort hierauf ist schwierig. Für den wissenschaftstheoretischen Puristen ist ein derartiges Vorgehen natürlich eine zutiefst unwissenschaftliche Greultat, für den wissenschaftstheoretischen Anarchisten möglicherweise das einzig sinnvolle“ (KRIZ/LÜCK/HEIDBRINK 1996, S. 165).

Schließlich ließe sich nun behaupten, die Offenheit wäre dann doch 'Mein Paradigma'. 'Ja', würde ich antworten, aber damit ich mich in einem wissenschaftlich anzuerkennenden Bereich bewege, will ich ausweisen, wie ich vorgehe, so dass dies nachvollziehbar ist und zumindest theoretisch wiederholbar und überprüfbar wäre. Damit weise ich an dieser Stelle zumindest einige Kriterien aus, die Offenheit nicht mehr ganz offen erscheinen lassen. Im Zuge der Nachvollziehbarkeit werden daher in diesem Kapitel 1.2 zuerst zwei Positionen kurz dargestellt, die mir aus unterschiedlichen Gründen eine Orientierung bieten und im Kapitel 1.4 mein methodisches Vorgehen darlegen. Ein weiteres Kriterium, das die Offenheit einschränkt, ist meine Befürwortung von normativen Aussagen, die ich Forschern zugestehe (vgl. hierzu auch Fußnote 25). Weitere Positionen und Theorien, z. B. die Netzwerktheorie (vgl. Kapitel 2.2.3) fließen darüber hinaus in diese Arbeit ein, haben jedoch keinen maßgeblichen Einfluss, so dass sie an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.

¹¹ NIKALS LUHMANN war mit seinen Überlegungen zu sozialen Systemen (vgl. LUHMANN 1984) für die Sozialwissenschaften prägend. Als Begründer einer 'Allgemeinen Systemtheorie' wird u. a. der Biologe LUDWIG VON BERTALANFFY (insb. BERTALANFFY 1968) angesehen (vgl. WENZEL 2005), der versuchte gemeinsame Gesetzmäßigkeiten verschiedener Wissenschaften herauszuarbeiten (ebd.). HUMBERTO R. MATURANA und FRANCISCO J. VERELA weisen

Die Systemtheorie^{13,14} geht davon aus, dass das Objekt einer wissenschaftlichen Betrachtung kein Einzelelement ist, sondern ein Gefüge von einzelnen Elementen. Dabei stehen insbesondere die Beziehungen der Elemente zueinander bzw. die Abhängigkeit der Elemente voneinander im Fokus der systemtheoretischen Betrachtung (vgl. ULRICH 2001, S. 243ff.). Zudem ist zu unterscheiden zwischen den Teilen eines Systems und der Umwelt dieses Systems (vgl. LUHMANN 1984, S. 242ff.), so dass den Grenzen eines Systems eine besondere Bedeutung in der Systemtheorie zukommt (ebd. S. 22ff.). Durch die Berücksichtigung, dass Teile eines Systems selbst Teilsysteme (oder Subsysteme) sein können, wird das System als Ganzes zur Umwelt des Teilsystems (ebd.). Wird in dieser Unterscheidung wiederum der Fokus auf die Beziehungen gelegt, so ergibt sich die weitere Klassifikation von *geschlossenen Systemen*, bei denen die Beziehung zur Umwelt keinen maßgeblichen Einfluss hat, und *offenen Systemen*, bei denen die Beziehung zur Umwelt Einfluss auf das System ausübt (ebd.). Weiterhin wird bei sozialen

ähnliche Gesichtspunkte wie NIKLAS LUHMANN und LUDWIG VON BERTALANFFY aus und führen zudem mit biologischem Hintergrund die Überlegungen zur Autopoiese weiter aus (vgl. MATURANA/VERELA 1980), die auch LUHMANN (vgl. 1984, S. 593ff.) betrachtet. Für wirtschaftspädagogische Fragestellungen hat u. a. ALFONS BACKES-HAASE die Systemtheorie berücksichtigt (vgl. BACKES-HAASE 2002 und 1996). Für mich sind NIKLAS LUHMANN'S Überlegungen allein schon deshalb hier eine Orientierung, da auch PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN, deren Modell eine wesentliche Grundlage meiner Überlegungen im Kapitel 2.1 sind, auf dem Systemansatz aufbauen (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 20, wobei sie direkt auf dem Systemansatz von HANS ULRICH und seinen Schülern aufbauen (vgl. ebd.), die wiederum auf NIKLAS LUHMANN zurückgreifen (vgl. ULRICH 2001)). Im Kapitel 3.4 konstruiere ich selbst das Abbild eines 'sozialen Systems' und schließlich greife ich im Kapitel 4.1 auf WOLFGANG SCHÖNIG'S Überlegungen zur Beratung in der Schulentwicklung zurück, der sein Modell ebenfalls mit einer systemischen Sichtweise unterlegt (vgl. SCHÖNIG 2002, S. 18ff.).

¹² Diese wissenschaftstheoretischen Überlegungen gehen auf die Modellversuchsforschung zurück und wurden verstärkt durch PETER F. E. SLOANE (insb. SLOANE 1992) für wirtschaftspädagogische Fragestellungen geprägt (vgl. auch SLOANE 1985a und 1985b, EULER/KRÖLL/TWARDY 1988, EULER/FRANKE/RETZMANN 1989, EULER 1994 oder KREMER 2003). Da diese Position besonders die Problematik der unterschiedlichen Perspektiven von Theorie und Praxis in den Fokus ihrer Überlegungen stellt (vgl. SLOANE 1985b, S. 45) und ich in dieser Arbeit auch vor dem Problem stehe, wie die 'Praxis' zu verstehen, zu interpretieren und zu dokumentieren ist (verlässliche Informationen aus der 'Praxis' gewonnen werden können) und wie der 'Praxis' geholfen werden kann (verlässliche Hilfen der 'Praxis' angeboten werden), bildet die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation eine zweite Orientierung dieser Arbeit.

¹³ An den überwiegenden Stellen, an denen ich in dieser Arbeit den Begriff der 'Systemtheorie' verwende, gehe ich von den Überlegungen zu sozialen Systemen aus (vgl. zur Einordnung in der Systemtheorie KISS 1990, S. 30). Eine andere Anwendung des Begriffs wird, soweit sie nicht aus dem Zusammenhang eindeutig zu erkennen ist, an entsprechender Stelle gekennzeichnet.

¹⁴ Die Basis der Systemtheorie bildet die Klärung verschiedener Begrifflichkeiten (vgl. KISS 1990, S. 9). Dies sind insbesondere die Begriffe: Kontingenz, Komplexität, Sinn, Handlung und Kommunikation, Individuum sowie System und Umwelt (vgl. LUHMANN 1984 sowie KISS 1990, S. 9ff.).

Systemen berücksichtigt, dass sich das System selbst mit seinen Grenzen beschäftigt, insofern eine Selbstreferenz besitzt (vgl. z. B. BACKES-HAASE 2002, S. 58f.). Durch die (formale) Beschreibung und Erklärung der funktionalen Eigenschaften versucht die Systemtheorie, mit einer ganzheitlichen Sichtweise dem Forschungsgegenstand zu begegnen. Dabei möchte die Systemtheorie sich auch dem `Mehr` (Surplus) eines Ganzen gegenüber seinen `Teilen` widmen, um zu erklären, wie die Einheit des Systems auf Ebene der Teile erklärt werden kann (vgl. LUHMANN 1984, S. 20). Als Methodik dient die Systemanalyse, die nach der Umweltanalyse und Systemabgrenzung, eine Untersuchung der Zwecke, Ziele und Bedingungen des Systems vornimmt. Zudem erfolgt eine Analyse von systeminternen Beziehungen und Prozessen sowie eine Analyse von Systemelementen, so dass letztlich eine integrierte Betrachtung des Systemverhaltens möglich wird (vgl. ULRICH 2001, S. 244f.). Dabei wird das nichtlineare Vorgehen charakteristisch durch das „Vor- und Rückwärtsschreiten, das ständige Zurückkehren auf eine bereits früher verlassene Betrachtungsebene, aber mit inzwischen gewonnen zusätzlichen Informationen“ (ebd. S. 244) geprägt. Das systemorientierte Denken¹⁵ folgt hierzu nach HANS ULRICH fünf Merkmalen: (1) dem ganzheitlichen Denken in offenen Systemen, (2) dem analytischen und synthetischen¹⁶ Denken, (3) dem Denken in kreisförmigen Prozessen, (4) dem Denken in Strukturen und informationsverarbeitenden Prozessen sowie (5) dem interdisziplinären Denken (vgl. ebd. S. 246ff.).

Die zweite Orientierung geht auf die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation zurück. Mit Modellversuchen haben Forschende die Möglichkeit innovative Überlegungen in den ausgewählten Projektbereichen einzubringen¹⁷ (vgl. EULER/KRÖLL/TWARDY 1988, S. 30f.). Die Modellversuche dienen aber insbesondere einer *zweiseitigen* Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, d. h. einer *wechselseitigen* Beeinflussung (vgl. Euler 1994, S. 238). Insofern haben nicht nur die Teilnehmer der `Praxis` (z. B. die Lehrer in Modellversuchsschulen) die Möglichkeit, an den Erkenntnissen der `Wissenschaft` zu

¹⁵ Die Systemtheorie „will durch methodische und erkenntnistheoretische Reflexion zu einem neuen vereinheitlichten Wissenschaftsverständnis führen, das auf systemischem Denken beruht“ (JENSEN 1999, S. 365).

¹⁶ Im Sinne der Taxonomiestufen wäre hier aus meiner Sicht besser von `synthetisierendem Denken` zu sprechen (vgl. dazu BLOOM/ENGELHART/FURST/HILL/KRATHWOHL 1976).

¹⁷ Die Unterstützung von Schulen im Rahmen von Modellversuchen ist eine der derzeitigen Beratungsformen für Schulen und wird im Kapitel 3.2.3.2 noch näher betrachtet.

partizipieren, sondern auch die Teilnehmer der `Wissenschaft` (z. B. die Forscher aus Universitäten) können von der `Praxis` lernen bzw. mehr über die `Praxis` erfahren (vgl. u. a. SLOANE 1985b, S. 44). PETERF.E. SLOANE betont im Zusammenhang der `Wissenschaft-Praxis-Kommunikation`, dass es sich ausdrücklich um eine „Organisationsform für den „Austauschprozess zwischen einer wissenschaftlichen Einrichtung und mindestens einer weiteren sozialen Institution“ (SLOANE 1992, S. 17) handelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die betreffenden Kommunikationspartner in der Regel jeweils ihre eigenen Theorien haben. Die `Praxis` hat so genannte Alltagstheorien, die ihr dazu dienen, ihren Problemstellungen des Alltags möglichst routiniert zu begegnen und eine zweckdienliche Lösung zu finden. Die `Wissenschaft` hingegen will nicht nur eine zweckdienliche, sondern möglichst unter Einbezug des vollständigen Verständnisses der Problemsituation die bestmögliche und mustergültige Lösung finden (vgl. EULER 1994, S. 238ff.). Das wissenschaftliche Handeln¹⁸ zeigt sich nach DIETER EULER schwerpunktmäßig in der Trias: *Theorieanwendung, Theoriebildung* und *Theorieüberprüfung*¹⁹ (vgl. ebd.).

„Diese Struktur erlaubt es, im Schwerpunkt der

- Theorieanwendung die wissenschaftlichen Theorien in die Gestaltung von Praxis bzw. die Erarbeitung praktischer Problemlösungen verstärkt einzubeziehen und im Hinblick auf ihre Praxisrelevanz zu überprüfen,
- Theoriebildung zur Exploration neuerer Hypothesen über die Strukturen und Prozesse im jeweiligen Praxisfeld zu gelangen,
- Theorieüberprüfung neu konstruierte Thesen oder bestehende Theorien aus dem Fundus an wissenschaftlichen Aussagen einer Überprüfung zu unterziehen.“ (Euler 1994, S. 241).

¹⁸ Wissenschaftliches Handeln ist vom Praxis- bzw. Alltagshandeln zu unterscheiden (vgl. u. a. KREMER 2003, S. 56 oder SLOANE 1992, S. 38ff.). Als wissenschaftliches Handeln kann hier die Anwendung von spezifischen Methoden verstanden werden, was zu Theorien führt, welche in sprachlich kodierten Produkten (z. B. Reformvorschlägen) dokumentiert werden (vgl. SLOANE 1992, S. 50). Alltagshandeln hingegen kann „als Handlung im Sinne eines Tuns, Ausführens, Vorführens“ (KREMER 2003, S. 56) verstanden werden.

¹⁹ Eine Reihenfolge, die etwa im Sinne von `Planung, Durchführung und Kontrolle` am Dreischritt der Handlung (vgl. DULISCH 1986 S. 66ff.) zur orientieren wäre, ist nicht zwangsläufig notwendig, da eine Fokussierung auf einen der Schwerpunkte oder ein Aufgreifen bereits bestehender Theorien oder Praxisumsetzungen einer solchen Reihenfolge ggf. widersprechen oder diese aber verändern würde. Die von mir in dieser Arbeit vorgesehene Reihenfolge, welche mit der Prüfung bestehender Theorien und Modelle beginnt, verdeutlicht dies (vgl. Kapitel 1.4).

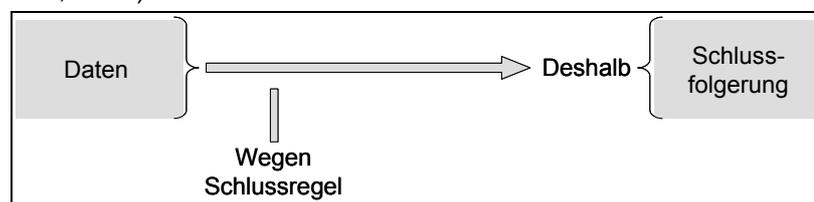
ALFONS BACKES-HAASE weist daraufhin, dass eine Schwierigkeit besteht, die Begriffe `Theorie` und `Praxis` aus systemtheoretischer Sicht gemeinsam zu betrachten, da die Begriffe sich auf verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme beziehen (vgl. BACKES-HAASE 2002, S. 16).²⁰ Sein Fokus ist jedoch dabei nicht die Verbindung der wissenschaftlichen Positionen, sondern für ihn ist das Theorie-Praxis-Problem²¹ Gegenstand seiner systemisch-konstruktiven Forschung (vgl. ebd. S. 13ff.). Seine Lösung dieser Schwierigkeit erfolgt durch eine Reformulierung des Theorie-Praxis-Problems in ein System-Umwelt-Problem wirtschaftsberuflicher Bildung (vgl. ebd. S. 16ff.).

Insofern scheint es mir möglich, die Idee einer Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Sinne einer `Meta-Theorie` als gemeinsame Kommunikation von Wissenschaftlern und Praktikern über die Praxis als `Objekt` zur Entwicklung einer Theorie²² über die Praxis mit dem systemischem Denken der

²⁰ Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich darauf verweisen, dass es auch begründete Kritik an den Ansätzen der Systemtheorie (vgl. u. a. KISS 1990, S. 103ff. oder MÜLLER 1996, S. 311ff.) und der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (vgl. u. a. EULER 1994, 238f. (insb. Fußnote 116)) gibt.

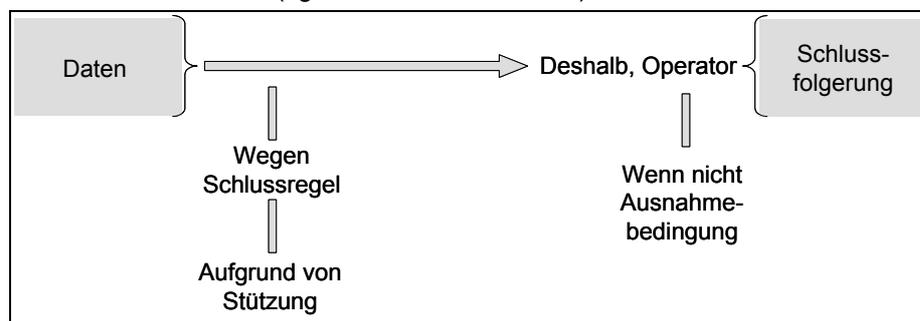
²¹ Damit sind zwei verschiedene Ebenen angesprochen, die Objektebene und die Objekttheorieebene (vgl. KÖNIG 1975a, S. 26ff.). Für die Untersuchung einer Ebene ist dabei der theoretische Referenzpunkt in der jeweils nächsthöheren Ebene zu finden, so dass eine Untersuchung der Objektebene auf der Objekttheorieebene erfolgt und eine Untersuchung der Objekttheorieebene auf der Metatheorie-Ebene (vgl. JONGEBLOED/TWARDY 1983b, S. 8ff.). Meine Arbeit betrifft in dieser Einteilung die Untersuchung auf der Objektebene und folglich bewege ich mich hier selbst auf der Objekttheorieebene. Die Ausführungen dieses Kapitels 1 dienen jedoch dazu, die nächsthöhere Ebene als theoretische Referenz zu erläutern, um mein wissenschaftliches Handeln (bestmöglichst) nachvollziehbar zu machen.

²² Wenn ich davon ausgehe, dass eine Theorie durch ein wissenschaftliches Aussagensystem abgebildet wird (vgl. KRON 1999, S. 75; EULER 1994, S. 257ff. und Fußnote 18), ist zu fragen, wie Forscher zu den zugehörigen Aussagen kommen. In dieser Arbeit orientiere ich mich am Argumentationsschema von STEPHEN TOULMIN (1996), auf andere ebenfalls mögliche Verfahren, z. B. das `Hempel-Oppenheim-Schema` (vgl. STEGMÜLLER 1969, S. 77ff. und BALZER 1997, S. 320ff.) sei an dieser Stelle nur verwiesen (vgl. für einen Überblick z. B. BAYER 1999, ROS 1989 und JONGEBLOED/TWARDY 1983b, S. 17ff.). Das Argumentationsschema geht davon aus, dass bestimmte Daten (bzw. Argumente i.S.v. „Tatsachen, die wir als Begründungen [...] heranziehen“ (TOULMIN 1996, S. 89)) in einer regelhaften Beziehung zu Schlussfolgerungen (Konklusionen) stehen. Diese Beziehungen bezeichnet STEPHEN TOULMIN als Schlussregeln. „Allgemeine, hypothetische Aussagen“ (ebd.) dienen als Brücken und sind für eine Argumentation notwendig, damit eine Schlussfolgerung gültig ist (vgl. ebd.). Die Schlussregeln werden jedoch nicht immer explizit formuliert, bilden aber, auch wenn sie nur implizit bestehen (vgl. ebd. S. 91), zusammen mit den Daten und der Schlussfolgerung die folgende Grundstruktur der Argumentation nach STEPHEN TOULMIN (vgl. TOULMIN 1996, S. 90):



Systemtheorie zu kombinieren.²³ Unter dem Einfluss beider Positionen können m. E. Reformvorschläge²⁴ für die Organisation und Durchführung der Beratung von Bildungsgängen als 'Objekt-Theorie' entwickelt werden.²⁵

STEPHEN TOULMIN erweitert diese Grundstruktur um drei Punkte (vgl. OSTERKAMP 1999, S. 72). Zum Ersten können Ausnahmeregelungen (im Sinne einer spezifischen Regel) gegeben sein, die eine Schlussfolgerung nach der Schlussregel nicht zulassen (vgl. ebd. TOULMIN 1996, S. 92f.). Zum Zweiten kann der Geltungsanspruch einer Schlussfolgerung durch einen einschränkenden Operator (z. B. *wahrscheinlich*) begrenzt werden, insbesondere wenn eine nur eingeschränkt gültige Schlussregel verwendet wird (vgl. ebd. S. 91f.). Und zum Dritten führt er eine Stützung der Schlussregel ein, um die Zulässigkeit der Schlussregel darzulegen (vgl. ebd. S. 93ff.). Es ergibt sich das folgende Argumentationschema von STEPHEN TOULMIN (vgl. TOULMIN 1996, S. 95):



IMRE LAKATOS folgend können dabei die Daten (Argumente) auch Werturteile sein, da der Objektbereich der Wissenschaft das menschliche Handeln betrifft und Werturteile als konstitutiv für menschliches Handeln (vgl. LAKATOS 1971, S. 89ff. und 1974, S. 301; vgl. auch TWARDY 1983a, S. 28ff. und 1985d, S. 20ff. sowie EULER 1994, S. 254) gelten können. In der Argumentation von STEPHEN TOULMIN verdeutlicht: die Schlussfolgerung, dass Daten auch Werturteile sein können, ist möglich, weil ein Argument (Werturteile sind für menschliches Handeln konstitutiv) vorliegt und eine zulässige Schlussregel (der Objektbereich wirtschaftspädagogischer Wissenschaft betrifft insbesondere das menschliche Handeln) besteht. Da STEPHEN TOULMIN den Unterschied zwischen Daten und Stützaussagen wesentlich in ihrer Funktion sieht (Daten als Grundlage für die Schlussfolgerung und Stützaussagen als Argument für die Zulässigkeit einer Schlussregel; vgl. TOULMIN 1996, S. 96f.), sind auch hier Werturteile möglich. Beide Arten von Aussagen (Daten und Stützung) kommen in dieser Arbeit vorrangig durch interpretative Textanalyse oder empirische Erhebung zustande, wobei die Auswahl der Argumente von den Wertungen eines Wissenschaftlers, hinsichtlich ihrer Relevanz, geprägt ist (zur Zulässigkeit dieser Wertungen vgl. DAUENHAUER 1973, S. 93, DAHRENDORF 1974, S. 19ff. und EULER 1994, S. 255). Das interpretative Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit liefert in der Regel erweiterte Daten sowie die notwendigen zureichenden Begründungen zur Stützung der Schlussregeln. Sofern Daten einen normativen Charakter haben, es sich also um präskriptive handelt, ergeben sich normative Schlussfolgerungen, welche zum Teil die Grundlage meiner gestalterischen Reformvorschläge bilden (vgl. Fußnote 25).

²³ Insofern bin ich der Auffassung, dass diese Positionen durchaus miteinander vereinbar sind und damit die These der Inkommensurabilität (vgl. STANGL 1989, S. 15ff.) nicht greift.

²⁴ Die Reformvorschläge, die das Ergebnis dieser Studie darstellen sollen, sind in meinem Verständnis 'nur' etwas besser begründete Hypothesen, die als vorläufig bewährt gelten (vgl. zum Falsifikationsprinzip POPPER 1994, S. 46ff. und auch GIESEN/SCHMID 1977, S. 96ff.). Dies ist meiner Auffassung nach darin begründet, dass es keine (objektive und beständige) Wahrheit und Gültigkeit von wissenschaftlichen Deskriptionen und Präskriptionen geben kann (vgl. POPPER 1994, S. 323ff. und GIESEN/SCHMID 1977, S. 213ff.). Daher kann m. E. auch das Ergebnis von Forschung, ebenso wie es der Anfang von Forschung sein kann, 'nur' eine Hypothese sein, auch wenn diese ein Stück mehr 'Erkenntnis' besitzt.

²⁵ Allein darin, dass ich Reformvorschläge unterbreiten möchte und damit den von mir am besten bewerteten Weg vorschlage, ist unzweifelhaft zu sehen, dass ich eine wertende Position den Wissenschaftlern zugestehende. Die Normativität der Wissenschaft lehne ich daher

1.3 Ruhelose Absichten

Modellversuche dienen der Gewinnung von Informationen über die Erziehungswirklichkeit (vgl. SLOANE 1992, S. 4) und sind dabei auf die Implementation von Innovationen ausgerichtet (vgl. ebd. S. 3 und KREMER 2000, S. 348f.). Dieses erfolgt u. a. durch die Kommunikation von Wissenschaft und Praxis (vgl. Kapitel 1.2). Da jedoch nur relativ wenig Schulen²⁶ an einem Modellversuch teilnehmen, ist die Verwendung der Ergebnisse zunächst auf eine kleine Anzahl an 'Praktikern' beschränkt. Für die weitere Verbreitung und Vermittlung der Ergebnisse sind Modellversuche jedoch meist auf Publikationen angewiesen, die zu einem überwiegenden Teil in einschlägigen Fachzeitschriften erfolgen (vgl. KREMER 2003, S. 83ff.). Eine weit verbreitete Redensart lautet: *Papier ist geduldig*. Wenn, und dies sei hier unterstellt, nur ein wenig Wahrheit in dieser Redensart steckt, dann spiegelt dies ein Implementationsproblem für wissenschaftliche Erkenntnisse wider. Möglicherweise werden die richtigen Personen durch geschaffene Fachaufsätze erreicht, ob dies jedoch bei den Betroffenen zu einer hinreichenden Kompetenz für die Anwendung der Modellversuchsergebnisse führt, steht auf einem anderen Blatt Papier. DIETER EULER und PETER F. E. SLOANE gehen bei der Implementation von Modellversuchsergebnissen davon aus, dass „die Übergabe der dokumentierten Theorie auf keinen Fall ausreicht, sondern dass zusätzliche Maßnahmen der personellen Unterstützung notwendig sind“ (EULER/SLOANE 1998, S. 323). Dieses gilt für sie insbesondere, wenn eine Veränderung nicht nur die einzelne Person, sondern auch die zugehörige Organisation betrifft (vgl. ebd.). MICHAEL JÄGER hebt die Bedeutung eines 'Change Agent' für die Durchführung von Schulentwicklungsprogrammen hervor (vgl. JÄGER 2004, S. 288, vgl. auch SEITZ 2005, S. 2ff.) und hält den Aufbau von verlässlichen Unterstützungsstrukturen für notwendig, die auch nach Ende eines

nicht ab, sondern ich sehe sie als unumgänglich an (vgl. ALBERT 1973, S. 67ff. KÖNIG 1975b, S. 7ff., HEID 1995 und KROMREY 2002, S. 77ff.). Bereits der „Anfang aller Wissenschaft ist normativ [...] Fragen der Objektwahl, der Abgrenzung, der Festlegung von wissenschaftlichen Spielregeln können nur durch Setzungen (Normen, Stellungnahmen) beantwortet werden“ (DAUENHAUER 1973, S. 93). Im Sinne von HANS ALBERT sehe ich aber auch die Notwendigkeit der Kennzeichnung von Wertungen (vgl. ALBERT 1973, S. 69f. und vgl. auch KROMREY S. 81), um wissenschaftliches Handeln nachvollziehbar zu machen, auch wenn z. B. MARTIN KRÖLL m. E. zu Recht darauf hinweist, dass auch mit diesem Vorgehen die Problematik der Wertfreiheit (vgl. KRÖLL 1989, S. 405ff.) nicht gelöst wird.

²⁶ Z. B. im Vergleich zu der Anzahl an berufsbildenden Schulen, die zum Zeitpunkt meiner Untersuchung (vgl. Kapitel 2.1.5 und Anhang A) allein für NRW die Zahl von 361 betrug.

Modellversuchs für eine fachliche Beratung auch anderer, nicht am Modellversuch beteiligten Schulen zu Verfügung stehen (JÄGER 2004, S. 290). H.-HUGO KREMER betrachtet ausführlich das Implementationsproblem von didaktischen Innovationen (vgl. zu seiner Problemstellung KREMER 2003, S. 5f.). Dabei kommt er u. a. zu dem Ergebnis, dass für eine erfolgreiche Implementation einer didaktischen Innovation, die Akteure „über die Rezeption eine Neu-Entwicklung der Theorie“ (ebd. S. 333) vornehmen müssen. Dabei ist auch für ihn die Begleitung der Innovationsprozesse eine Bedingung, die als Teil der Handlungsumgebung erheblich über den Erfolg einer Innovationsbemühung mitentscheidet (vgl. ebd. S. 337).

Was passiert jedoch nun, wenn Ergebnisse eines breit angelegten Modellversuchs in einer allgemeinen Reform münden? Den beteiligten Akteuren des Modellversuchs dürfte die Konfrontation mit dem Neuen leichter fallen als Akteuren, die nicht an der Entwicklung mitgewirkt haben und nur auf die gedruckten Ergebnisse zurückgreifen können. Die unterschiedlichen Strategien zum Umgang mit Lernfeldern hat beispielsweise DETLEF BUSCHFELD ausgeführt (BUSCHFELD 2000) und dabei dargelegt, dass bei dieser Reform mit Befürwortern und Gegnern umzugehen ist und eine einheitliche Umsetzung nicht zu erwarten ist (vgl. ebd. S. 160).

Was jedoch, wenn durch eine verordnete Reform auch der organisatorische Rahmen betroffen ist? Es wird dann aus meiner Sicht ein externer Druck zur inneren Organisationsentwicklung auf die Institutionen ausgeübt. So oder ähnlich würde ich die Vorgänge zur Reform des beruflichen Schulwesens in Nordrhein-Westfalen deuten, die u. a. aus den Ergebnissen des Kollegschulversuchs (LSW 1996) die Struktur des Berufskollegs entstehen ließen (vgl. SELETZKY 1999 und KEISER 2004, S. 16ff.). Diese Strukturreform betrifft jedoch erst einmal `nur` organisatorische Veränderungen, die mit der originären Unterrichtsarbeit wenig zu tun haben.²⁷ Für die Unterrichtsarbeit ist jedoch der Bildungsgang, wie auch später noch gezeigt werden soll (vgl. Kapitel 2.2), als eine notwendige Bedingung anzusehen (vgl. SELUBA 2001, S. 4 und BUSCHFELD

²⁷ Schließlich steht auch weiterhin im Normalfall ein Lehrer in einer Klasse und vermittelt den Lernenden die vorgesehenen Kompetenzen.

2001, S. 15f.), so dass die Weiterentwicklung dieser Strukturen einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Unterrichtsarbeit hat.²⁸

Trifft diese organisatorische Reform auch noch mit anderen Reformen zusammen, die in einem stärkeren, direkten Zusammenhang zur Unterrichtsarbeit stehen, z. B. der Neustrukturierung der Rahmenlehrpläne für die Berufsschule²⁹ oder der Ausrichtung auf einen handlungsorientierten Unterricht (vgl. TRAMM/REBMANN 1999, S. 245ff.), so kann m. E. zu Recht angenommen werden, dass die Akteure im beruflichen Bildungswesen massiven Veränderungen ausgesetzt sind.³⁰ Und noch viel mehr: im Wesentlichen werden die Akteure in den Schulen sogar zur Umsetzung dieser Veränderung dienstlich verpflichtet (vgl. dazu auch ERTL/KREMER 2005, S. 4f. und S. 17f.).

Die *Bildungsgangdidaktik* steckt noch in ihren Kinderschuhen.³¹ Die Forschung zur Arbeit von Bildungsgängen ist m. E. noch nicht hinreichend präzisiert. DETLEF BUSCHFELD hat 2002 eine erste umfangreiche Arbeit vorgelegt, die sich

²⁸ ROMAN CAPAUL betrachtet diese aus einer etwas anderen, stärker individuumsorientierten Perspektive, hebt aber auch die strukturellen Aspekte hervor, die für eine Veränderung notwendig sind. Er führt hierzu aus: „Ob sich eine Organisation verändert, hängt letztlich davon ab, ob sich individuelles Verhalten in der Organisation verändert. Das bedeutet nicht, dass jede Innovation nur auf einer individuellen Ebene ansetzen muss und strukturelle und systemische Aspekte keine Rolle spielen. Das Individuum darf jedoch weder als Bezugspunkt in der Planung von steuernden Interventionen noch in der Evaluation vergessen werden. Der Erfolg einer Innovation ist insofern immer an die individuellen Akteure in der Organisation gebunden, da sie die Innovation akzeptieren und ihr Handeln ändern müssen. Die Akzeptanz, Nutzung und individuelle Umsetzung der Neuerung werden in dieser Sichtweise zu den zentralen Evaluationskriterien“ (CAPAUL 2005, S. 9f.).

²⁹ „Ende der 90er Jahre hatten Menschen in der deutschen Kultusbürokratie eine Idee zur Reformierung der schulischen Anteile der Berufsausbildung. Sie forderten eine Neustrukturierung der schulischen Rahmenlehrpläne. Diese waren zu der damaligen Zeit fachlich strukturiert und nach innen thematisch ausdifferenziert. Die Forderungen der Protagonisten lauteten: Die curricularen Vorgaben sollten sich an den Verwendungssituationen des beruflichen Wissens orientieren. Ausgehend von den als relevant erachteten beruflichen Tätigkeiten sollten Lernfelder als fächerübergreifende Einheiten im Lehrplan fixiert werden. Die Gruppe manifestierte ihre Vorstellungen in einem so genannten KMK-Papier. Dieses wurde zur Grundlage der Neustrukturierung der schulischen Lehrpläne. Es war das Jahr 1998. In den Folgejahren wurden nach und nach schulische Rahmenlehrpläne entsprechend der KMK-Vorgabe umstrukturiert“ (SLOANE 2005, S. 1).

³⁰ HOLGER REINISCH führt auf einer Tagung gegen Ende des Kollegschulversuchs zu der Veränderungsproblematik aus: „Der im Kontext einer Bildungsgangdidaktik zentrale Aspekt der Fächerkooperation bzw. -integration bedeutet einen entscheidenden Bruch mit der Tradition der schulischen Lehr-Lernorganisation. Versuche, ihn durchzusetzen, führen zu Unsicherheit und erheblicher Mehrarbeit und sie stehen vor dem Problem, dass der didaktische Ertrag einer solchen durchgreifenden Organisations- und Curriculumreform nicht genau bestimmt werden kann“ (REINISCH 1996, S. 331).

³¹ So meinen es zumindest die Herausgeber eines aktuellen Buchs zur Bildungsgangdidaktik (HERICKS/KEUFFER/KRÄFT/KUNZE 2001, S. 10). Auch wenn diese eine etwas andere Sichtweise auf das Konstrukt 'Bildungsgang' haben (vgl. Kapitel 2.2), so trifft m. E. diese These auch auf die derzeitige Situation für das Berufskolleg zu.

hiermit beschäftigt (vgl. BUSCHFELD 2002a). Die Modellversuche zur Implementation von Lernfeldern (insb. NELE, SELUBA und CULIK) behandeln als einen von mehreren Punkten die Problematik der Arbeit von Bildungsgängen (vgl. u. a. NELE 1999, S. 2, SELUBA 2000, S. 2, CULIK 2002, S. 3 oder DILGER/ERTL/HERTLE/SLOANE 2003), nehmen aber in erster Linie eine curriculare Perspektive ein. Für eine Implementation ist jedoch m. E. die Kenntnis der Organisationsstrukturen notwendig (SCHÖNIG 2000, S. 17), so dass diese ggf. verändert werden können. PETERF.E. SLOANE weist ebenfalls auf diesen Zusammenhang hin: „Curriculare und didaktische Veränderungen nötigen zu einer Revision der Aufbau- und Ablauforganisation von berufsbildenden Schulen. [...] Zusammenfassend heißt dies: Es bedarf letztlich einer permanenten Schulentwicklungsarbeit“ (SLOANE 2001 S. 189). Die anhaltende Diskussion zur Autonomie der Einzelschule (vgl. u. a. DUBS 1995, ROLFF 1998, RICHTER 2002 oder JACH 2002), birgt, auch in der `Theorie von der Schule´, die Gefahr einer Vernachlässigung des Umfelds von Schule, (vgl. HOLTAPPELS 2003, S. 31). Wenn es jedoch wichtig ist, die „Systembedingungen zu verstehen [...], da sie den Handlungsspielraum der Schule mitbestimmen“ (DALIN 1999, S. 154), sollten diese Systembedingungen auch Gegenstand von Überlegungen zu möglichen Reformen sein.

Auf den Punkt gebracht:

Ziel dieser Studie ist es, eine Annäherung an eine Organisation einer Beratung für Bildungsgänge des Berufskollegs NRW zu leisten. Dafür möchte ich zuerst den organisatorischen Rahmen des Berufskollegs aus meiner spezifischen Sichtweise klären, das Konstrukt `Bildungsgang´ darstellen und in diese Organisation einordnen. Folgend ist die derzeitige Situation der Beratung unter dem Fokus des `Bildungsgangs´ zu erfassen, bevor ein organisatorisches Gesamtsystem der Beratung für die Einzelschule, im Sinne einer idealisierten Vorstellung des derzeitigen Beratungsangebotes, entwickelt wird. Schließlich möchte ich von der Ebene der Gesamtorganisation auf die Ebene des Subsystems übergehen, und so die Beratung auf der Ebene des Bildungsgangs eingehender untersuchen. Auf dieser Ebene möchte ich einen Reformvorschlag für die Organisation und Durchführung der Beratung von Bildungsgängen unterbreiten.

1.4 Gewählte Zugänge

Zur Verfolgung dieser Absichten erfolgt im Kapitel 2.1 zuerst eine interpretative Untersuchung verschiedener Organisationsansichten aus dem Blickwinkel der Schule (Theorieüberprüfung), so dass in der Folge eine Sichtweise für die hier verfolgten Absichten modifiziert wird (Theoriebildung) und einer empirischen Anwendung unterzogen wird (Theorieanwendung). Insgesamt verfolgt das Kapitel 2.1 damit das Ziel der Umweltanalyse eines Bildungsgangs, um im Weiteren (Kapitel 2.2) eine Untersuchung der Funktion des Bildungsgangs, seiner internen Kooperation und Koordination³² sowie seiner einzelnen Elemente vornehmen zu können, so dass schließlich die Betrachtung eines Bildungsgangs in der Umwelt ermöglicht wird.

Das Kapitel 3 nähert sich dann der Beratung als weitere Perspektive. Nach einer Bestimmung dessen, was hier als `Beratung` angesehen wird, erfolgt die Untersuchung der derzeitigen Beratungssituation für die Schule. Ein kurzer Exkurs zur Unterscheidung von interner und externer Beratung (als Systemgrenzen des Systems der Einzelschule) leitet die Darstellung einer idealisierten Form der Organisation eines Gesamtsystems der Beratung für die Einzelschule ein.

Im Kapitel 4 führe ich wieder auf die Ebene des Bildungsgangs zurück, um die (Organisation der) Beratung im Teilsystem und aus diesem heraus zu betrachten.

Zusammen mit Kapitel 1 und 5, die den Rahmen für diese Studie bilden ergibt sich der folgende graphische Aufbau der Studie.

³² Unter Kooperation wird ein gemeinsames Handeln zur Aufgabenerfüllung verstanden (vgl. GRUNWALD 1981, S. 72ff.) während Koordination eine Verständigung über eine Arbeitsteilung zur Aufgabenerfüllung bezeichnet (vgl. LILGE 1981, S. 213ff.).

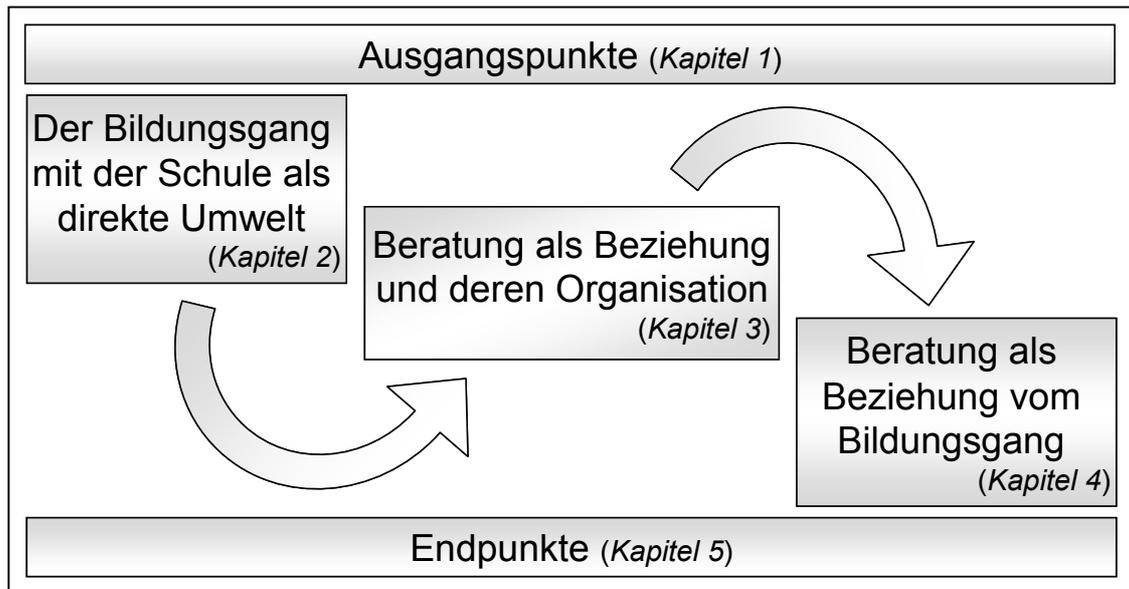


Abbildung 1: Aufbau der Studie

2 Der Bildungsgang als Teil der Organisation Berufskolleg

Im Titel der Arbeit habe ich bewusst den Bildungsgang als zu beratende Einheit genannt. In diesem Kapitel werde ich darlegen, welches Verständnis ich von diesem Konstrukt hier zu Grunde lege und warum m. E. diese Einheit der hauptsächliche Klient der Beratung ist und auch selbst zum Gegenstand der Beratung wird.

Ein wichtiger Bezugspunkt für den Bildungsgang ist seine organisatorische Einbindung in das Berufskolleg, wie im Weiteren noch ausgeführt wird. In einem ersten Schritt wird daher die Organisation des Berufskollegs einer ausführlichen Betrachtung unterzogen, bevor in einem zweiten Schritt der Bildungsgang als Teil des Berufskollegs untersucht wird.

2.1 Das Organisationsprofil des Berufskollegs

Mit dem Motto `Schule nach Maß' ist das Berufskolleg am 1. August 1998 in Nordrhein-Westfalen als eine eigenständige Bildungseinrichtung entstanden.³³ Den unterschiedlichen Schulformen³⁴ wurden damit eine einheitliche organisatorische Struktur gegeben (vgl. SELETZKY 1999, S. 4). Diese Struktur bietet nach RICHARD BESSOTH den notwendigen Gestaltungsraum für aktuelle Lösungen und zukünftige Veränderungen (vgl. BESSOTH 2001a, S. 3). Es ist ein `Spielraum' entstanden, der den einzelnen Schulen eine größere Freiheit gibt, der gleichzeitig jedoch auch zu einer erhöhten Verantwortung dieser Schule führt.³⁵ Flexibilisierung und größere Selbstständigkeit drücken sich u. a. durch das Schulprogramm aus, in dem die Vorstellungen der Beteiligten (im Sinne der Schulkonferenz) über ihre einzelne Schule explizit zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus hat NRW mit dem flächendeckenden Modellversuch `Selbstständige Schule' die Autonomie der Einzelschule gestärkt und bildet damit

³³ Durch die Verabschiedung des so genannten Berufskolleggesetzes (Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes. Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 1997, Nr. 57, 426f.) durch den Landtag NRW wurde diese organisatorische Reform vollzogen. Inzwischen wurde diese organisatorische Reform in das 2005 verfasste, umfassende Schulgesetz für das Land NRW eingebunden (vgl. § 22 SchulG NRW).

³⁴ Z. B. Höhere Berufsfachschule, Berufsfachschule, Kollegschule oder Fachschule

³⁵ Gut sechs Jahre nach Entstehung wäre es m. E. an der Zeit, eine ausführliche Evaluation im Hinblick auf die damals intendierten Ziele durchzuführen. Dies kann ich an dieser Stelle nur in Ansätzen leisten, indem ich eine Perspektive der heutigen Organisation im Ganzen empirisch erfasse (vgl. Kapitel 2.1.5 und Anhang A) und hierbei auf das Entwicklungspotential der Organisation eingehe.

einen Vorreiter in Deutschland.³⁶ Der Modellversuch zeigt gleichzeitig eine mögliche und m. E. wahrscheinliche Zukunftsperspektive für das Schulsystem auf.

Eine Organisation lässt sich unter verschiedenen Blickwinkeln betrachten. So wird eine Unterteilung der Sichtweise in

- institutional (Schule ist eine Organisation),
- instrumental (Schule hat eine Organisation) und
- funktional (Schule wird organisiert)

vorgenommen (vgl. BESSOTH 2001b, S. 6), dabei spielen unterschiedliche Zielsetzungen eine entscheidende Rolle (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 15).

Die Organisationstheorie verfolgt u. a. den „Zweck, das Entstehen, das Bestehen und die Funktionsweise von Organisationen zu erklären bzw. zu verstehen“ (SCHERER 1999, S. 1). Ich will versuchen, die Organisation Schule in Ansätzen zu verstehen, da die Organisation m. E. wichtige Anknüpfungspunkte liefern müsste, um eine Schule bzw. die Mitglieder der Organisation Schule beraten zu können. „Es ist schon ein Allgemeinplatz, wenn festgestellt wird, dass es `die` berufsbildende Schule nicht gibt und die Organisation `berufsbildende Schule` als sehr unterschiedlich eingeschätzt wird“ (DILGER/KREMER 2002, S. 149). Wenn die Politik aber bei der Einführung des Berufskollegs von einer *einheitlichen* Struktur redet (vgl. SELETZKY 1999, S. 4),³⁷ ist zu klären, wie diese für NRW aussieht bzw. ob diese überhaupt existiert.

Der Blick auf die Organisation Berufskolleg wird auf den Fokus des Kerngeschäfts³⁸ beschränkt. Das auch andere Bereiche (z. B. Hausmeister oder Schulträger) eine wichtige Funktion in der Organisation Schule übernehmen, wird nicht in Frage gestellt (vgl. hierzu auch BUSCHFELD 1994, S.194), jedoch bildet der Bildungsauftrag der Schule den Ausgangspunkt dieser

³⁶ In anderen Bundesländern sind ebenfalls Projekte angelaufen (z. B. ProRegio in Niedersachsen), aber kein Projekt kann als so weit reichend wie das nordrhein-westfälische Projekt bezeichnet werden (vgl. HABECK 2003, S. 1). NRW überträgt an die im Modellversuch beteiligten Schulen nicht nur Teile der Haushaltsfreiheit und -verwaltung, sondern auch im Bereich des Personalswesens werden einige Rechte eingeräumt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF 2001, S. 14ff.).

³⁷ Ministerial Rat GEORG SELETZKY war zum Zeitpunkt des zitierten Interviews (SELETZKY 1999) Leiter der Gruppe berufsbildende Schulen und Kollegschaften im MSWWF NRW und vertrat damit nach außen die Positionen des Ministeriums, respektive die Politik der Landesregierung NRW.

³⁸ Unter dem Kerngeschäft verstehe ich, wie auch bei THOMAS HASENBANK (2001, S. 99) dargestellt, die Unterrichtstätigkeit.

organisationspädagogischen Untersuchung und es wird weniger eine Reform der Schulverwaltung angestrebt.

2.1.1 Über die Vielfalt von Organisationen

Organisationen sind vielseitig beschreibbar. GARETH MORGAN hat mit seinem Werk »Bilder der Organisation«³⁹ acht Metaphern⁴⁰ für die Sichtweise von `Organisation` aufgezeigt und das bis dahin „vorhandene enge Spektrum um einige wichtige Perspektiven“ (BESSOTH 2001b, S. 3) erweitert.⁴¹ Graphisch interpretiere ich diese Metaphern wie folgt:

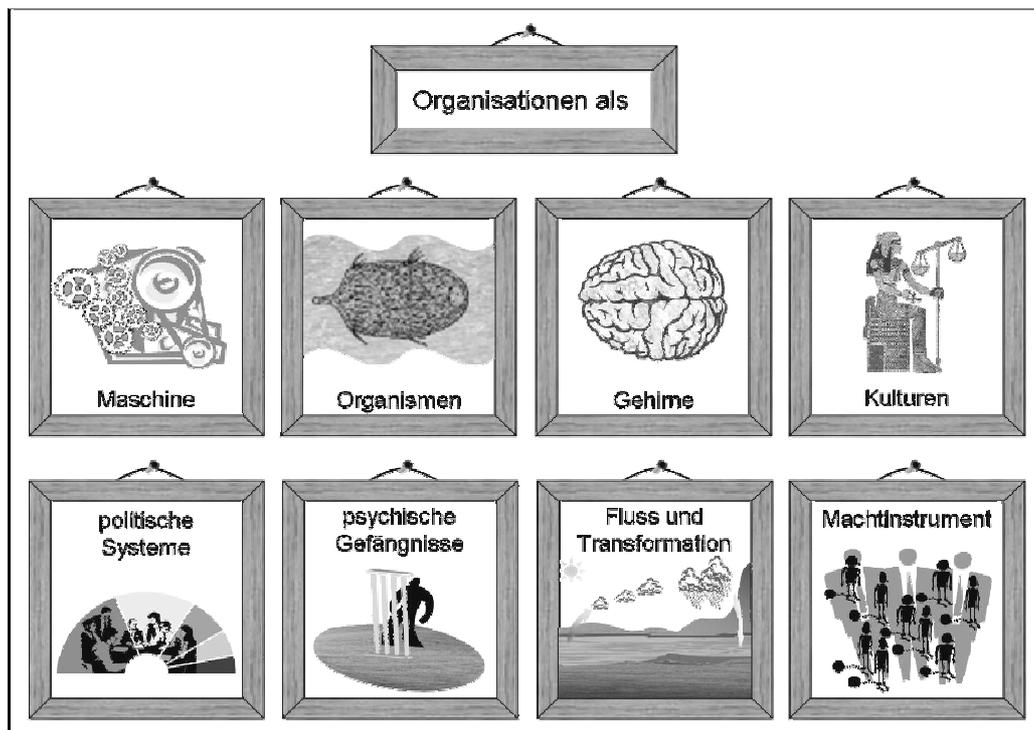


Abbildung 2: Grafische Interpretation der acht Bilder einer Organisation von MORGAN

Im Weiteren werde ich die verschiedenen Metaphern unter Berücksichtigung der Ausführungen von GARETH MORGAN (2002), sowie den Zusammenstellun-

³⁹ Das Werk von MORGAN (2002) ist erstmals in Englisch unter dem Titel »Images of Organization« im Jahre 1986 erschienen und kann als eine „von vielen Praktikern und Theoretikern [...] wertvolle Anregung in einer irgendwie festgefahrenen Situation“ (BESSOTH 2001b, S. 3) verstanden werden.

⁴⁰ MORGAN verwendet „den Begriff Metapher als Umschreibung für einen allgemeinen Prozess der Überlagerung von bildlichen Vorstellungen“ (MORGAN 2002, S. 508) und führt dabei die wichtige „Rolle der Metapher in Erkenntnisprozessen“ (ebd.) von Aristoteles bis in die heutige Zeit aus.

⁴¹ Andere Autoren kommen zu weiteren Bildern, bspw. enthält jedes Konzept der Schulentwicklung für GERHARD EIKENBUSCH (1998, S. 28) auch bestimmte Bilder von Schule, von denen er im Weiteren dreizehn ausführt (ebd. S. 29ff.). HANS-GÜNTHER ROLFF beschreibt das Bild Schule als soziale Organisation näher (ROLFF 2003). Ich beschränke mich hier auf die Darstellungen von GARETH MORGAN (2002), auf dessen Überlegungen das Organisationsprofil (vgl. Kapitel 2.1.3) des St. Gallerer Managementkonzepts (GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S.13ff.) zurückgeht.

gen von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (1999, S. 14f.) und RICHARD BESSOTH (2001b, S. 4f.) kurz ausführen und auf die Schule beziehen.⁴²

1. Organisationen als Maschinen

In dieser Metapher geht man davon aus, dass jeder Teil der Organisation eine klar definierte Rolle hat. Es ist das Zusammenspiel von vielen Rädchen, das den Erfolg des Ganzen bringt. Eine Außenbeziehung wird vernachlässigt, bzw. als nicht relevant angesehen. Diese Darstellung verfolgt das Ziel, durch eine klare Funktionsbeschreibung zu einer Aufgabenteilung zu kommen und so die Effizienz zu steigern. Jede Arbeit wird von einem Teil der Maschine in Perfektion ausgeübt. Andere müssen sich hiermit nicht beschäftigen.

Auf die Schule bezogen heißt dies, dass u. a. durch Stundenplan, Curricula, Stellenbeschreibungen und Konferenzbeschlüssen die Arbeit des einzelnen Lehrers eindeutig vorgeschrieben ist und er die ihm gestellten Aufgaben zu erfüllen hat. Unklarheiten gibt es nicht, und Absprachen sind nicht nötig, da alles geklärt ist. Auch die Informationstechnologie⁴³ könnte einen zugewiesenen Teil der Bildungsaufgaben z. B. durch Web Based Trainings (wbt)⁴⁴ übernehmen, wie es die Regelungen für die Fachschule zu Selbstlernklassen in der APO-BK (vgl. APO-BK Anlage E § 4) bereits eröffnen.

2. Organisationen als Organismen

Dem Gedanken, dass die Umwelt einen entscheidenden Einfluss auf eine Organisation hat, trägt dieses Bild Rechnung. Organisationen sind demnach nur zu verstehen, wenn auch ihre Vernetzung mit der Umwelt verstanden wird. Ein Eisbär im Wuppertaler Zoo würde, wenn man ihn an diesem Ort als Organismus untersuchte, einige Fragen unbeantwortet lassen. Deren Beantwortung ist nur in Zusammenhang mit seiner ursprünglichen Umwelt sinnvoll möglich. Nichtsdestotrotz lebt er auch in diesen Breitengraden relativ gut und hat insofern eine Anpassung an die Umwelt vorgenommen. Diese Anpassung an die Umwelt wird damit als ein entscheidender Faktor für das

⁴² Die Ausführungen der einzelnen Metaphern sind als bildhafte, symbolische Beschreibungen zu verstehen, sie sollen dabei keine konkrete und exakte Beschreibung der Realität leisten. Dabei verstehe ich die Realität, der Begriff 'Wirklichkeit' wird hier synonym gebraucht (vgl. REDAKTION FÜR PHILOSOPHIE DES BIBLIOGRAPHISCHEN INSTITUTS 1987, S. 345), als die intersubjektive Auffassung über das Seiende bzw. die Objektebene (vgl. Fußnote 21); (vgl. JONGBLEOD/TWARDY 1983b, S. 6ff. und REDAKTION FÜR PHILOSOPHIE DES BIBLIOGRAPHISCHEN INSTITUTS 1987, S. 345f.).

⁴³ In wiefern die Informationstechnologie für einen Lernprozess nutzbar ist, wird schon seit längerem auch in der Disziplin Wirtschaftspädagogik erforscht (vgl. z. B. zu den 'Kölner' Anfängen SCHMITZ/TWARDY 1984).

⁴⁴ Web-Based-Training „umfasst die internetgestützte Form des Fernlernens mit und ohne Betreuung durch Tutoren“ (HOHENSTEIN/WILBERS 2004, Glossar, S. 9). Nähere Ausführungen zu WBTs und zu deren Nutzung sind bei ANDREAS HOHENSTEIN und KARL WILBERS (2004, insb. Gruppe 5) oder bei MATTHIAS WENDT (2003) zu finden.

Überleben von Organisationen angesehen. Krisen gehören als Begleiter zu den Lebens- und Entwicklungsphasen der Organisation und stellen die Herausforderung für den Evolutionsprozess dar. Der Organisation wird dabei eine Entwicklungsfähigkeit zugeschrieben.

Für das Berufskolleg zeigt sich dies in der Form, dass es zwar ein einheitliches Grundmodell für die Berufskollegs gibt, regionale Besonderheiten jedoch zu verschiedenen Ausprägungen geführt haben. So finden sich in Ballungsgebieten tendenziell Berufskollegs wieder, die nur wenige verschiedene Bildungsangebote⁴⁵ haben und in eher ländlichen Gebieten weisen sie ein großes Angebotsspektrum auf (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, S. 48f.).

3. Organisationen als Gehirne

Den Begriff Wissensmanagement ist aktuell häufig in der Literatur auch für Schulen wieder zu finden (vgl. z. B. DILGER/KREMER 2002 oder HAMEYER/STRITTMATTER 2001) und kann mit diesem Bild verbunden werden. Die Informationsverarbeitung ist hierbei ein wichtiger Faktor und der Wissensfluss gerät in die Betrachtung (vgl. u. a. WILBERS 2004, S. 121ff., BRÖNNER 2003, S. 18ff., KÖNIG 2003, S. 36f. oder HAEDAYET 2000, S. 68ff.). Durch die Perspektive eines informationsverarbeitenden Computers wird eine Nähe zu der Metapher Organisation als Maschine gesehen, wobei jedoch hier ein hoher Grad an Flexibilität und Innovationspotenzial im Vordergrund steht. Eine Organisation aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist in der Lage zu lernen und sich selbst zu organisieren. Es geht also darum, wie die Organisation Wissen aufnimmt und dieses für ihre Zwecke sich nutzbar macht.

Unter der Phrase »Schule als lernende Organisation« oder »Die lernende Schule« finden wir diese Vorstellung in der Diskussion um Schulentwicklung wieder (vgl. SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1999 und DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 324ff.). Überlegungen, wie Wissen in die Schule getragen werden kann und anschließend zur Anwendung kommt, d. h. im Unterricht spürbar wird, hängen mit dieser Vorstellung zusammen.

4. Organisationen als Kulturen

Kulturen zeichnen sich durch Ideen, Werte, Normen⁴⁶ und Rituale aus. Die Grundidee der Existenz von impliziten Konventionen steht Pate für dieses Bild einer Organisation, die die Ausprägung und Darstellung dieser Übereinkünfte zum Ziel hat. Es geht demnach um eine Organisation, die als soziales

⁴⁵ Vgl. zudem Bildungsangeboten des Berufskollegs den Exkurs im Kapitel 2.2.2.

⁴⁶ HELMUT HEID unterscheidet Werte und Normen (vgl. HEID 1995), wobei beide „der Handlungsregulation im weitesten Sinne“ (ebd. S. 32) dienen. Die Werte gehen insofern ein, als sie als eine wertende Stellungnahme zu einem Sachverhalt zu verstehen sind. Die Normen sind hingegen direkter als eine Handlungsaufforderung zu verstehen (vgl. ebd.).

Konstrukt verstanden wird und den Entwicklungen ein sinnstiftendes Muster zuweist. Bei der Personalführung findet sich die Vermittlung der Kultur als ein mögliches Instrument wieder und geht dabei mit dem Abbau von Vorschriften und Anweisungen einher (vgl. Weber 2001, S. 124ff.). Durch die Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen wird hierbei versucht, die anstehenden Aufgaben oder Konflikte zu lösen.

Auch im Bereich der Schule erfährt der Kulturbegriff immer mehr Beachtung (vgl. SEIBERT 1997b, S.11 und TERHART 1994, S. 685ff.). Gemeinsame Vorstellungen hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsarbeit von den verschiedenen beteiligten Personen, wie z. B. Schüler, Eltern und Lehrer, sollen die Basis für eine 'gute' Schule bilden.

Schließlich manifestieren sich die Vorstellungen von der Organisation im Schulprogramm. Hier sollen die bis dahin impliziten Vorstellungen (z. B. zu Erziehungsstilen) schriftlich ausgedrückt werden, um einen notwendigen innerschulischen Verhandlungsprozess zu einem vorläufigen Abschluss zu bringen und so eine Selbstvergewisserung zwischen den Beteiligten herzustellen (vgl. HERRMANN/SAUTER 2003, S. 2).

5. Organisationen als politische Systeme

Verschiedene Interessenslagen stehen im Vordergrund dieser Organisationsmetapher. Das Aufeinandertreffen der Interessen steht hierbei unweigerlich in Zusammenhang mit offenen oder unterschweligen Konflikten. Zudem spielen Machtfragen gerade im Hinblick auf die Durchsetzungsfähigkeit der Interessen eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Koalitionen, Seilschaften und Vertrauensnetze werden bevorzugt in Anspruch genommen und Expertenzusammenschlüsse, die eine ausgewogene und objektiv gute Lösung suchen, eher unterbunden.

Für DETLEF BUSCHFELD sind Verhandlungen über die Konditionen beruflicher Bildungsgänge Element der Arbeit von Lehrern. Er geht dabei davon aus, dass "Organisatorische Ansatzpunkte [...] keine feste Größen, sondern Verhandlungssache" (BUSCHFELD 2002a, S. 32) sind und setzt die Existenz von Verhandlungspartnern und schließlich Vertragsparteien voraus (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang spielen verschiedene Fragen eine Rolle, die zum Beispiel die Zusammensetzung von Lehrerteams, die Stundenverteilungen, die Neuanschaffung von Schulbüchern, die Ausgestaltung der Curricula, den Einsatz bestimmter Medien und Materialien sowie die Ausgestaltung einer Evaluation betreffen.⁴⁷ Hierbei bilden verschiedene, aufeinander treffende Interessen die Grundlage, da selten alle Meinungen

⁴⁷ Vgl. zur Mikropolitik innerhalb einer Schule bspw. auch KARIN BÜCHTER und FRANZ GRAMLINGER 2002 und zur Mikropolitik auch OSWALD NEUBERGER (1995).

der Beteiligten übereinstimmen. Häufig bleibt ein Gefühl der Benachteiligung zurück, wenn wahrgenommen wird, dass überwiegend ein Verhandlungspartner einem anderen entgegengekommen ist (vgl. FISCHER/URY/PATTON 2002, S. 16). Diesem wollen ROGER FISCHER, WILLIAM URY und BRUCE PATTON mit ihrem Harvard-Konzept⁴⁸ entgegentreten. Die Aufgabe ihrer Positionen und die Akzeptanz der Interessen der anderen bei Verhandlungen dürfte jedoch m. E. im Hinblick auf die Beteiligten der Organisation `Schule´ noch einige Überzeugungsarbeit verlangen.

6. Organisationen als psychische Gefängnisse

In Anlehnung an die Psychoanalyse kann in Organisationen auch Unterbewusstes bestehen. Unterdrückte Sexualität, Angst, Depressionen, ideologische oder psychodynamische Aspekte prägen diese Sichtweise von Organisationen. Diese können sich hierbei in bewusste oder unbewusste Fallen begeben und so einen ungeplanten und nicht gewünschten Zustand erzeugen.

Soziale Welten können durch Menschen als Teile einer Organisation erschaffen werden, die wiederum andere als problematisch und einengend erleben. Keine Fehler machen zu dürfen und diese nicht zugeben zu können, nicht nach Hilfe zu bitten und so auf fehlende Qualifikationen hinzuweisen, sind Phänomene, die in Schule anzutreffen sind (vgl. GÖTZ u. a. 1996, S. 65 oder SCHÖNIG 1990, S. 116f.). Diesem wird häufig durch die `geschlossene Klassentür´ begegnet, das m. E. ein Ausdruck für „allgemeine[...] Vorbehalte[...] gegen die Offenlegung von Unterricht“ (ALTRICHTER 2000, S.100) und die „Angst, sich in seine Sachen hineinschauen zu lassen“ (ebd.) ist. So hat letztlich keiner Einblick in die individuelle Arbeit. Es ist jedoch nur eine Vermeidungsstrategie, die das eigentliche Problem nicht zu lösen versucht. Folgen sind Burnout (vgl. z. B. WILBERS 2004, S. 211ff. oder SCHMITZ 2003, S. 24ff.), frühes Ausscheiden aus dem Beruf des Lehrers u. a. aufgrund psychischer Probleme (DAUBER/VOLLSTÄDT 2004a, S. 359ff.) und eine schlechte Unterrichts- bzw. Schulqualität. Die durch Lehrer empfundene Qualität der Schule hängt hierbei von der Integration im Lehrerkollegium ab, das eine soziale Stützfunktion übernehmen kann (vgl. FEND 1998, S. 110). Die von PETRA HERZMANN erörterten „para-

⁴⁸ Das Harvard-Konzept ist eine Überlegung für sachgerechtes Verhandeln, das von vier Grundsätzen ausgeht. Während einer Verhandlung sollten sich die Verhandlungspartner auf die Interessen konzentrieren und nicht um Positionen feilschen. Die zu verhandelnden Probleme haben nichts mit der Persönlichkeit des Verhandlungspartners zu tun, und deshalb sind Menschen und Probleme getrennt voneinander zu behandeln. Alle Partner sollen Entscheidungsmöglichkeiten zum beiderseitigen Vorteil entwickeln und nicht nur auf ihren eigenen Profit schießen. Neutrale (objektive) Beurteilungskriterien helfen, eine gerechte Lösung zu finden und deshalb sind diese Kriterien einzufordern (vgl. FISCHER/URY/PATTON 2002, S. 31).

doxe Strukturen in der Lehreraarbeit“ (HERZMANN 2001, S. 31ff.) können dieses Bild der schulischen Organisation vervollständigen, das das Vorhandensein von unterbewussten Beschränkungen und die damit ungewollten Fehlentwicklungen auch für die Schule aufzeigt.

7. Organisationen als Fluss und Transformation

Alles ist in Bewegung und verändert sich ständig, so kann dieses Bild verstanden werden. Ein Bezug für diese Vorstellung findet sich in den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zu Ungleichgewichtssystemen. Es entwickeln selbstreproduzierende Systeme neue Strukturen, um zu überleben.⁴⁹ Dynamik und Wandel werden zum bestimmenden Merkmal der Organisation. Die Umwelt wird als Teil der Organisation angesehen,⁵⁰ die als ein `Spiegel` der Organisation verstanden werden kann und deren Aktionen als ein `Spiegelbild` im Sinne einer Reaktion auf eigene Handlungen aufgefasst werden können. Die Betrachtung der Umwelt dient der Erforschung unterbewusster Handlungslogiken, um so den Veränderungsprozess aktiv mitzugestalten.

Berufskollegs müssten dieser Überlegung folgend, die Ursachen der Veränderungen nicht nur als von außen gegeben ansehen, sondern auch von auslösenden Momenten innerhalb der Schule ausgehen. Die Veränderungslogik gilt es zu verstehen, um die Veränderungen gestalten zu können.

So könnte hypothetisch die geringe Motivation der Schüler eines Ausbildungsberufes in früherer schlechter Kooperation mit den Betrieben begründet sein.⁵¹ Diese schlechte Kooperation führte zur schlechteren Abstimmung der Ausbildungsinhalte, welche wiederum ursächlich für eine Verschlechterung des Arbeitsklimas war. Mangelnde gegenseitige Anerkennung hinsichtlich des Beitrags zur Ausbildung schlug sich auf die Qualität der Lehr-/Lernphasen nieder und fand ihre Dokumentation in schlechten Noten der Abschlussprüfung. In der Kammerversammlung wurde dieses Argument mit dem geringen Niveau der Berufsschule abgetan und so den neuen Auszubildenden bereits aufgezeigt, dass sie in der Schule nichts lernen könnten. So verspürten die Auszubildenden schließlich keine Motivation, in der Schule mitzuarbeiten. Das Durchdringen einer (hier hypothetischen) Veränderungslogik ermöglicht durch Beeinflussungen des Veränderungs-

⁴⁹ Vergleiche hierzu die Ausführungen zur Autopoiese in der Fußnote 11.

⁵⁰ Die Umwelt wird hier im Unterschied zu der Theorie der sozialen Systeme (vgl. Kapitel 1.2) in die Vorstellung der Organisation miteinbezogen.

⁵¹ Es handelt sich im Folgenden um ein fiktives Beispiel. Jedoch, ist mir mehrfach in meiner Beratungszusammenarbeit (vgl. Fußnote 6) mit Bildungsgängen angetragen worden, dass Betriebe von dem Ausbildungsgehalt der Berufsschulen nur wenig überzeugt wären. Daher liegt m. E. die Vermutung nahe, dass ein solcher Zusammenhang besteht.

prozesses an verschiedenen Stellen gestaltend einzugreifen und so den möglichen ungewünschten Folgen entgegen zu treten.

8. Organisationen als Machtinstrument

Dass Organisationen Menschen, Gruppen und Umwelt für ihre Zwecke nutzen, benutzen und ausnutzen, verdeutlicht dieses Bild. Organisationen sind als Instrument der Dominanz und der Ausbeutung zu verstehen, in denen von den Beteiligten weder Innovationen erwartet werden, noch dass sie Kreativität besitzen und entfalten. Sie haben sich an das anzupassen, was ihnen vorgegeben wird. Negative Auswirkungen auf die Beteiligten sind zwar nicht das Ziel dieser Organisationsperspektive, werden aber billigend in Kauf genommen. Zweckrationalität bei der Abwicklung der Aufgaben steht im Vordergrund dieser Überlegungen, und hierbei werden die Leistungen der einzelnen Faktoren wie nach der Bauanleitung eines Möbelstücks zusammengebracht. Eine Arbeitsanalyse kann für die Erfassung der von der menschlichen Ressource zu erbringenden Arbeitsleistungen dienen, so dass die notwendigen Informationen für den Organisationsablauf und die Personalpolitik zu Verfügung stehen (vgl. WEINERT 1998, S. 685).⁵²

Der Lehrer arbeitet hinsichtlich des Bildungsauftrags des Berufskollegs auf exakte Anweisung als reiner Kompetenzvermittler⁵³ und hat sich ganz in den Dienst der Organisation Schule zu stellen. Zur Sicherstellung von Standards⁵⁴ und gleichmäßiger `Versorgung mit Bildung` definieren die zuständigen Ministerien Stoffkataloge, die festlegen aus welchen Inhalten sich `Bildung` zusammensetzt. Sie legen somit die Vermittlungsinhalte fest. Die Arbeitskräfte der Organisation haben diese `nur noch` nach vorgegebenen Schemata (z. B. die Vorgabe, handlungsorientiert zu unterrichten) zu vermitteln. Dabei ist die Liste⁵⁵ lang, die einem (neuen) Kollegen die Vorgaben für die Arbeit in der Schule macht. Diese Anweisungen haben die Lehrkräfte zu akzeptieren und sich anzupassen.

Nicht alle Metaphern sind m. E. sinnvoll auf die *einzelne* Schule übertragbar, da in der Organisation `Schule` hierfür keine entsprechende Strukturen zu finden

⁵² Diese Vorstellung, dass Menschen nur Mittel zum Zweck sind, ist konträr zu dem wirtschaftswissenschaftlichen Konzept des Humankapitals (vgl. BECKER 1964 oder BECKER 2002, S. 23) zu sehen, das die Mitarbeiter als eine wesentliche Ressource sieht und deren Potenzial langfristig für das Unternehmen überlebenswichtig ist.

⁵³ Im Fall eines nicht reibungslosen Ablaufs sollen Lehrer u. a. im Auftrag der Gesellschaft auch noch verstärkt die Rolle des Erziehers einnehmen (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 301). Auch andere Rollen z. B. Psychotherapeut und Freund etc. sind denkbar.

⁵⁴ Bildungsstandards sind seit der Pisa-Studie eine viel diskutierte Konsequenz (vgl. u. a. TERHART 2002, S. 39, KLIEME u. a. 2003, DILGER 2004, HAMEYER 2004b und ROLFF 2004).

⁵⁵ Eine solche „Checkliste zur Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen“ (KIRSCHBAUM 2003, S. 7f.), umfasst als Vorgaben z. B. die wichtigsten Konferenzbeschlüsse, den Stunden- und Aufsichtsplan und die Verhaltensregeln bei Krankheit.

sind.⁵⁶ Zudem sind Schwächen in den einzelnen Bildern im Zusammenhang mit der Schule zu verzeichnen.⁵⁷ Trotzdem ergeben die Stärken der einzelnen Metaphern zusammen ein vielseitiges Bild.

Für den Blick auf eine Organisation der Schule kann aus den Bildern zusammenfassend festgehalten werden, dass Metaphern hilfreich sind, um eine Reduktion der Kompliziertheit (vgl. Fußnote 160) zu erreichen und so Entscheidungen zu beschleunigen. Die Starrheit und Geschlossenheit der Betrachtung mahnt jedoch, Effizienz nicht der Effektivität⁵⁸ zu opfern (Organisationen als Maschine). Veränderungen der Umwelt sollten berücksichtigt werden, und Krisen bieten ggf. Chancen für die Zukunft. Für die Durchführung einer Entwicklung braucht es jedoch ausreichend Zeit, und eine begonnene Veränderung sollte nicht bereits während der Durchführung von der nächsten Veränderung eingeholt werden, so dass es zu einer Potenzierung von Veränderungen käme (Organisationen als Organismen). Wissen ist inzwischen zu einem der wichtigsten Faktoren für eine Organisation geworden (vgl. u. a. MANDEL/REINMANN-ROTHMEIER 2000b, S. 4 oder AUGUSTIN 2000, S. 159ff.). Damit ein Wissensfluss ermöglicht und sichergestellt werden kann, muss Wissen gespeichert werden (vgl. REINMANN-ROTHMEIER 2003, S. 50ff.). Jedoch darf das Wissen m. E. nicht an einzelne Träger (Personen) gekoppelt sein, so dass Abhängigkeiten entstehen können (Organisationen als Gehirne). Gemeinsame Ideen, Normen und Werte sind für eine gute Schulqualität und Arbeitszufriedenheit⁵⁹ ein wichtiger Faktor. Es ist aber nicht nur das vorrangige Ziel, die Abstimmung und Festschreibung dieser Vorstellungen zu erreichen, sondern es sollte auch über die Ebene des Wissens⁶⁰ hinaus danach gehandelt werden (Organisationen als Kulturen). Verhandlungen dienen der breiten Legitimation, sind jedoch nur effektiv wenn Verhandlungsmasse vorhanden ist

⁵⁶ Insbesondere im Hinblick auf die Metapher Organisationen als Machtinstrument sehe ich Probleme einer sinnvollen Übertragung. Die 'pädagogische Freiheit' die einem Lehrer garantiert wird, steht zu engen Vorgaben entgegen (vgl. RUX 2002), so dass hier m. E. eine wirkungsvolle Machtausübung nicht möglich ist oder zumindest wirkungsvolle Abwehrmechanismen dem einzelnen Lehrer zur Verfügung stehen.

⁵⁷ GARETH MORGAN (2002) bezeichnet dies als Grenzen, die er zusammen mit den Stärken für jede Metapher ausführt.

⁵⁸ Eine ausführliche Unterscheidung der Begriffe Effizienz und Effektivität führt CHRISTIAN SCHOLZ (1992, vgl. auch Fußnote 220)

⁵⁹ Vgl. zur Arbeitszufriedenheit u. a. LORENZ FISCHER und GÜNTER WISWEDE (2002, S. 219 und 224ff.) oder LUTZ VON ROSENSTIEL, WALTER MOLT und BRUNO RÜTTINGER (2005, S. 289ff.).

⁶⁰ Wissen ist nach der BLOOMSCHEN Taxonomiestufung von Lernzielen im kognitiven Bereich, die erste der sechs Stufen (vgl. BLOOM/ENGELHART/FURST/HILL/KRATHWOHL 1976, S. 217ff.).

und effizient, wenn eine bestehende Übermacht eines Verhandlungspartners nicht ausgenutzt wird (Organisationen als politische Systeme). Unterbewusstes beeinflusst das Wirken der Organisation und kann zu ungewünschten Auswirkungen führen. Es bietet jedoch auch eine (psychische) Sicherheit und Stabilität für den Einzelnen, da er von sich aus nicht anders handeln kann, aber dem Gefühl nach auch nicht anders handeln muss (Organisationen als psychische Gefängnisse). Dass teilweise das Agieren der Umwelt nur ein Reagieren auf eigenes Agieren darstellt, ist als Ursache für Organisationen zu berücksichtigen. Gute Feedbacksysteme bieten die Grundlage für ein gesichertes, planvolles Handeln (Organisationen als Fluss und Transformation). Regeln sollten m. E. eingehalten werden und auch mittels Macht durchgesetzt werden, so dass der gemeinsame Organisationszweck zielgerichtet (effektiv) verfolgt wird. Die Potenziale der einzelnen Beteiligten unterstützen jedoch die Zukunftsfähigkeit der Organisation und sollten daher nicht ungenutzt bleiben⁶¹ (Organisationen als Machtinstrument).

Neben diesen Bildern der Organisation werden für die Schule zumindest vier⁶² Organisationstheorien in der Literatur aktuell näher betrachtet (DILGER/KREMER 2002, S. 150).⁶³ Diese Ansätze überschneiden sich teilweise mit den Bildern von GARETH MORGAN, sollen jedoch bei einer Betrachtung zur Vielfalt von Organisationen hier kurz Berücksichtigung finden.⁶⁴

Bürokratie-Ansatz

Die Grundüberlegungen der Schule als Bürokratie gehen auf MAX WEBER zurück (vgl. HASENBANK 2001, S. 98), der ein Idealbild einer Organisation zeichnete, das nicht die Absicht verfolgte, eine Beschreibung der aktuellen Realität (Objektebene; vgl. Fußnote 42) vorzunehmen (vgl. TERHART 1986, S. 206). Bei

⁶¹ Inwiefern die Beratung durch die eigenen Kollegen Berücksichtigung findet, wird in Kapitel 3.2.2.1 näher betrachtet.

⁶² BERNADETTE DILGER und H.-HUGO KREMER (2002, S. 150) schreiben, dass fünf Theorien Gegenstand der aktuellen Diskussion sind, thematisieren m. E. jedoch selbst nur vier und beziehen hierauf ihre Überlegungen zum Wissensmanagement in beruflichen Schulen, welches sie nicht als eigene Organisationstheorie ausweisen.

⁶³ Darüber hinaus gibt es viele weitere Organisationstheorien, die teilweise auf Schulen bezogen werden oder sich eher auf Wirtschaftskonzerne beziehen und übertragen werden könnten (vgl. u. a. PICOT/DIETL/FRANK 2002, S. 37ff., HASENBANK 2001, S. 97ff., FRESE 1992a, TERHART 1986 und HILL/FEHLBAUM/ ULRICH 1981, S. 405ff.).

⁶⁴ Zur einer vertieften Betrachtung können die Ausführungen u. a. von THOMAS HASENBANK (2001, S. 97ff.) und DETLEF BUSCHFELD (1994, S. 193ff.) herangezogen werden.

dieser Perspektive werden für die Organisation Schule die folgenden wesentlichen Merkmale gesehen:

- „Die Aufgaben werden arbeitsteilig erfüllt; es existieren festgelegte Aufgabenbereiche, und es liegen Kompetenzregelungen vor, die von Beamten erfüllt werden. Bei der damit verbundenen hauptberuflichen Ausübung der Tätigkeit sind Leistungs- und Erfolgskriterien von nur geringer Bedeutung, etwa für die Höhe der Besoldung oder die Sicherheit des Arbeitsplatzes (Lehrbefähigung für bestimmte Schulstufen und Fächer oder auch akademische Ausbildung lassen sich hier als Beispiele anführen).
- Es besteht eine Amtshierarchie, Entscheidungen werden entsprechend in einem umfangreichen Instanzen- oder sog. Dienstweg geprüft, wobei generelle Regeln und Verordnungen zu beachten sind. (Schulaufsicht, Rahmenlehrpläne, Dienstordnungen etc. stehen beispielsweise vor der und für die Umsetzung pädagogischer Ideen.)
- Die Aufgabenerfüllung wird in Schriftstücken formal festgehalten, die Vorgänge sind aktengemäß zu dokumentieren. (Es sind Klassenbücher zu führen, Zensuren und Notengebung gegenüber Verwaltungsgerichten nachweisbar zu machen, speziell etwa die Noten für sog. sonstige Leistungen usw.)“ (BUSCHFELD 1994, S. 194f. unter Berücksichtigung von KIESER/KUBICEK 1983, S. 36ff.).

PER DALIN, HANS-GÜNTHER ROLFF und HERBERT BUCHEN ergänzen diese wesentlichen Merkmale um drei weitere:

- „Strikte Trennung von Amt bzw. Position einerseits und Persönlichkeit [des Amtsinhabers], wobei die Position fest und die Personen austauschbar sind [...].
- Beförderung und Auslese sind ideell an Kompetenz und Leistung ausgerichtet.
- Rationale [...] sowie zielorientierte Ausrichtung organisatorischen Handelns, das auch zweck-rationales Handeln genannt wird“ (DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 203).

Es herrschen demnach klare Regelungen, die die Arbeit vereinfachen sollen, indem Abstimmungen reduziert werden können. Diese Regelungen können dabei teilweise von der Schule gestaltet werden (vgl. HASENBANK 2001, S. 99).

Front-line Ansatz

HANS GEORG BULLA (1982) hat dieses Organisationsbild „von SMITH übernommen und in die schultheoretische Diskussion eingebracht“ (HASENBANK 2001, S. 103). Hierbei erbringen die einzelnen Akteure die Hauptarbeit im Hinblick auf die Organisationsleistung. D. h. der einzelne Lehrer unterrichtet die einzelne Klasse und erfüllt damit schließlich den Bildungsauftrag der Schule. Es gibt zwar eine nicht in Frage zu stellende zentrale Leitung, jedoch fehlt dieser die Möglichkeit, die Aktivitäten der Akteure zu kontrollieren (vgl. ebd.). Dieses liegt an der schlechten Kontrollierbarkeit der Leistungen und den fehlenden Ressourcen für eine Kontrolle (z. B. durch die Arbeitsbelastung des Schulleiters) (vgl. ebd. S. 104). Initiativ- oder Anweisungsmöglichkeiten liegen bei der Führung kaum vor, da es sich um relativ autonome Einheiten handelt, die ihre Aufgaben unabhängig und isoliert von anderen wahrnehmen (vgl. ebd. S.103f.). Die pädagogische Freiheit des Lehrers wird in den Vordergrund gestellt, und es fällt einem Schulleiter schwer, auch aufgrund der fachlich (erziehungswissenschaftlich) gleichen Qualifikation (vgl. Fußnote 5), Veränderungen anzustoßen. Der `unterrichtende Lehrer´ ist demnach in der ersten Linie (Front-line) tätig und gleichzeitig hierarchisch auf der untersten Ebene in der Organisation angesiedelt (BULLA 1982, S. 39).

Loose-coupling-system

Schule wird, mit Rückgriff auf KARL E. WEICK, als `leicht vernetzte Einheiten´ angesehen. Dabei ist Schule ein (Sub-)System im Gesellschaftssystem und es gibt (relevante) Umweltsysteme (vgl. HASENBANK 2001, S. 107). Darüber hinaus hat Schule in dieser Vorstellung selbst Teilsysteme, für die die Schulleitung als Organisationsspitze kein Kontrollsystem hat, mit dem sie über die Arbeit der Teilsysteme bestimmen kann (vgl. BUSCHFELD 1994, S. 199). Daneben gibt es eine Entkopplung zwischen der formalisierten Organisationsstruktur (vgl. Kapitel 2.1.2) und „dem operativen Kern [dem Unterricht] sowie innerhalb des operativen Kerns“ (ebd.), also der Wirkstruktur von Lehren und Lernen (vgl. HASENBANK 2001, S. 109). Die Eigendynamik der Teilsysteme (z. B. Klassen, Konferenzen) wird aufgrund einer großen Flexibilität bei der Einstellung neuer Umweltbedingungen positiv beurteilt, auch wenn sie mit einer erheblichen Unsteuerbarkeit und Unberechenbarkeit einher geht (vgl. TERHART 1986,

S. 211). Die formalen Strukturen werden „durch ein informelles Netzwerk überlagert“ (HASENBANK 2001, S. 109), das zwischen den einzelnen Teilsystemen, respektive Lehrern besteht.

Zeitstrukturierende Einheit

Diese Vorstellung von Schule geht auf DETLEF BUSCHFELD (1994, S. 193ff.) zurück. Aus den Gegensätzen des *Bürokratie-Ansatzes* und des *Front-line Ansatzes* entsteht dieses Bild unter Berücksichtigung des *Loose-coupling-systems* und des Modells der *organisierten Anarchie*.⁶⁵ Sein Blick ist hierbei auf die Kooperation von Lehrern mit Schulexternen und zwischen den Lehrern einer berufsbildenden Schule gerichtet. Schule kann nach diesem Konzept als politisches Spiel gekennzeichnet werden, indem verschiedene Präferenzen bzw. Formen von Zeit den Gegenstand des Spiels bilden. Das Leben in der Schule wird dabei durch die individuelle Optimierung von Unterrichtsstunden und Entlastungstunden für die Übernahme besonderer Aufgaben,⁶⁶ schulischen und häuslichen Arbeitszeiten der einzelnen Lehrer als Spieler determiniert (vgl. DILGER/KREMER 2002, S. 150). Eine Ordnung der Organisation wird so durch das Spiel hergestellt. Das zweckrationale Element des Bürokratie-Ansatzes beruht an dieser Stelle nicht mehr auf der legalen Herrschaft, sondern wird durch die rationaleren⁶⁷ Entscheidungen der Individuen im politischen Spiel, als Ergebnis ihrer Macht begründet (vgl. BUSCHFELD 1994, S. 203).

Zusammenfassend für diese vier Erklärungen der Organisation von Schule sei hier die Grafik von BERNADETTE DILGER und H.-HUGO KREMER übernommen.

⁶⁵ Das Modell der *organisierten Anarchie* (auch sog. Papierkorbmodell) fasst „Schulen als produktives, aber nur zufällig als ‘rational’ erscheinendes Sammelsurium unterschiedlicher Entscheidungen auf“ (BUSCHFELD 1994, S. 200).

⁶⁶ DETLEF BUSCHFELD (1994, S. 204) fügt hier das Wort „scheinbare“ der Übernahme besonderer Aufgaben hinzu, das ich mit einem mir zugetragenen aktuellen Beispiel unterstreichen möchte. Ein Lehrer wurde mit der Erstellung eines Buches beauftragt und ihm wurden hierfür als Ausgleich 3 Entlastungstunden gegeben. Nach zwei Schuljahren der Entlastung wurde einmal bei diesem nachgefragt, wie es denn nun um dieses Buch stünde. Die Frage wurde damit beantwortet, dass zu diesem Thema bereits vieles existiere und eine Erstellung sich nicht lohnen würde. Hinsichtlich der Ermäßigungsstunden gäbe es eine Absprache zwischen ihm und dem Schulleiter und alles andere wäre insofern irrelevant!

⁶⁷ DETLEF BUSCHFELD erläutert in Anlehnung an MICHAEL CROZIER und ERHARD FRIEDBERG (1979, S. 228), dass es sich eigentlich um eine *rationalere* Entscheidung handelt, da eine Unterscheidung in rational und nicht-rational der Mensch nicht leisten kann, jedoch er vermag die Entscheidungsmöglichkeiten ordinal einzustufen, auch wenn der Mensch nicht weiß, was das Rationale ist (vgl. BUSCHFELD 1994, S. 203).

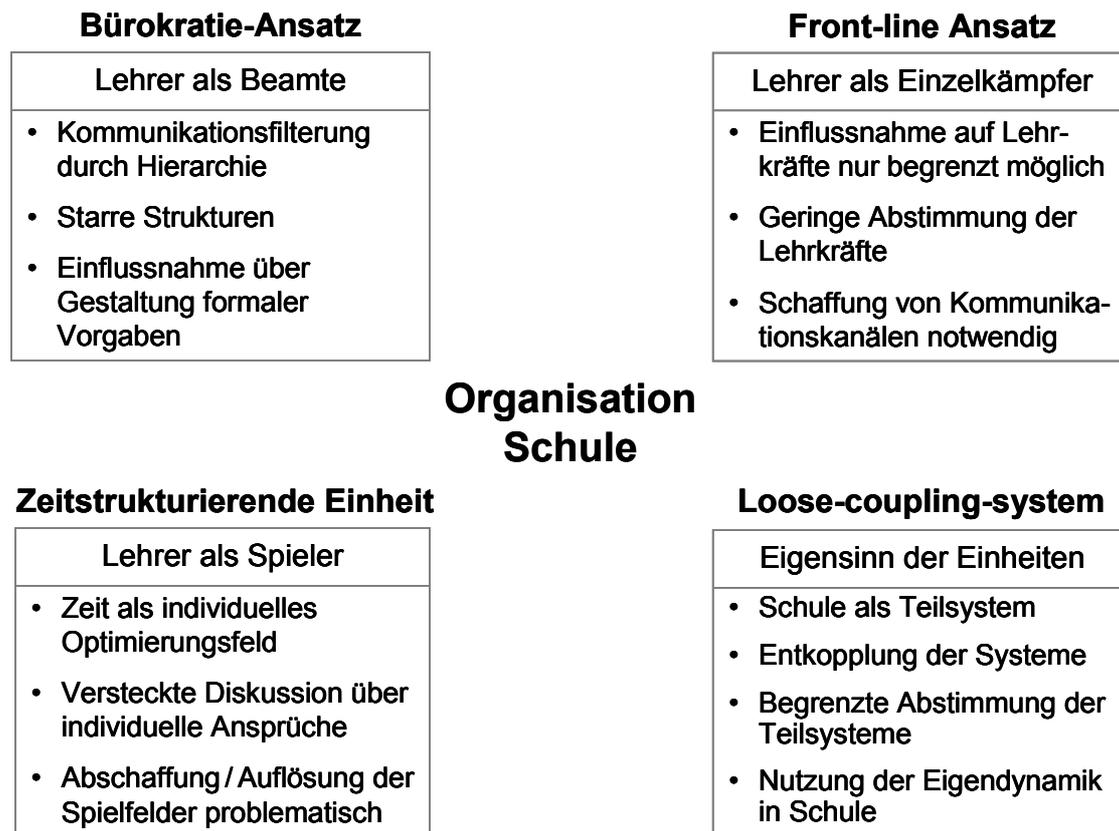


Abbildung 3: Ansätze zur Erklärung der Organisation Schule
(aus DILGER/KREMER 2002, S. 151)

Die `Wissenschaft` hat sich bereits jetzt (vgl. insbesondere TERHART 1986), wie meine bisherigen, verhältnismäßig kurzen Ausführungen zeigen, intensiv mit dem Objekt `Organisation von Schule` beschäftigt. Ein aus meiner Sicht wesentlicher Grund führt jedoch dazu, auf die `Organisation Schule` noch einmal einen anderen Blick zu werfen. Allen vorangestellten Überlegungen ist m. E. gemeinsam, dass sie nur mit einem Scheinwerfer die Organisation von Schule ins Licht setzen. Es entsteht ein Ausschnitt, der m. E. auch gerechtfertigt für die verschiedenen Fragestellungen für eine bestimmte Vorstellung von der Organisation Schule sorgt.⁶⁸ Das jedoch nur ein bestimmter Fokus eingenommen wird, ist aus meiner Sicht für eine problemoffene Zusammenarbeit mit einem ganzen Lehrerkollegium oder einem Bildungsgang schwierig zu rechtfertigen. Vielmehr gebietet es m. E. die Notwendigkeit einer Unvoreingenommenheit bzw. Problemoffenheit, dass die verschiedenen Perspektiven zur Organisation zusammen betrachtet werden (insofern das Flutlicht

⁶⁸ PETER M. SENGE beginnt seine `Fünfte Disziplin` mit dieser Problemstellung. „Von frühester Kindheit an lernen wir, Probleme in ihre Einzelteile zu zerlegen und die Welt zu fragmentieren. Dadurch werden komplexe Aufgaben und Themen scheinbar handhabbar, aber wir zahlen einen versteckten, ungeheuer hohen Preis dafür.“ (SENGE 2001, S. 11)

eingeschaltet wird), um möglicherweise später zu einer gemeinsamen Perspektive zu kommen. Um dies zu erreichen, wird im Weiteren ein ‚ganzheitlicherer‘ Ansatz zur Organisationstheorie gewählt und im Hinblick auf die Organisation der Schule untersucht. Vorab wird zusätzlich kurz auf die formale Struktur eingegangen.

2.1.2 Die formale Struktur der innerschulischen Organisation des Berufskollegs in NRW

„Unter der formalen Organisationsstruktur versteht man geplante und offiziell verabschiedete Regelungen. Sie sind häufig kodifiziert, z. B. auf der Unternehmensebene in so genannten Organisationshandbüchern oder auf der Ebene des Staates bzw. der Gesellschaft in Gesetzen und Verordnungen“ (PICOT/DIETL/FRANCK 2002, S. 29). Für das Berufskolleg NRW als staatlicher Einrichtung finden sich so u. a. Anhaltspunkte im Schulverwaltungsgesetz (SchVG NRW) und Schulmitwirkungsgesetz (SchMG NRW).⁶⁹ Zudem ist in einigen Schulprogrammen ein entsprechendes Schaubild zu finden.⁷⁰ Neben der formalen Organisationsstruktur gibt es in der sozialen Realität (vgl. Fußnote 42) eine informale Struktur⁷¹ (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 34), die mehr oder weniger von der formalen abweicht (vgl. ROSENSTIEL/MOLT/RÜTTINGER 2005, S. 28) oder diese sogar überlagert (vgl. HASENBANK 2001, S. 211).

Eine Vernetzung und Kooperation (vgl. Fußnote 32) mit außerschulischen Akteuren halte ich für sinnvoll und notwendig (vgl. auch BEUTNER/GÖCKEDE 2002), jedoch im Hinblick auf die Betrachtung der Organisation des Berufskollegs an dieser Stelle für nicht zielführend. Vielmehr stellt das Berufskolleg selbst einen wichtigen Bezugspunkt für den Bildungsgang dar. Ich beziehe mich daher in diesem Kapitel 2.1.2 auf die innerschulische Organisation und blende bewusst die außerschulische Vernetzung im Hinblick auf höhere Dienststellen im Schulwesen, bspw. Schulaufsicht der Bezirksregierungen, und Partnern außerhalb des Schulwesens, bspw. Kammern und Betriebe, bei der Darstellung aus.

⁶⁹ Zum 1.8.2005 wird eine Vielzahl von Einzelschulgesetzen (auch die hier zitierten SchVG NRW und SchMG NRW) durch ein umfassendes Schulgesetz NRW ersetzt.

⁷⁰ Bspw. im Schulprogramm des BERUFSSKOLLEG DES MÄRKISCHEN KREISES in Iserlohn (2000, S. 3/2) oder des BERUFSSKOLLEGS DES RHEIN-SIEG-KREISES in Hennef (2000, S. 22f.).

⁷¹ Diese für die Gesamtorganisation Berufskolleg zu untersuchen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und stellt eine eigene insbesondere empirische Fragestellung der Organisationspsychologie dar.

Die Organisation als ein Bestandsphänomen spiegelt die Aufbauorganisation einer Schule wider, die einzelnen Trägern Aufgaben zuweist (vgl. PICOT/DIETL/Franck 2002, S. 29).⁷² Diese gewohnte Betrachtungsweise ist nur eine unter vielen (Bessoth 2001a, S. 3ff.), soll aber an dieser Stelle als Ausgangslage dienen.⁷³

„Der Schulleiter leitet die Schule. Er trägt die Verantwortung für die Durchführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule“ (§ 20 Abs. 2 SchVG NRW und vgl. § 59 SchulG NRW). Er nimmt demnach die Leitungsfunktion der Schule ein, ist in der innerschulischen Organisationsstruktur Ausgangspunkt aller Entscheidungen und hat die Auffangkompetenz inne (vgl. Schmidt 2001, S. 17). Er entscheidet in dringlichen Fällen allein, er hat ein Eilentscheidungsrecht, das die Zuständigkeit andere Organe außer Kraft setzt (vgl. § 13 Abs. 3 SchMG NRW und § 67 Abs. 4 SchulG NRW).

Der ständige Vertreter des Schulleiters bildet zusammen mit dem Schulleiter die Schulleitung. Er übernimmt bei Verhinderung des Schulleiters die Schulleitung (vgl. § 21 SchVG NRW und § 60 SchulG NRW). Darüber hinaus sind ihm im Berufskolleg bestimmte Aufgaben, insbesondere im Bereich der Verwaltung zugewiesen (§ 37 Abs. 1 ADO). Problematisch bleibt jedoch die Frage der gleichzeitigen Weisungsbefugnis gegenüber den Lehrkräften (vgl. Bessoth 2001, S. 24f.). „In der Schulpraxis nimmt der Stellvertreter des Schulleiters sehr unterschiedliche Rollen ein. Von ‚nichts tun dürfen‘ bis ‚alles tun müssen‘ ist eigentlich jede nur denkbare Variante möglich“ (ARPE/Doppke 2003, S. 2).

Schulen zeichnen sich durch eine flache Hierarchie aus (vgl. Buschfeld 2002b, S. 30). Dies gilt ebenso für Berufskollegs, in denen die Lehrkräfte neben der Schulleitung faktisch keine andere Vorgesetzteninstanz innerhalb der Schule haben (vgl. Bessoth 2001, S. 24 und Böhm 2001). Dieses hängt unter anderem mit pädagogischen Freiheit des Lehrenden (vgl. § 4 ADO NRW und Rux 2002)

⁷² Die Ablauforganisation dagegen geht von den ablaufenden Leistungsprozessen aus (vgl. Picot/Dietl/Franck 2002, S. 29). Als Leistungsprozess der Schule sehe ich den Lehr-/Lernprozess an, der schließlich zu dem intendierten Ergebnis ‚Kompetenzerwerb bei den Schülern‘ führen soll.

⁷³ Diesem könnte entgegen gehalten werden, dass durch das Aufzeigen einer Sichtweise sich dieser Eindruck bereits festsetzt. Dafür spricht jedoch, dass es sich hierbei um eine bereits weit verbreitete Vorstellung handelt und darüber hinaus dem Leser so meine eigene Ausgangsvorstellung darlegt wird.

zusammen. Teilweise ist eine zusätzliche unechte⁷⁴ Hierarchiestufe anzutreffen, wenn bspw. in Berufskollegs mehrere Schulbereiche (kaufmännisch-verwaltend, gewerblich-technisch und andere) vorzufinden sind.⁷⁵

In der derzeitigen Struktur des Berufskollegs ist die erweiterte Schulleitung nicht vorgesehen, sie kann jedoch ab dem 1.8.2005 vom Ministerium zugelassen werden (vgl. § 60 SchulG NRW). Die Schulleitung besteht, wie oben ausgeführt, aus Schulleiter und stellvertretendem Schulleiter, wobei bereits bei letzteren die Problematik der eigenständigen Weisungsbefugnis nur kurz angesprochen wurde. Der Modellversuch 'Führungs- und Organisationsstrukturen in Berufsbildenden Schulen', der an zwei Berufskollegs des Kreises Gütersloh durchgeführt wurde, hat hinsichtlich einer Übertragung von Entscheidungsbefugnissen rechtliche und praktische Probleme aufgezeigt (SCHÜTTE 1999, S. 113), aber auch die Möglichkeiten einer leistungsfähigen Führung betont.⁷⁶ Insbesondere um „innovative Prozesse schneller, flexibler und zeitgerechter umsetzen zu können“ (PRÖHL/TIEDEMANN 1996, S. 13.), wurde diese Form der kooperativen Schulleitung angestrebt. Der von der BERTELSMANN STIFTUNG zusammen mit dem MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW⁷⁷ ins Leben gerufenen Modellversuch 'Selbstständige Schule' zeigt hier jedoch neue Wege auf. Eines der Aufgabenfelder befasst sich mit der Entwicklung der inneren Organisation und der Mitwirkung. So heißt es in der Ausschreibung: „Über die Ausgestaltung der Schulleitung und ihrer Aufgaben und über die Festlegung von Aufgabenbereichen für Lehrkräfte mit besonderen Funktionen kann die Schulleitung nach Erörterung in der Schulkonferenz

⁷⁴ Als unecht bezeichne ich diese Hierarchiestufe, da die Weisungsbefugnisse nur bedingt übertragen werden können und so der Schulleiter in vielen Bereichen direkter Vorgesetzter bleibt (vgl. SCHÜTTE 1999, S. 113 und BESSOTH 2001, S. 3). Dies soll nicht der ADO NRW widersprechen, die z. B. Abteilungsleitern Aufgaben überträgt, soweit sich nicht der Schulleiter diese Aufgaben vorbehält (vgl. § 37 Abs. 2 ADO NRW). Nicht davon berührt ist jedoch die Vorgesetztenfunktion des Schulleiters (§ 19 ADO NRW).

⁷⁵ Ein Beispiel hierfür ist das LIPPE-BERUFSSKOLLEG (2005).

⁷⁶ Vgl. zur erweiterten Schulleitung, deren möglichen Aufgaben und Ausgestaltungen insbesondere die Darstellungen des Modellversuchs (SCHLEGEL/SCHÜTTE 1996, S. 129-130; PLEWKA 1996, S. 135-138; HOLLMANN u. a. 1999, S. 143-144; DRESSLER 1999, S. 145-148; BERTELSMANN STIFTUNG/MSW NRW 1996 und BERTELSMANN STIFTUNG/MSWWF NRW 1999); vgl. auch die Idee von ROLF DUBS, Schulleitung als Team zu verwirklichen (DUBS 2003a, S. 9ff.).

⁷⁷ Auch im Modellversuch 'Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen' waren diese Institutionen Projektträger. Insofern könnte man den Modellversuch im nachhinein als Pre-Test verstehen, der die Konzeption des flächendeckenden Modellversuchs 'Selbstständige Schule' vorbereitete. Am zuletzt genannten sind insgesamt 237 Schulen, davon 44 Berufskollegs beteiligt (MSJK NRW 2003c).

entscheiden. Schulleitung, Schulkonferenz, Lehrerrat und Lehrerkonferenz sollen neue Formen der vertrauensvollen Zusammenarbeit im Sinne eines modernen Co-Managements der Schule entwickeln“ (MSWF NRW 2001, S. 6).

Neben der Schulleitung existieren als Hauptorganisationsmerkmal die Bildungsgänge (vgl. § 4e SchVG NRW u. § 7 SchMG NRW, § 22 SchulG NRW), die den Unterricht organisieren und damit den Hauptzweck der Schule organisatorisch verwalten. Diese Bildungsgänge haben eine Bildungsgangleitung, die jedoch keine Vorgesetztenfunktion übernimmt, sondern vielmehr für die Gruppen oder Arbeitsteams im Sinne eines Gruppensprechers auftritt, der die Koordination mit den Bildungsgangexternen übernimmt. Sie stellen ein offenes Subsystem im Berufskolleg dar⁷⁸ und koordinieren ihre Arbeit in Bildungsgangkonferenzen.⁷⁹

Einzelnen Lehrkräften sind zusätzlich besondere Aufgaben als Hauptamt übertragen, die diese eigenverantwortlich zu erledigen haben bzw. in Rücksprache mit der Schulleitung oder anderen zuständigen Stellen durchführen (vgl. §§ 31, 37 und 38 ADO NRW). Beispiele hierfür sind die Tätigkeit als Beratungslehrer (vgl. MSJK NRW 2003b) oder die Leitung von Abteilungen (vgl. § 37 (2) ADO NRW).

In der Organisationsstruktur sind darüber hinaus Projektgruppen vorgesehen, die eine gemeinschaftliche Aufgabe verfolgen. Grundsätzlich sind diese Arbeitsgruppen auf Zeit angelegt, soweit es sich nicht um eine Daueraufgabe bzw. regelmäßig wiederkehrende Aufgabe handelt. Kennzeichnend für die personelle Zusammensetzung ist jedoch, dass es sich überwiegend um überdurchschnittlich engagierte Lehrkräfte handelt, denen die Projektsache oder ihre Positionierung im Lehrerkollegium besonderes wichtig ist.⁸⁰

Im Schulmitwirkungsgesetz NRW und Schulgesetz NRW werden der Schulkonferenz und Lehrerkonferenz Rechte zur Mitwirkung an der Gestaltung der Schule eingeräumt (§§ 4-6 SchMG NRW bzw. §§ 65ff.). Zum einen haben die Konferenzen beratende und empfehlende Funktion und zum anderen explizit

⁷⁸ Die organisatorischen Aspekte des Bildungsgangs untersuche ich näher in Kapitel 2.2, wobei für dieses Konstrukt keine einheitlichen formalen Strukturen vorhanden sind. Es wird jedoch ein Ausblick auf die möglichen Arbeitsweisen dieser Organisation gegeben (vgl. Kapitel 2.2.3).

⁷⁹ Für Fachkonferenzen bzw. Bildungsgangkonferenzen als Teilkonferenzen gelten weitere Bestimmungen (vgl. z. B. § 7 SchMG NRW, § 70 SchulG NRW), die bei der Betrachtung der Organisation 'Bildungsgänge' Berücksichtigung finden.

⁸⁰ H.-HUGO KREMER sieht die anderen Lehrer bei Modellversuchen, auch wenn sie aus derselben Institution kommen, als „weniger ‚bereitwillige‘ Mitarbeiter“ (KREMER 2003, S. 74) an.

aufgeführte Entscheidungsbefugnisse. Getroffene Entscheidungen sind für den Schulleiter bindend, d. h. er wird zum ausführenden Organ dieser Konferenzen (vgl. SCHMIDT 2001, S. 17f.). Unberührt bleiben hiervon ein Beanstandungsrecht des Schulleiters (ebd. S. 18ff.) sowie ein Recht zur Eilentscheidung (ebd. S. 17). Die Mitwirkungsorgane (Schulkonferenz, Lehrekonzferenz, Lehrerrat und Schülervertretung) sind „formal unabhängige Gremien, die mit dem Schulleiter/ der Schulleitung in Verhandlung treten. [... Hierbei handelt es] sich *nicht* um eine Unterstellungs- oder Weisungslinie“ (BESSOTH 2001, S. 30). Damit sind die Konferenzen jedoch nicht strukturell in die Organisation eingebunden, so dass in der zusammenfassenden Abbildung keine Verbindungen vorhanden sind.

Die in der *Denkschrift* der BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995 vorgeschlagene Einrichtung eines Schulbeirates (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 166ff.) als ein „machtvolles neues Gremium“ (SCHMIDT 2001, S. 8) wurde bisher noch nicht umgesetzt.

Der Lehrerrat wird von den Lehrkräften gewählt und berät die Schulleitung in Angelegenheiten der Lehrer und vermittelt auf Wunsch in dienstlichen Angelegenheiten (vgl. § 8 SchMG NRW bzw. § 69 SchulG NRW). Der Lehrer hat insofern die Möglichkeit die Zusammensetzung der Lehrerteams für Bildungsgänge zu beeinflussen. Im Rahmen des Modellversuchs 'Selbstständige Schule' sind ihm zusätzliche Rechte bei der Personalbewirtschaftung i.S.d. Landespersonalvertretungsgesetzes als Personalrat übertragen worden (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF NRW 2001, S. 14).

Die letzte stärker einflussnehmende Gruppe im Berufskolleg ist die Schülervertretung. Sie vertritt die Interessen der Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit und fördert sonstige Interessen der Schüler (vgl. § 12 SchMG NRW, § 74 SchulG NRW u. WERNER 2003). Sie ist an der Schulkonferenz zur Gestaltung des Schullebens beteiligt.

Gesetzlich ist darüber hinaus die Schulpflegschaft als Vertretung der Erziehungsberechtigten vorgesehen (vgl. §§ 10 u. 11 SchMG NRW bzw. § 72 SchulG NRW). Diese entfaltet jedoch im Berufskolleg, in dem der überwiegende Teil

der Schüler bereits volljährig bzw. annähernd volljährig ist, nur eine geringe Bedeutung, so dass diese in der Betrachtung vernachlässigt wird.⁸¹

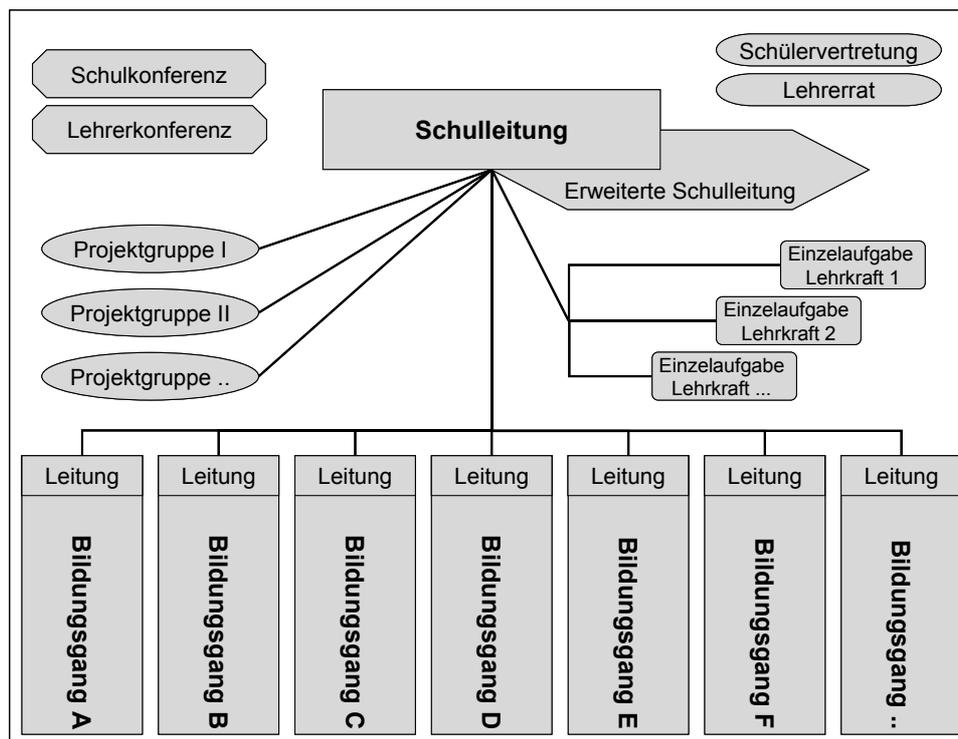


Abbildung 4: Organigramm der innerschulischen Strukturen im Berufskolleg

Die vorausgehende Abbildung berücksichtigt die verschiedenen Aufgaben des Berufskollegs in einem Organigramm.⁸²

Eine relativ hohe Stabilität des Systems liegt m. E. in Bezug auf die Aufgaben vor, auch wenn Aufgaben entfallen und neue hinzukommen können oder sogar durch 'Maschinen' im Lauf der Zeit ersetzt werden. So können ganze Bildungsgänge (z. B. der Bürogehilfe) auslaufen oder Projekte (z. B. Erstellen einer Schulchronik) abgeschlossen werden und andere Bildungsgänge (z. B. die Aus-

⁸¹ In Gesprächen mit Schulleitern klang hierzu immer wieder an, dass Schwierigkeiten beständen, überhaupt Erziehungsberechtigte für die Schulpflegschaft und Schulkonferenz zu finden und an eine beschlussfähige Klassenpflegschaftsversammlung (vgl. § 11 SchMG NRW, § 73 SchulG NRW) sei selten zu denken. Gründe hierfür könnte z. B. der bewusste Rückzug der Erziehungsberechtigten aus der Erziehung der fast volljährigen Schüler sein, um die Eigenverantwortung der angehenden Erwachsenen zu stärken. Möglicherweise fühlen sich die Erziehungsberechtigten jedoch auch im Hinblick auf die speziellen Fragen zur beruflichen Bildung überfordert und möchten sich daher nicht beteiligen. Ob die Beteiligung der Erziehungsberechtigten im Berufskolleg daher nicht sinnvollerweise eingeschränkt werden sollte, bleibt zu überlegen. Dies könnte bspw. durch Wegfall der Klassenpflegschaften und der beratenden Teilnahme an einzelnen Bildungsgangkonferenzen erreicht werden.

⁸² Eine Darstellung von Schulen als „Organisationen mit einer formalbürokratischen Struktur“ (HASENBANK 2001, S. 99) welche in Anlehnung an den situativen Ansatz der Organisations-theorie nach HENRY MINTZBERG (1992, S. 36ff.) ausgeformt ist, findet sich bei THOMAS HASENBANK (vgl. HASENBANK 2001, S. 99).

bildung zum Mechatroniker) oder Projekte (z. B. Entwicklung eines Qualitätssicherungskonzepts) hinzukommen. An der Grundstruktur ändert sich hierdurch jedoch wenig. Die Stabilität hinsichtlich der personellen Zuordnung schätze ich jedoch nicht so hoch ein, da es allein durch den (halb-)jährlichen Stundenplanwechsel zu einigen Verschiebungen in der Zusammensetzung der Bildungsgänge kommt. Auch Neueinstellungen, Beförderungen und Pensionierungen wirken sich eher dynamisch auf die Zusammensetzung aus. Die Aufgaben sind zwar teilweise an Stellen gekoppelt⁸³, dieses hängt jedoch häufig mit der Handlungskompetenz der Stelleninhaber zusammen, so dass es bei einem Wechsel zu einer Neuverteilung der Aufgaben kommt.

Es bietet m. E. gerade eine Feinanalyse der formalen Organisationsstruktur einer Schule die Möglichkeit, Zuständigkeitsüberschneidungen aufzudecken, die dann ausgeräumt werden können (vgl. FRESE 1995, S. 124ff.). Zukunftsvorstellungen und Zielvereinbarungen bietet sie einen visuellen Rahmen, im dem Veränderungen angestoßen, festgehalten und die Durchführung überprüft werden können.

Die formale Struktur bleibt jedoch nur eine Sichtweise. „Die Schule erweist sich [jedoch] [...] als eine hochkomplexe soziale Organisation. Schon allein deswegen ist es unwahrscheinlich, dass man die Schule mittels einer einzigen Organisationstheorie analysieren könnte“ (ROLFF 2003, S. 14). Um sie bei der Selbstgestaltung zu unterstützen, sollte man Schulen allerdings in ihrer ganzen Komplexität und Kompliziertheit (vgl. Fußnote 160) verstehen (vgl. ebd.). In den nächsten drei Kapiteln versuche ich mich dieser Komplexität und Kompliziertheit des Berufskollegs in NRW anzunähern, indem ich das Organisationsprofil von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN betrachte, auf das Berufskolleg NRW übertrage und empirisch erfasse.

2.1.3 Das Organisationsprofil von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN

Um eine ganzheitliche Sicht einer Organisation zu ermöglichen, stellen PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN ein konzeptionelles Gerüst zur Verfügung (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 19), das hier im Weiteren erläutert werden soll.

⁸³ So werden bspw. Studiendirektorenstellen (A15) mit entsprechenden Aufgaben verbunden und werden teilweise bereits vor der Besetzung für die entsprechenden Stellen in der Stellenausschreibung festgelegt (vgl. z. B. die Stellenausschreibung der Beförderungsstelle zum Studiendirektor (A15) im Amtsblatt NRW 2005 Nr. 3 S. 82).

Die Organisation ist dabei ein Modul im St. Galler Management Konzept⁸⁴ und hat die drei tragenden Säulen: Organisationsprofile, Organisationsdynamik und Organisationsmethodik (vgl. ebd. S. 19f.).

Das Profil einer Organisation wird durch vier Quadranten erfasst (vgl. ebd. S. 28). Jeder dieser Quadranten baut sich nach einem gleichem Muster in Form eines geschlossenen Koordinatensystems auf (vgl. ebd. S. 32). Die Abbildung 5⁸⁵ veranschaulicht dieses Muster. Zwei Strukturdimensionen definieren als Achsen des Quadranten ein Spannungsfeld (vgl. ebd. S. 32). Eine Strukturdimension hat ebenfalls zwei Pole, so dass es zu einer abgeschlossenen, viereckigen Fläche kommt. In diesen Quadranten kann die Positionierung der Situation der Organisation, durch Eintrag als Punkt im Koordinatensystem⁸⁶ erfolgen (vgl. ebd. S. 33).

Dabei identifizieren sie die folgenden vier Spannungsfelder (vgl. ebd. S. 28):

- Technostruktur – Soziostruktur
- Paläste – Zelte
- Hierarchien – Netze und
- Fremdorganisation – Selbstorganisation.

PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN unterlegen ihre ausführlichen Beschrei-

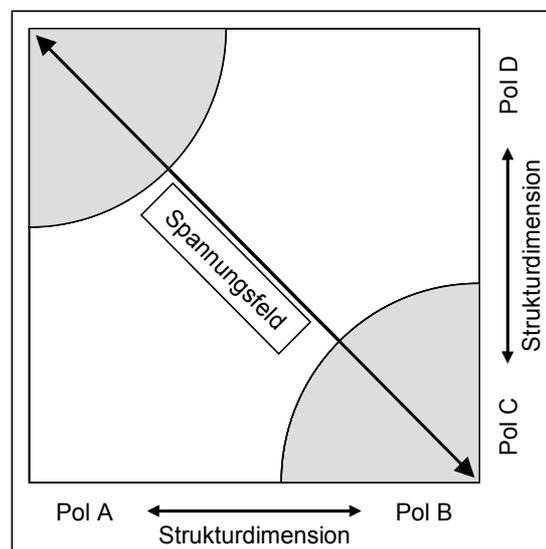


Abbildung 5: Struktur eines Quadranten im Organisationsprofil^{85,87}

⁸⁴ Das Konzept 'integriertes Management' geht auf HANS ULRICH und KNUT BLEICHER, beide emeritierte Professoren der Hochschule St. Gallen, zurück und wird auch als St. Galler Management-Konzept bezeichnet. Es geht dabei von den drei Kernelementen Ganzheitlichkeit der Betrachtung, Integration von Vielfältigkeit und Schaffung eines Denkmusters für den Umgang mit Systemen aus. Dabei werden drei Ebenen des Managements (normatives, strategisches, operatives) mit drei Aspekten (Strukturen, Aktivitäten, Verhalten) in Verbindung gebracht, um einen Gestaltungsrahmen für Führungskräfte zu bieten, mit dem durch bessere Kenntnis des Gesamtzusammenhangs Probleme identifiziert werden können und Lösungen selbstständig entwickelt werden. Das Organisationsprofil dient dabei der Erfassung der Organisationsstrukturen als Teil des strategischen Managements (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 20-27 und zur weiteren Vertiefung BLEICHER 1999).

⁸⁵ Diese Abbildung wurde anders als von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 33) vorab in unbestimmter Form erstellt, um die Struktur der Quadranten hervorzuheben.

⁸⁶ Dazu wird an der Positionierung zwischen der ersten Strukturdimension (Pol A und Pol B) im rechten Winkel zur Achse eine Gerade angelegt, anschließend erfolgt diese ebenfalls für die zweite Strukturdimension. Aus dem Schnittpunkt der beiden Achsen ergibt sich der einzutragende Punkt als Darstellung der Positionierung der Situation.

bungen⁸⁷ der einzelnen Quadranten mit zahlreichen theoretischen Konzepten.

Zur Erläuterung sei hier das Spannungsfeld Hierarchien – Netze ausgeführt. *Monolithisch* und *polyzentrisch* als eine Achse und *steile Konfiguration* und *flache Konfiguration* als die zweite Achse sind die Dimensionen zur Strukturierung dieses Quadranten.

Eine monolithische Organisation konzentriert Entscheidungen auf möglichst hohen Managementebenen. In einem relativ kleinen Betrieb (z. B. 20 Mitarbeiter) wird der Chef keine Probleme haben, jeden Mitarbeiter einzustellen, aber bereits hier stößt er wahrscheinlich an seine Leistungsfähigkeit, wenn er darüber entscheiden will, welches Radiergummi eingekauft und welches Buchungskonto benutzt wird. In einer polyzentrischen Organisation wird er hingegen versuchen, die Entscheidungen an möglichst niedrigen Managementebenen zu treffen. Dieses erfordert jedoch einen hohen Wissensstand aller Organisationsmitglieder, um entscheiden zu können. Dafür sind sie näher an dem Entscheidungsproblem, und es müssen nicht erst sämtliche Daten verfasst und ggf. verdichtet werden. Es entsteht so ein Zeitgewinn (vgl. ebd. S. 82f.).

Die zweite Dimension unterscheidet zwischen einer steilen und einer flachen Konfiguration. Bei einer steilen Konfiguration gibt es viele Bereiche, den Aufgaben zugewiesen werden. Es existieren viele Managementebenen mit einer niedrigen Leitungsspanne. Mitarbeiter werden geführt und kontrolliert. Der Koordinationsbedarf steigt mit der Anzahl der Organisationseinheiten. Die flache Konfiguration hingegen hat nur sehr wenige Leitungsebenen mit sehr großen Leitungsspannen. Es wird direkt derjenige gefragt, der die Information besitzt und selten der Vorgesetzte eingeschaltet (vgl. ebd. S. 83ff.). Die folgende Abbildung bringt dieses noch einmal auf den Punkt.

⁸⁷ Sie betrachten dabei jede einzelne Strukturdimension zuerst allein und beschreiben anschließend die beiden Pole des Spannungsfeldes (GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 32-141).

die Autoren u. a. die Cluster Organization nach MILLS und das Viable-System-Modell von BEER an (vgl. ebd. S. 94ff.).

Durch „die Integration der sechzehn Strukturdimensionen und acht Idealtypen“ (ebd. S. 134) kommt man zu der Gesamtdarstellung für das Profil einer Organisation (vgl. Abbildung 8).

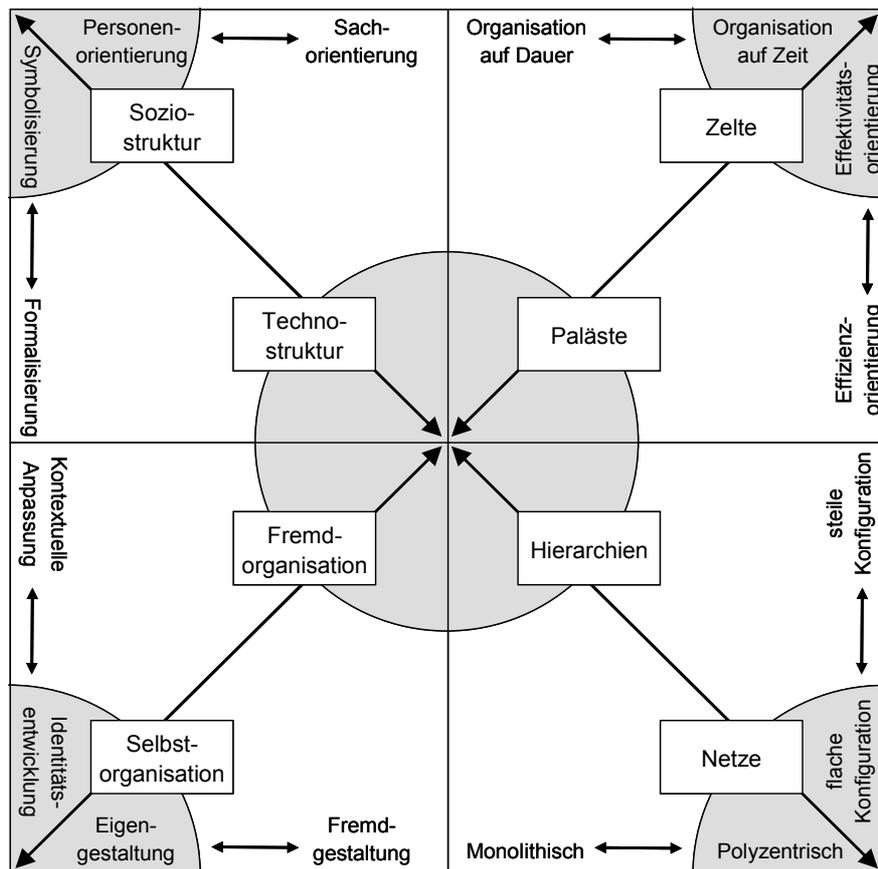


Abbildung 8: Das Organisationsprofil nach GOMEZ/ZIMMERMANN (1999, S. 135)

Die einzeln ermittelten Ist-Zustände der Quadranten ergeben zusammen ein Profil der Organisation und stellen die Ausgangslage für eine Organisationsentwicklung dar. Die Erfassung eines Soll-Zustandes ist eine Möglichkeit, Perspektiven für die Organisation zu erschaffen. Diese berührt jedoch bereits eine andere Säule des Moduls Organisation.

Zur Vollständigkeit des Modells seien nachfolgend auch kurz die anderen beiden tragenden Säulen 'Organisationsdynamik' und 'Organisationsmethodik' angesprochen.⁸⁸

⁸⁸ PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (1999) erörtern diese auf den Seiten 142-198 (Organisationsdynamik) und auf den Seiten 199-254 (Organisationsmethodik) ausführlich.

Bei der Organisationsdynamik gehen die Autoren von davon aus, dass jedes Unternehmen verschiedene Lebensphasen⁸⁹ hat. Von einem Pionierunternehmen über das Wachstums-Unternehmen und das Reife-Unternehmen entwickelt es sich mit zunehmenden Alter schließlich zum Wende-Unternehmen (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN, S. 29f.). In diesen von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN näher betrachteten Lebensphasen stellen sie idealtypische Organisationsprofile vor und zeigen auf, „wo mögliche Krisen oder Fehlentwicklungen auftreten können“ (ebd. S. 30).

Die Organisationsmethodik befasst sich damit, wie die aus dem Organisationsprofil und der Organisationsdynamik gewonnenen Erkenntnisse nutzbar sind. Für die Bearbeitung von Organisationsproblemen durch Analyse und Gestaltung schlagen PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (1999, S. 30f.) fünf Schritte vor:

1. Problemabgrenzung und Zielbestimmung
2. Organisationsanalyse
3. Organisationsdiagnose
4. Organisationsdesign sowie
5. Implementation und Controlling.

Hierbei kann die Organisationsmethodik „auf drei verschiedene Ziele ausgerichtet sein: Lenkung, Gestaltung oder Entwicklung von Organisationen“ (ebd.). Die Lenkung beabsichtigt eine Feinabstimmung, während die Gestaltung zu einer Anpassung des Organisationsprofils als Ganzes (alle Quadranten) kommen möchte und die Entwicklung im Hinblick auf die Organisationsdynamik den Lauf verändern will (vgl. ebd.).

Auf Überlegungen zur derzeitigen Lebensphase des Berufskollegs gehe ich kurz in Kapitel 2.1.6 zusammen mit den Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Bildungsgängen ein. Die Organisationsmethodik findet Berücksichtigung als ein Ist-Soll Vergleich im Kapitel 2.1.5 sowie als Gestaltung eines Beratungssystems (Kapitel 3.4) und der Beratung für Bildungsgänge (Kapitel 4). Im folgenden

⁸⁹ Die Überlegungen zu den Lebensphasen gehen u. a. auf das Marktphasenschema von ERNST HEUß zurück, indem eine Einführungsphase, eine Expansionsphase, eine Ausreifungsphase und schließlich eine Stagnations- und Rückbildungsphase berücksichtigt ist (vgl. HEUß 1965, S. 14ff.).

Kapitel wird zunächst das Organisationsprofil auf das Berufskolleg als eine einzelne Schule übertragen.

2.1.4 Übertragung des Modells auf die Berufskollegs in NRW

Drei der vier von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN vorgeschlagenen Spannungsfelder sind m. E. auf die Organisation eines Berufskollegs übertragbar. Das oben ausgeführte Spannungsfeld Hierarchien – Netze hat für ein einzelnes Berufskolleg wenig Sinn, da Managementebenen nur sehr spärlich vorhanden sind. Neben der Schulleitung ist innerhalb der Schule selten eine weitere Leitungsebene vorgesehen (vgl. hierzu Kapitel 2.1.2).

Ausgehend von der von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN gestellten Frage: „Welche Merkmale zeichnen heutige Organisationen aus ganzheitlicher Sicht aus?“ (GOMEZ/ ZIMMERMANN 1999, S. 27f.) halte ich die Arbeitsgestaltung, ob als Einzelkämpfer oder als Team, für das Berufskolleg für wesentlich. Daher habe ich dieses Spannungsfeld als Quadranten für das Profil einer Schule aufgenommen.

Da die Bezeichnungen in den einzelnen Dimensionen sprachlich teilweise für die Schule unverständlich sein könnten⁹⁰, wähle ich mitunter andere Bezeichnungen, gerade im Hinblick auf die von mir hierzu durchgeführte empirische Erhebung (vgl. Kapitel 2.1.5 und Anhang A).

Im Weiteren erläutere ich zunächst für jeden Quadranten die zugehörigen Dimensionen und anschließend die Idealtypen des Spannungsfeldes, bevor ich mit der Gesamtdarstellung dieses Kapitels schließe.⁹¹

⁹⁰ Es ist nicht davon auszugehen, dass in Schulen (bspw. in der gewerblich-technischen oder sozialpädagogischen Berufskollegs) wirtschaftswissenschaftliche Experten sitzen, die mit allen Begriffen sinnvoll umgehen können. So dürfte bspw. die Unterscheidung von effizient und effektiv einem `Nicht-Kaufmann` Schwierigkeiten bereiten.

⁹¹ Die Diskussion von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (1999, S. 32-141) soll hierbei nicht in epischer Breite wiederholt werden, sondern es werden pointiert die Elemente unter Einbezug des Berufskollegs dargestellt. Die Übertragung des Organisationsprofils auf Schulen haben bereits andere Autoren (vgl. BESSOTH 2001b, S. 36ff.; DALIN, 1999, S. 145 oder CAPAUL/ SEITZ 2003, S. 12ff.) vorgenommen, deren Überlegungen hier Berücksichtigung finden sollen, auch wenn keiner von ihnen nur einen Schultyp betrachtet oder sie teilweise sogar auch die Organisation des Schulsystems betrachten.

2.1.4.1 Von Zwangsehen und Liebespaaren – das Spannungsfeld von Technostruktur und Soziostruktur *personenorientiert versus sachorientiert*

Bei einer *Personenorientierung* als ein Pol der ersten Strukturdimension stehen die Menschen im Mittelpunkt der Betrachtung. Ihre Bedürfnisse prägen die Organisation. Um Unterrichtsvorbereitungen zu machen, sind genügend Arbeitsplätze für Lehrer im Berufskolleg vorhanden. Jeder kann nach Bedarf kopieren, Konferenzen dienen der Absprache oder können zwecks gemeinsamer Planungen stattfinden. Schülerideen fließen in die Planungen ein, und diese gestalten auch ihren Lernort Schule mit. Jedes Individuum hat möglichst viele Freiheiten, die es selbstständig gestalten kann. Jeder bringt die Leistungen in den Schulalltag ein, die er am besten kann und möchte. So entwickeln sie sehr individuelle Arbeitsplätze, die von niemanden sonst besetzt werden können. Arbeitsteams entstehen nach Interesse, es arbeiten nur die zusammen, die auch zusammen arbeiten möchten und Alleingänger dürfen sich selbstständig verwirklichen. PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (vgl. 1999, S. 36) unterscheiden dabei für die Organisation vier Ebenen:

- die Individualebene, bei der das Organisationsmitglied im Mittelpunkt steht,
- die Gruppenebene, die die Beziehungen der Individuen in der Organisation betrachtet,
- die Bereichsebene, bei der die Zusammenarbeit von Bereichen Gegenstand ist, diese entfällt jedoch m. E. für die Schule und
- die Unternehmensebene, die persönliche Macht, Status und Vorbildfunktion in den Fokus nimmt.

Demgegenüber steht die *Sachorientierung*. Hier ist nicht der Mensch, sondern die Aufgabe der Ausgangspunkt jeder Betrachtung. Diese Sichtweise untersucht, welche Aufgaben zusammenzufassen sind und welche besser aufgeteilt werden. Sollte ein Lehrer alle Klassen der Unterstufe Industriekaufmann unterrichten oder sinnvollerweise eine aus jedem Jahrgang. Die Synergieeffekte hinsichtlich Vorbereitung und Absprachen sind bei der ersten Variante groß, aber ein Ausfall ist nicht gut aufzufangen. Es entsteht eine feste Aufbauorganisation und auch jeder 'Leistungsprozess' ist klar in der Ablauforganisation festgelegt. Beziehungsstrukturen sind eindeutig geklärt: der Lehrer, der in der Klasse XY tätig ist, arbeitet mit allen Lehrern der Klasse als Team zusammen.

Klassenzimmer haben so eine genaue Stuhl- und Tischanzahl, es gibt Brandschutztüren und abgeschlossene, nur kippbare Fenster.

formalisiert versus informell

Formalisiert bildet den einen Pol der zweiten Strukturierungshilfe dieses Spannungsfelds. Alles ist schriftlich geregelt. Es existieren Pläne, Vorschriften und Formblätter. Klare Aufgaben- und Stellenbeschreibungen geben vor, was zu tun ist. Lehrpläne, die Allgemeine Dienstordnung und die Allgemeine Prüfungsordnung für Berufskollegs regeln, wie die Arbeit zu verrichten ist. Aber auch schulintern entstehen Regelungen für die Führung und Kontrolle von Klassenbüchern und wie Schüler zu beraten sind. Es kann bei der Formalisierung zwischen schriftlicher Fixierung der organisatorischen Regeln (z. B. Zuständigkeiten für Bücherverwaltung oder Computerraumpflege), der Festlegung des Informationsflusses (z. B. Schwarzes Brett im Lehrerzimmer für Vertretungsplan und Konferenzankündigungen) und der Leistungsdokumentation (z. B. Jahresschulstatistik und Notenlisten) (vgl. KIESER/KUBICEK 1983, S. 165ff. und GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 38f.) unterschieden werden.

Den zweiten Pol bildet als Gegensatz hierzu *informell*. Die gemeinsamen Vorstellungen, Werte und Rituale machen hier das Zusammenspiel in einer Organisation aus. Ideale werden vorgelebt und Strategien durch offene und direkte Kommunikation vermittelt. Bei Konferenzen gibt es eine Tasse Kaffee und häufig ein Stück Kuchen, dabei wird sich in der Sache gestritten, aber persönlich respektiert. Die Lehrer haben ein gemeinsames Leitbild für den Unterricht, den Umgang untereinander und die Beratung der Schüler. Diese werden z. B. als zu unterstützende Jugendliche angesehen, bei denen jeder eine weitere Chance zu bekommen hat. Lehrer sind Verbündete, die sich für den Lernerfolg verantwortlich sehen.

Der *Idealtyp Technostruktur*⁹² bildet sich aus den Polen sachorientiert und formalisiert. Diese Struktur „erfüllt in erster Linie eine Optimierungsfunktion. Harte, sach-rationale Faktoren dominieren, die Struktur zeichnet sich durch

⁹² Der Begriff 'Technostruktur' findet ebenfalls in den MINTZBERGSchen Überlegungen zur Organisationstheorie (vgl. MINTZBERG 1992, S.36ff.). Die dortige Verwendung findet jedoch, anders als in dieser Studie, im Hinblick auf eine situative Herangehensweise statt und stellt Bezüge zu Hierarchieebenenstrukturen her, wobei Service und Technostruktur im MINTZBERGSchen Sinne keiner einer spezifischen Ebene zuzuordnen sind und in der Regel flankierenden Charakter aufweisen (vgl. ebd. und auch HASENBANK 2001, S. 75 oder BUSCHFELD 1994, S. 67).

hohe Effizienz und Integrationskraft aus. Koordination und formale Regeln erlauben eine starke Zerlegung von Aufgabenkomplexen in spezialisierte Teileinheiten“ (GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 42f.). Die Organisation hat einen vorgegebenen Bildungsauftrag als Ausgangspunkt aller Betrachtung, und der Lehr-/Lernvorgang ist klar festgelegt. Die Lehrer und Schüler sind dabei austauschbar und gehen nach schriftlichem (Stunden-) Plan vor. Möglichst wenige Springstunden und gute Fachraumnutzung werden angestrebt. Unterricht muss dabei nicht einheitlich verlaufen, auch eine Vielfalt von Methoden lässt sich durch Plan festlegen. PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (vgl. ebd.) führen hier organisationstheoretische Ansätze, wie z. B. *Scientific Management* (TAYLOR) oder *Operations-Research-orientierte Entscheidungstheorie* (MARSCHAK und VON NEUMANN) an.

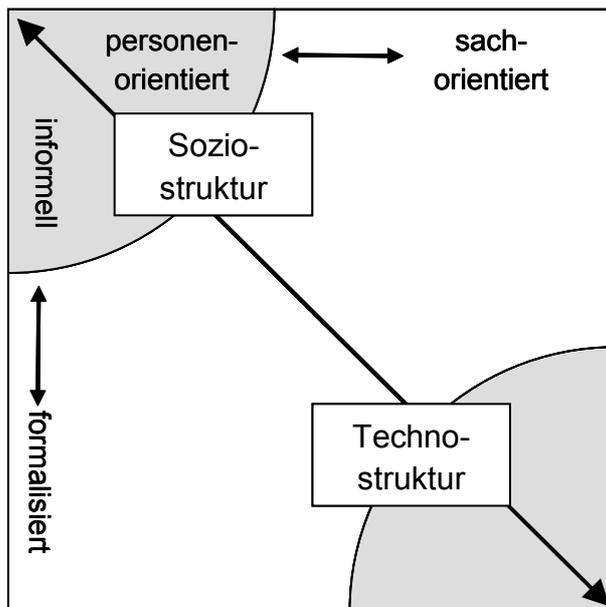


Abbildung 9:
Quadrant Soziostruktur – Technostruktur

Die beiden Pole 'personensorientiert' und 'informell' vereinigt der *Idealtyp Soziostruktur*. Die Darstellung einer formalen Struktur, wie in Kapitel 2.1.2, ist nicht möglich, sondern Personen kennzeichnen den Aufbau einer Schule. Nur weil Herr Meier in der erweiterten Schulleitung ist, findet das Zusammenspiel mit der Projektgruppe 'Schulhofgestaltung' in dieser Form statt und die Projektgruppe ist nur aus seiner Initiative entstanden. „Eine Soziostruktur kanalisiert und gratifiziert menschliches Verhalten und gibt dem Handeln in der Organisation einen sozioemotional verankerten Sinn“ (ebd. S. 50). Schulkultur ist für eine solche Organisation außerordentlich wichtig. Die Motivation der Lehrer wird hervorgehoben und ihre subjektive Realität erkannt und unterstützt (vgl. DALIN 1999, S. 92). Die organisationstheoretischen Ansätze *Organizational Behavior-Perspektive* (ARGYIS, WEICK, PEFFER und SCHEIN) und *Human Resources-Ansatz* (MASLOW und HERZBERG) werden von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (ebd. S. 51) hier angeführt. Für

die Schulkultur können diese um die Überlegungen von WOLFGANG SCHÖNIG (2002) und NORBERT SEIBERT (1997a) ergänzt werden.

2.1.4.2 *Von Weltenbummlern und Kindern, die Laufen lernen* – das Spannungsverhältnis von Eigenorganisation und Fremdorganisation

basisgestaltet versus leitungsgestaltet

Eine *basisgestaltete* Organisation nutzt die Kompetenz ihrer Mitglieder aus. Dieser erste Pol geht davon aus, dass jeder sich an der Gestaltung der Organisation beteiligt, da die Organisationsmitglieder am nächsten an den zu gestaltenden Arbeitsbereichen sitzen. Dabei haben sie eine möglichst hohe Autonomie für ihren direkten Arbeitsplatz (Unterricht, Vor- und Nachbereitung und Sonderaufgaben), für die gemeinschaftliche Gestaltung ihrer Bereiche (Bildungsgänge, Projekte und Fachkonferenzen) und sind stark an der Gestaltung der Gesamtorganisation beteiligt (Schul(um)bau, Lehrerkonferenz, Klassenverteilung). Bspw. gibt es keinen schulweiten Stundenplan, sondern die Lehrer sind nur einzelnen Bildungsgängen zugewiesen und planen dort den Unterrichtseinsatz selbst. Insofern geht die Autonomie mit der Verantwortung für die autonomen Bereiche einher.

Demgegenüber verfügen bei der *leitungsgestalteten* Organisation die einzelnen, nicht leitenden Organisationsmitglieder nur über eine geringe Entscheidungsbefugnis. Sie sollen die gesetzten Pläne ausführen und ihre Sinnhaftigkeit nicht hinterfragen, sondern akzeptieren. Die Leitung macht alles und entscheidet. Detaillierte Vorschriften werden durch eine straffe Führung durchgesetzt (vgl. CAPAUL 2003, S. 8). Der Leiter der Fachkonferenz beschließt bspw., das Schulbuch des Verlages XY für das Fach Wirtschaft und Politik anzuschaffen. Der Aufbau des Buches gibt die Unterrichtsreihenfolge, den Stoffplan vor. Diesem haben alle Lehrer, die das Fach in den verschiedenen Berufsschulklassen unterrichten, zu folgen. Prüfungen werden in der Fachoberschule für ein Fach und alle Klassen zentral gestellt und geschrieben. Darüber hinaus existiert ein externes Qualitätsmanagement, das für jeden Unterricht Anwendung findet. HELMUT BECKER spricht von dem Lehrer als Unterrichtsbeamten, „dessen Tätigkeit vorweg geregelt ist und der deshalb von diesen Regeln auch nicht abweichen darf“ (BECKER 1993, S. 145).

identitätsorientiert versus kontextorientiert

Was kann unsere Schule eigentlich leisten und wo liegen unsere Stärken? Dies dürfte eine entscheidende Frage einer *identitätsorientierten* Schule sein. Das 'Leisten-können' schließt das 'Leisten-wollen' ein. Es geht darum, ein Profil der Schule herauszuarbeiten. Ob Marketingschwerpunkt, gesundheitsorientierte oder traditionelle Handwerkstechnik – die Richtung kann vielfältig ausfallen, die passende muss nur gefunden werden. Diese ist gerade im Bereich der Weiterbildung (Fachschule) notwendig, um den Kunden eine begründete Alternative zu bieten und hinsichtlich des Subsidiaritätsgebotes⁹³ nicht in rechtliche Konflikte zu geraten. Es spielt der eigenständige Bildungsauftrag eine Rolle. Schule hat insofern mehr zu leisten als nur eine theoretisch bildende Dienstleistungsfunktion für die Wirtschaft.

An dieser Stelle setzt die *Kontextorientierung* ein, da der eigenständige Bildungsauftrag auch als eine Anpassung an die Forderungen der Gesellschaft gesehen werden kann. Gesetze und Verordnungen sind zu erfüllen, demnach auch der zwanzig Jahre alte Lehrplan exakt einzuhalten. Daneben ist die Frage zu stellen, was die Kunden wünschen. Möchten viele Schüler einen Auslandsaustausch machen, um Sprachen zu vertiefen und einen Assistentenberuf erlernen? Die Forderung der Wirtschaftsunternehmen nach Blockunterricht oder 9-stündigen Schultagen werden umgesetzt und die Berufsschultage nach ihren Wünschen auf die Jahrgangsstufen und Wochentage verteilt. Diese Marktnähe spiegelt aber nur eins von drei Argumenten der Kontextorientierung wider (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 112). Bei einer hohen Dynamik und Komplexität der Wirtschaft im regionalen Umfeld sollte auch das Berufskolleg eine flexible Struktur haben. Und schließlich ist der tech-

⁹³ Eine Überlegung der Sozialen Marktwirtschaft sieht vor, dass nur das, was der Markt nicht selbstständig regeln kann, von der öffentlichen Hand (hierzu zählen auch die Berufskollegs) übernommen werden soll (vgl. u. a. WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT BEIM BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT 1979, S. 251). LUDWIG ERHARD schreibt hierzu: „Gebt dem Staate, was des Staates ist. Das bedeutet sicherlich auch, – gebt ihm nicht mehr“ (ERHARD 1962, S. 373). Auch wenn dies sich in erster Linie auf Abgaben und Steuern bezog, war gleichzeitig der Umfang der Staatsleistungen mit angesprochen. Der von LUDWIG ERHARD favorisierte Wettbewerb als Grundlage der Marktsteuerung greift für den Bereich der Weiterbildung und jeder Eingriff ist somit besonderes zu begründen (vgl. WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT BEIM BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT 1979, S. 251). Dem möglichen Einwand der Konkurrenten, dass die Angebote der Berufskollegs subventioniert stattfinden, ist insofern Beachtung zu schenken, (vgl. UNTERNEHMERINSTITUT E.V. 2002, S. 39), jedoch ist aus volkswirtschaftlicher Sicht auch die Ressourcenverschwendung nicht zu vernachlässigen, da z. B. ab dem frühen Nachmittag häufig die Schulräume leer stehen (vgl. zum Wirtschaftlichkeitsprinzip des öffentlichen Sektors MÜHLENKAMP 2003a, S. 10ff.).

nischen Entwicklung zu folgen, ansonsten würden wir in der Schule auch heute noch auf Steintafeln schreiben, während in den Unternehmen alles per wireless-lan vernetzt stattfindet. Dabei bietet nicht nur die Wirtschaft eine Orientierung, sondern es spielen für die Berücksichtigung auch neue wissenschaftliche Erkenntnisse der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken eine wesentliche Rolle.⁹⁴

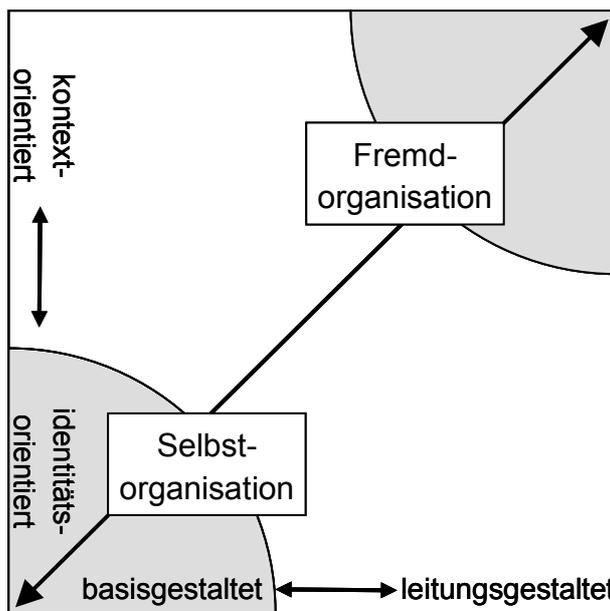


Abbildung 10: Quadrant
Selbstorganisation – Fremdorganisation

Der *Idealtyp Selbstorganisation* geht aus der Verbindung der Eigenschaften 'basisgestaltet' und 'identitätsorientiert' hervor. Die Beeinflussung der Umwelt ist das Ziel. Die Organisationsmitglieder wollen nach ihren Bedürfnissen ihre Arbeitsumgebung gestalten. Jeder bringt sein Expertenwissen ein, so dass eine Gruppe hoch spezialisierter *Berufspädagogen*⁹⁵ entsteht, bei der durch Arbeitsteilung ein sich ergänzendes Spitzenniveau geschaffen wird.

Als theoretische Grundlage werden u. a. die *Selbstorganisation sozialer Systeme* (PROBST) und das Konzept der autonomen Arbeitsgruppen (TRAVISSTOCK und EMERY) angeführt (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 126ff.). Diese können für das Berufskolleg mit den Überlegungen von ROLF DUBS (1995) zur Autonomen Schule oder HANS-GÜNTHER ROLFF (1991 und 1995, S. 105ff.) zur Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule und JÜRGEN OELKERS (1998) zur erweiterten Verantwortung von Schulen ergänzt werden.

Der *Idealtyp Fremdorganisation* entsteht aus den beiden anderen Eigenschaften: leitungsgestaltet und kontextorientiert. Klare Vorgaben stellen ein gutes Zusammenspiel sicher. Die Bedürfnisse der Umwelt werden befriedigt, um für eine

⁹⁴ Bspw. fließen inzwischen die Theorien zum Lernfeldansatz (vgl. hierzu z. B. BADER/SLOANE 2000) verstärkt in den Unterricht ein.

⁹⁵ Der Begriff 'Berufspädagogen' ist hier als die Ausübung Berufs 'Pädagoge' im Gegensatz zu laienhaft pädagogisch tätigen Personen gemeint und es wird nicht die Konnotation des universitären Abschlusses im Zusammenhang der wissenschaftlichen Disziplin 'Berufs- und Wirtschaftspädagogik' verstanden.

Zufriedenheit bei den Kunden zu sorgen. Der Einklang mit den Bedürfnissen der Organisationsmitglieder bleibt nicht unberücksichtigt. „Ein Hauptanliegen ist die Anpassung an den Markt“ (DALIN 1999, S. 97), und „die Suche nach einem Organizational Fit im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Umwelt und den Anforderungen der Organisationsmitglieder“ (GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 118) wird zum Anliegen der Organisation. Situative Organisations-theorien (KIESER/KUBICEK und die ASTON-Gruppe) und Umweltkontingenz-Ansätze (LAWRENCE/LORSCH) beschäftigen sich mit den organisationstheoretischen Grundlagen der Fremdorganisation (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 121).

2.1.4.3 *Von Siedlern und Nomaden – das Spannungsverhältnis von Palästen und Zelten prozessorientiert versus ergebnisorientiert*

Bewährte Verfahren, routinegeprägte Arbeitsabläufe spielen bei einer *prozessorientierten* Organisationsstruktur eine wesentliche Rolle (vgl. DALIN 1999, S. 92). Bereits gemachte Erfahrungen werden zur Aufwandsminimierung eingesetzt. Ein Hauscurriculum wird nicht jedes Mal neu erstellt, sondern er wird von den bestehenden Überlegungen ausgegangen und für das aktuelle Schuljahr `nur` angepasst. Es bestehen daher auch nur enge Entscheidungsspielräume, und es ergibt sich eine wenig flexible Organisationsstruktur (vgl. ebd.). Dabei sind ein hoher Professionalisierungsgrad der Organisationsmitglieder und eine relativ stabile und einfach zu überblickende Umwelt wirkungsvolle Rahmenbedingungen (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 58). In der Schule werden möglichst wenig Veränderungen vorgenommen, bspw. ist der Ablauf der Abschlussprüfungen von der Aufgabenerstellung bis zur Notenbekanntgabe seit Jahren klar geregelt. Die Reihenfolge der Prüfungen liegt fest, auch welche Lehrer für welche Bereiche zuständig sind. Es ist ausgemacht, welche Räume wie bestuhlt werden (in der Aula sind bereits farbliche Markierungen für die Tischpositionen auf dem Teppichboden angebracht) und den Aufsichtsplan gibt es als Vordruck im Schulsekretariat. Konferenzen können entfallen bzw. kurz ausfallen, da Absprachen überflüssig und hierfür die Tagesordnung klar gegliedert ist. Die Organisation neigt jedoch dazu, an Traditionen festzuhalten und hat Schwierigkeiten bei Abweichungen vom Standard.

Bei der *ergebnisorientierten* Organisationsstruktur ist das Spiel hingegen jedes mal wieder offen. Alle Möglichkeiten werden betrachtet, auch wenn sie im Sinne einer erfahrungsbezogenen Heuristik teilweise zügig ausgeschlossen werden können. Das Ziel zu erreichen, ist der wichtigste Grundsatz, der Weg dahin eher irrelevant. Es ist der Einzelfall, der geregelt werden muss, und dies soll „möglichst schnell und wirkungsvoll“ (ebd. S. 59) passieren. „Überschneidungen und Redundanzen werden in Kauf genommen, wenn nur das strategische Ziel in vollem Umfang erreicht wird“ (ebd. S. 60). Wer schließlich in den Neubau einzieht ist egal, Hauptsache dieser ist erst einmal für `unsere Schule´ durchgesetzt und die Finanzierung gesichert. Flexibilität und Kreativität zeichnen die Organisationsmitglieder aus, und für Absprachen muss nicht erst eine Konferenz abgehalten werden, diese können auch mal in der Pause geschehen. Entscheidungen werden auch ohne Protokoll getragen, können aber bei anderen Rahmenbedingungen am nächsten Tag bereit Historie sein. Es besteht enormes Potenzial, dass für kurzfristige Aufgaben mobilisiert werden kann, und so kann aus aktuellem Anlass (z. B. Hochwasser) eine Projektwoche eingeschoben werden, ohne dass lange Planungen erforderlich sind.

nachhaltig versus projektbezogen

In einer *nachhaltig* ausgerichteten Organisation wird die Lösung bestimmter Aufgaben nicht unter Zeitdruck angestrebt. Es gilt, für die Sachen einen guten Weg zu finden, der langfristig als Aufgabenlösung zu Verfügung steht (vgl. DALIN 1999, S. 93). Organisationseinheiten stehen für unbestimmte Zeit zur Verfügung. Die Zusammenstellung von Lehrerteams für eine Schulklasse erfolgt nicht nur für einen Durchgang, sondern diese sollen sich für die Zusammenarbeit in mehreren Durchgängen abstimmen. Die angestrebten Synergieeffekte ergeben sich nicht kurzfristig, sondern erst im Laufe der Zeit. Fachkonferenzen treffen Absprachen für Jahre, um passende Schulbücher anzuschaffen, auf die sonstige Materialien für die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung, -nachbereitung und -evaluation abzustimmen. Die Abmachungen mit dem Reinigungsdienst haben lange Vertragslaufzeiten, und die Putzzeiten sind unbeweglich zementiert.

Bei *projektbezogenen* Organisationen werden Strukturen nur „zur Erfüllung von Aufgaben gestaltet, deren zeitliches Ende sich bei der Organisationsgestaltung

schon ablesen lässt“ (GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 63). Ein andauernder Wandel beherrscht das Geschehen, so dass Unterrichtspläne nur für den nächsten mittelfristigen Abschnitt, bspw. das Lernfeld oder die Unterrichtsreihe, abgestimmt werden. Organisationsmitglieder sind gerade dort beteiligt, wo sie gebraucht werden. Drei Wochen später, wenn die Aufgabe abgeschlossen ist, haben sie bereits wieder einen ganz anderen Einsatzort. Der Kommunikationsbedarf ist hoch und die Kooperationsnotwendigkeit stark ausgeprägt (vgl. ebd.). Schulen bilden für akute Aufgaben, bspw. zur Erstellung eines Selbstevaluationskonzept oder der Beschaffung einer Lernplattform, eine Arbeitsgruppe, die eine Lösung erarbeiten soll.

Es ergibt sich der *Idealtyp Paläste* aus der Kombination der Merkmale `prozessorientiert` und `nachhaltig`. Über Jahre hinweg spielt sich die Erledigung der immer wieder gleichartigen Aufgaben ein. Die Lösungen werden fortlaufend verbessert und jedes Gerät hat seinen angestammten Platz. Die Routineaufgaben gehen nahezu selbstständig von der Hand und stellen keine größere Belastung dar. Nach und nach entstehen

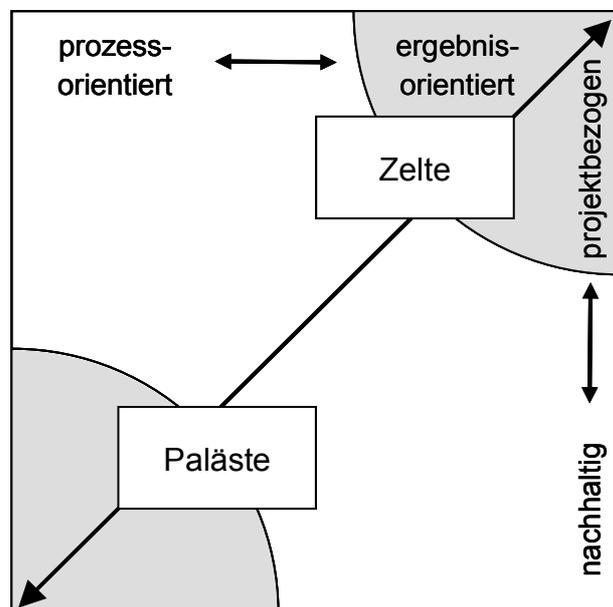


Abbildung 11:
Quadrant Paläste – Zelte

sogar Auffangnetzwerke, die eine Lösung für jeden noch so unerwarteten Verlauf vorsehen. Die entstandenen Organisationsgebäude halten Erdbeben sehr lange stand und passen sich der nur langsam verändernden Umwelt hervorragend an. Die theoretische Fundierung findet sich in der klassischen betriebswirtschaftlichen Organisationslehre (NORDSIEK, KOSIOL oder GROCHLA) und die Überlegungen zur Palast-Organisation⁹⁶ (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 64ff.). Eine zentrale Bildungsplanung (vgl. z. B. BROCKMEYER 1999, S. 16ff.) wäre ein theoretisches Konzept für das Schulwesen. Ebenfalls kann das ein oder andere Qualitätssicherungskonzept angeführt werden, dass darauf

⁹⁶ NYSTRÖM, HEDBERG und STARBUCK zeigen dieses Organisationsbild, um hieraus als erste ein Konzept für Organisationen als Zelt zu entwickeln (vgl. DALIN 1999, S. 94 und GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 69ff.).

abzielt, die bestehenden Strukturen zu verbessern und dabei weniger versucht, neue Lösungswege zu finden. Dieses ist m. E. dann der Fall, wenn eine Festschreibung von Standards (z. B. Leitbild oder Bildungsstandards) erfolgt und eine regelmäßige Überprüfung oder in Fragestellung nicht vorgesehen ist. Bspw. fehlt m. E. bei ILSE BRUNNER und JOACHIM KEPPELMÜLLER (1999) ein solches reflexives Element. Die Gefahr besteht daneben auch, wenn bei der Umsetzung nur ganz kleine Verbesserungsprozesse betrachtet werden (MSW 1998, S. 123), ohne den Gesamtblick zu wahren.

Den Gegensatz in diesem Spannungsfeld bietet der *Idealtyp Zelte* mit den Eigenschaften *ergebnisorientiert* und *projektbezogen*. Die kontinuierliche Veränderung der Strukturen zeichnet diese Organisation aus. Anfang und Ende von Prozessen führen jedes Mal auch zu Veränderungen bei der Zusammenarbeit in der Schule. Der Blockunterricht für einzelne Schulabschnitte könnte im Berufsschulbereich hierfür stehen, wobei die einzelnen Lehr-/Lernabschnitte immer durch die gerade benötigten Experten neu besetzt werden. Der Planungszeitraum wird somit auf bspw. drei Monate verkürzt, anstatt einen Stundenplan für ein ganzes Schuljahr zu erstellen. Die Organisation ist „flexibel, beweglich, reaktionsschnell und lernfähig“ (DALIN 1999, S. 94) und kann so „in einer Welt der schnellen Veränderungen“ (ebd.) überleben. Die konstruierten Organisationsgebäude sind nach Erdbeben schnell wieder aufgebaut, d. h. es ist eine Organisation, „die sich selbst, je nach veränderter Situation des Umfeldes, reorganisiert“ (GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 73). „Externe Organisatoren sollen innerhalb einer Organisation Prozesse auslösen, die es der Organisation selber ermöglichen, von sich aus ständige neue Lösungen zu anstehenden Problemen zu entwickeln“ (ebd. S. 71).⁹⁷ Dabei kann die

⁹⁷ Ich möchte dieses mit einem Beispiel aus meiner Beratungsarbeit von Bildungsgängen illustrieren. Eine Lehrerin trat an unseren Lehrstuhl mit dem Angebot einer Zusammenarbeit bei der Einführung des Lernfeldkonzeptes im Bildungsgang Industriekaufmann/-frau heran. Sie war zur neuen Bildungsgangleiterin bestimmt worden und hatte zuvor nur wenig Unterricht in diesen Klassen gegeben. Im selben Zeitraum ist es zu der Neuordnung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau gekommen, der m. E. wesentliche Neuerungen enthält. Es entstand so aufgrund der beiden genannten Faktoren hinsichtlich der Kooperation bzw. Personalzusammensetzung einerseits und der Ausgestaltung des Arbeitsauftrags andererseits ein hoher Veränderungsdruck. Nach zwei vorbereitenden Treffen mit dieser Lehrerin, einer zweiten Kollegin aus diesem Bildungsgang, einem meiner Kollegen und mir selbst hielt mein Kollege einen Vortrag über den Lernfeldansatz und die Konstruktion von Lernsituationen für die Lehrer dieses Bildungsgangs. Unsere Teilnahme an einer nach einigen Wochen folgenden Bildungsgangkonferenz stellte schließlich die bisherige Organisation des Bildungsgangs auch in der Schule in Frage. Es wurde klar, dass es zukünftig so nicht weitergehen könne und schulintern wurde ein Veränderungsprozess ausgelöst, der derzeit

Beziehung zur Umwelt zwei verschiedene Ausprägungen aufweisen.⁹⁸ einmal ein defensiver Ansatz, bei dem die Organisation sich an die Wandlungen der Umwelt anpasst oder als zweites ein aggressiverer Ansatz, bei dem sie versucht, ihre Überlegungen der Umwelt aufzuzwingen (vgl. ebd. S. 73). Gearbeitet wird in einer Zelt-Organisation mit Strukturprinzipen statt mit genauen Regelungen, so dass für Schule ein Leitbild und das Schulprogramm eine wesentliche Stellung einnehmen. Die wissenschaftliche Fundierung findet sich in der Theorie der Zeltorganisation (erstmalig von HEDBERG, NYSTRÖM und STARBUCK) oder der Adhokratie (MINTZBERG) (vgl. DALIN 1999, S. 94 und GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 71ff.). Hinsichtlich der Organisation von Berufskollegs sind m.E. die Überlegungen zur 'Lernenden Schule' (u. a. FULLAN 1999, SCHRATZ/STEINLÖFFLER 1999 oder THIEL/SZEWCZYK 2003) sowie die Ansätze zur Implementierung von Innovationen (u. a. KREMER 2003 oder BRÖNNER 2003) zu ergänzen.

2.1.4.4 *Von Marathonläufern und Volleyballspielern – das Spannungsverhältnis von Einzelspieler und Mannschaft eigenständig versus verbunden*

In einer *eigenständigen* Organisation verfügen die Organisationsmitglieder über alle notwendigen Kompetenzen bzw. sie eignen sich fehlenden Kompetenzen selbstständig und zügig bei Bedarf an. Auf Hilfe ist die Organisation nicht angewiesen, da sie Lösungen für die ihr gestellten Aufgaben autonom findet. Dabei kann die Kooperation innerhalb der Organisation verschieden stark ausgeprägt sein. Diese bewegt sich auf einer Skala von intensiver Zusammenarbeit bis zu einem absoluten Einzelkämpfer-Dasein der Organisationsmitglieder. Dabei wird von Lehrern immer wieder das Alleindastehen⁹⁹ als eine hohe Belastung für den Beruf empfunden (vgl. u. a. HAEDAYET 2000, S. 60f.).

Bei *verbundenen* Organisationen wird hingegen akzeptiert, dass die Organisation nicht alles (am besten) kann. Die Organisationsmitglieder greifen auf Partner (z. B. Betriebsvertreter, Mitarbeiter der Kammern, des Arbeitsamtes der Schulpsychologie) zurück, und sie besorgen sich Experten zur Unter-

noch anhält und über den wir durch die Lehrerin in größeren Abständen informiert werden. In diesem Fall hat die Beteiligung Externer dazu geführt, einen revolutionären Prozess auszulösen, der nach zukunftsfähigen Strukturen innerhalb der Schule sucht, an dem die externen Berater nur noch aus weiter Entfernung als Beobachter teilnehmen.

⁹⁸ Vgl. hierzu auch das Spannungsfeld Fremdorganisation – Selbstorganisation.

⁹⁹ HANS-GÜNTHER ROLFF schreibt hierzu „Unterrichten ist eine einsame Tätigkeit“ (ROLFF 1996, S. 66).

stützung, falls die notwendigen Kompetenzen fehlen. Die Verbundenheit mit anderen Partnern ist jedoch mehr als nur ein höflicher Austausch von Belanglosigkeiten, ohne dass auch diese zur Unterstützung eines guten Arbeitsklimas fehlen. Verbunden ist die Organisation, um in der Lösung ihrer Aufgaben weiterzukommen und nicht im Hinblick auf 'Gesichtspflege'. Die äußere Vernetzung lässt es als wahrscheinlich erachten, dass auch intern intensiv kooperiert wird. Dies ist jedoch nicht zwingend.

abgeschottet versus transparent

Wer davon ausgeht, dass jedes Organisationsmitglied ein Experte in seinem Beruf ist und dass jeder entsprechend professionell handelt, braucht diese nicht zu kontrollieren, da die Kontrolle hier ihres Zwecks entledigt wäre. Dies drückt die Eigenschaft *abgeschottet* für eine Organisation aus, die auf diese Professionalität der Mitglieder vertraut und so jeden für sich arbeiten lässt. Dass ein Lehrer seinen Unterricht meistert, davon wird ausgegangen.¹⁰⁰ Diese Erwartung kann, da sie übermäßig positiv aufgestellt ist, nur enttäuscht werden. Eine nachvollziehbare Reaktion ist daher, sich nicht in die Karten schauen zu lassen, damit eine Nichterfüllung der Erwartung nicht aufgedeckt wird. Einer zukünftigen Kontrolle wird, aufgrund dieser Kombination von hohen Erwartungen und mangelnder Kontrolle, durch den Aufbau oder die Verteidigung von Überprüfungs hemmnissen entgegengearbeitet. So bleibt ein möglicherweise vorhandener Qualitätsmangel bewusst unbemerkt. Es ist m. E. dabei ungeklärt, was Aktion und Reaktion in diesem gegenseitigen Beeinflussungsprozess ursprünglich waren.

Dem gegenüber steht eine *transparente* Organisation. In ihr sind alle Prozesse klar einsehbar und zugänglich. Das Bild des gläsernen Schulhauses steht für eine solche Organisation im Bildungswesen. Diese setzt jedoch nicht voraus, dass für jeden diese Prozesse transparent sind, wohl jedoch innerhalb der Organisation. Demnach könnten wenigstens das Lehrerkollegium und der

¹⁰⁰ In einer Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung schätzen nur 9% (Deutschland West im Jahr 1993) die Aussage: „Zu den meisten Lehrern meines Kindes habe ich großes Vertrauen“ als nicht zutreffend ein. Spätere Studien beziehen die berufliche Teilzeitschule leider nicht mehr in die Untersuchung mit ein, für die andere Schulformen kommen die Studien jedoch zu ähnlichen Ergebnissen (2000: 10%; 1997: 10%; 1995: 9%) (vgl. ISF 2000, S. 29 und ISF 1994, S. 36).

Schulleiter, die Schüler und Eltern¹⁰¹ und möglicherweise auch die Ausbildungsbetriebe und Prüfungsausschüsse über die Vorgänge und Abläufe in der Bildungsarbeit informiert sein, d. h. die Information hierüber ist für diese Gruppen zumindest verfügbar. Damit dieses überhaupt möglich ist, müssen die Lehrer mindestens eine Selbstreflexion bzw. Selbstevaluation des Unterrichts durchführen, wobei dies die notwendige Kompetenz einschließt und die Ergebnisse festhalten. Eine externe¹⁰² Evaluierung sichert dabei eine Mehrperspektivität der Abläufe.

Der Idealtyp *Einzelspieler* ergibt sich nun aus der Kombination der Merkmale *eigenständig* und *abgeschottet*. Die Organisation ist ein autarker Lebenskünstler, die glaubt, niemanden zu brauchen. Sie weiß es jedoch auch nicht besser, da sie über die in ihr ablaufenden Prozesse selbst nicht informiert ist. Insofern setzt sich die Eigenständigkeit auch bei den Organisationsmitgliedern fort, die auf eine Undurchsichtigkeit ihrer eigenen Arbeit achten und so eine Kontrolle vermeiden. Theoretische Fundierung findet dieses Idealbild in den *loosely-coupled-systems* (WEICK 1976 oder HASENBANK 2001).

‘Transparent’ und ‘verbunden’ kennzeichnet den zweiten Idealtyp dieses Spannungsfeldes, die Organisation als Mannschaft. Dabei weiß jeder Teil der Mannschaft, was in der Organisation vor sich geht und wie dieses passiert. Eine Mannschaft ist dabei mehr als nur die Organisationsmitglieder, die gerade am Kernprozess beteiligt sind. Auch alle Unterstützungsprozesse (Personalfortbildung, Informationsbeschaffung, Materialerstellung, Planungsprozesse, Evaluationsprozesse, ...) gehören zum Teil des

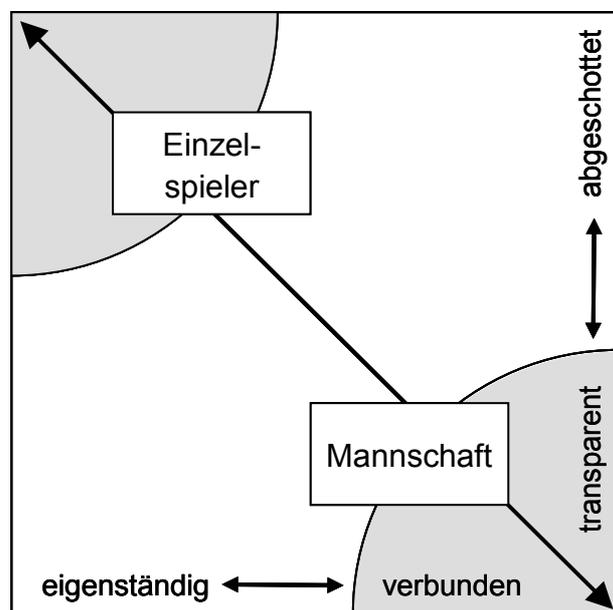


Abbildung 12:
Quadrant Einzelspieler – Mannschaft

¹⁰¹ Andere Gruppen (z. B. Schulaufsicht) werden nicht ausgeschlossen, jedoch, da sie von außerhalb der Institution kommen, auch nicht zwangsläufig mit eingeschlossen.

¹⁰² Extern ist hier, im Gegensatz zu der sonstigen Verwendung des Begriffs in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3.3), als jede andere Person zu verstehen, so dass bspw. auch ein Kollege der eigenen Schule eine weitere Perspektive durch seine Evaluation einbringen kann.

Ganzen. Die hieran beteiligten Organisationsmitglieder sind somit ebenfalls Teil der Mannschaft, und falls nötig, werden sogar Außenstehende aufgenommen, um das gemeinsame Ziel des Kernprozesses zu erreichen. Dabei herrscht eine Kultur der gegenseitigen Hilfe. Lehrer entwickeln demnach ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für den Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsauftrag der Schule. Es wird sich bei der Arbeit gegenseitig unterstützt. Dies kann u. a. durch Information, Arbeitsteilung oder Beratung geschehen. Theoretische Ansätze finden sich hierzu in den betriebswirtschaftlichen Ansätzen des 'lean production' zur Gruppenarbeit (vgl. bspw. NORDHAUSE-JANZ/PEKRUHL 2000) und den neueren Überlegungen zur Autonomie der Schule (vgl. DUBS 1995 oder RICHTER 2002) bzw. Wende zur Einzelschule (vgl. ROLFF 1991 und 1998 oder JACH 2002).

2.1.4.5 Vielseitigkeit und Idealtypen – das Organisationsprofil eines Berufskollegs

Durch die Zusammenführung der vier Spannungsfelder ergibt sich ein vielseitiges Gesamtprofil eines Berufskollegs. Dabei ist nicht zu erwarten, dass Extrempositionen in den einzelnen Quadranten eingenommen werden. KARL-OSWALD BAUER und ANDREAS KOPKA formulieren zu einem Spannungsfeld eines Lehrers zwischen Unterrichtsbeamten und einem Lehrer mit voll entwickelter pädagogischer Professionalität, dass „jede Lehrerin und jeder Lehrer [...] ihre persönliche Balance zwischen den Polen ihres professionellen Selbst finden“ (BAUER/KOPKA 1994, S. 268) muss. Dieses kann für das Organisationsprofil ebenfalls so gesehen werden, d. h., dass ein Berufskolleg eine Balance zwischen den verschiedenen Polen finden muss. Am Beispiel der Projektbezogenheit und Nachhaltigkeit ist zu sehen, dass von beiden Polen Teile in den Schulen anzutreffen sind, wie es sich auch in der formalen Organisationsstruktur (vgl. Kapitel 2.1.2) zeigt. Auch ist der Pol der Transparenz m. E. faktisch nicht zu erreichen, da zwar die 'Zutaten' zu einem Lernprozess weitestgehend sichtbar gemacht werden können, jedoch im Hinblick auf die Wirksamkeit eine exakte Darlegung der Vorgänge unmöglich ist.

Ich sehe dabei die einzelnen Pole weder positiv noch negativ belegt, auch wenn der ein oder andere Pol möglicherweise in der Alltagssprache zurzeit nicht von jedem als wertfrei angesehen wird. Auch ist nicht zu erwarten, dass es das 'eine' Organisationsprofil für jedes Berufskolleg gibt, viel mehr wird es für jedes

Berufskolleg ein eigenes Profil geben müssen. Vielleicht lässt sich jedoch eine grobe Balance erkennen, die Aufschluss über die organisatorischen Schwachstellen geben kann. Große Abweichungen zwischen dem Ist-Zustand und einem gewünschten Soll-Zustand dürften hierfür ein Indiz sein.

Die folgende Grafik stellt die Zusammenführung der Spannungsfelder dar, die die Möglichkeit bietet, die Vielseitigkeit einer Organisation zweidimensional darzustellen.

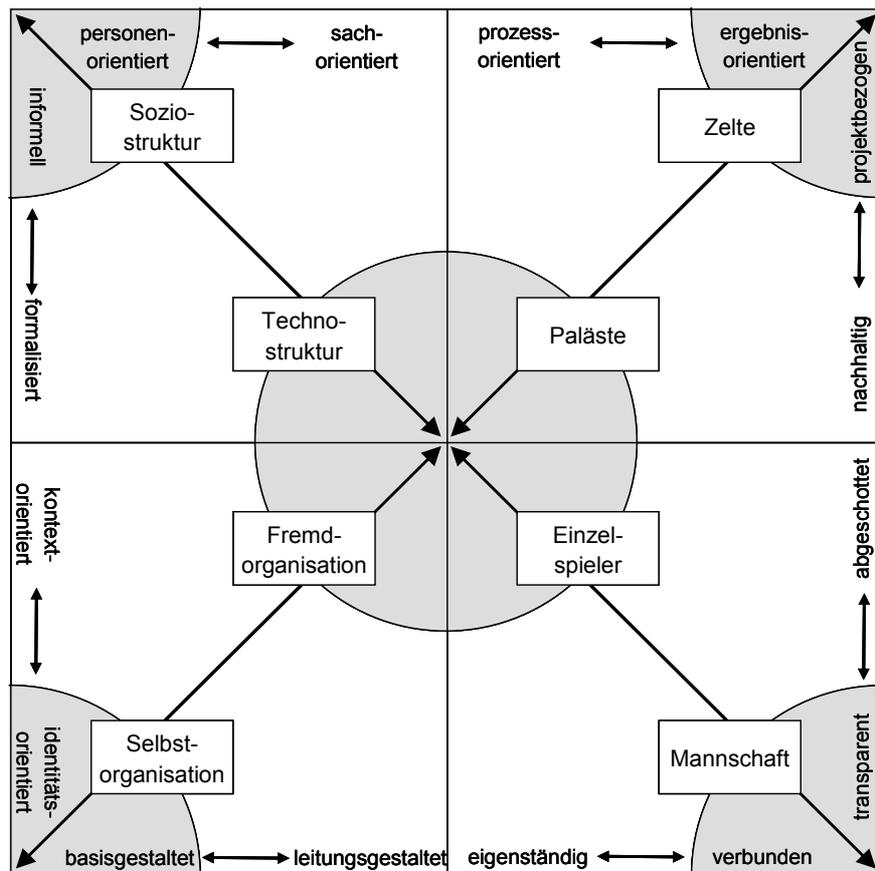


Abbildung 13: Organisationsprofil 'Berufskolleg'¹⁰³

Dieses Koordinatensystem bietet eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten für das Profil einer Organisation, das durch vier verbundene Punkte als Fläche dargestellt werden kann (vgl. Soll- und Ist-Zustand im folgenden Kapitel). GOMEZ/ZIMMERMANN gehen davon aus, dass konsistente Organisationskonzeptionen sich entweder gleichmäßig außen oder innen orientieren (vgl. GOMEZ/ZIM-

¹⁰³ Im Vergleich zu dem Original nach PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (1999, S. 135 bzw. Abbildung 8) wird neben der Struktur (Quadranten mit Spannungsfeldern und Strukturdimensionen) nur die Bezeichnungen des Idealtyps *personenorientiert vs. sachorientiert* (im Quadrant oben links) übernommen, die anderen Idealtypen tragen neue Bezeichnungen (vgl. Kapitel 2.1.4) und der Quadrant zum Spannungsfeld *Einzelspieler vs. Mannschaft* (unten rechts) ersetzt den Quadranten zum Spannungsfeld *Hierarchien vs. Netze* des Originals (vgl. Kapitel 2.1.3 und 2.1.4).

MERMANN 1999, S. 136). Sie beschreiben die beiden absoluten Extremtypen des inneren und äußeren Kreises als stabilisierende bzw. entwicklungsfähige Organisation, die sich aus der Zusammenführung der Spannungsfelder ergeben. Sie zeigen für diese beiden Extremtypen folgende Tendenzen dieser Organisationen auf (ebd. S. 136ff.):

<i>Tendenzen der stabilisierenden Organisation (innerer Kreis)</i>	<i>Tendenzen der entwicklungsfähigen Organisation (äußerer Kreis)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Überorganisation durch autonomieeinschränkende Regulierungen • Bürokratie durch starke Formalisierungen und Einführung von Kontrolle und Gegenkontrolle • Spezialisierung durch Aufgabenzergliederung und Standardisierung der Organisationseinheiten • Erhalten des Status quo bei Optimierung der Aktivitäten • Schaffung dauerhafter Aufbau- und Ablaufbeziehungen • Orientierung an den Bedingungen der Außenwelt 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterorganisation infolge symbolhafter Gestaltungsaktivitäten • Anpassungsfähigkeit durch flexible Strukturen • Reibungsverluste und Doppelspurigkeiten wegen kleiner autonomer Teileinheiten • Innovationsschübe, verbunden mit starkem Wachstum • Lernfähigkeit wegen Selbstständigkeit und Motivation der Organisationsmitglieder • Neigung zu strukturellem Chaos, das lediglich durch sozio-kulturelle Leitplanken kanalisiert werden kann

Tabelle 1: Tendenzen der extremen Organisationstypen nach PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (vgl. 1999, S. 137ff.)

Im folgenden Kapitel wird auf Grundlage einer empirischen Erhebung die Darstellung des Gesamtprofils für die Organisation `Berufskolleg` NRW vorgenommen.

2.1.5 Empirische Modellausformung auf Basis der Berufskollegs in NRW

Im Juli 2003 wurden alle 361 Berufskolleg in NRW mit der Bitte angeschrieben, den beigefügten Fragebogen¹⁰⁴ auszufüllen. Die Rücklaufquote lag mit 202 Antworten bei knapp 56%.¹⁰⁵ Die angeschriebenen Berufskollegs sollten in dem Fragebogen jeweils auf einer Siebenerskala bezüglich der in Kapitel 2.1.4 ausgeführten acht Polaritäten eine Einschätzung für den Ist-Zustand abgeben.

¹⁰⁴ Angeschrieben wurden die Schulleiter der Berufskollegs (vgl. zur Befragung Anhang A).

¹⁰⁵ 202 Fragebögen umfassen den Rücklauf. In die Auswertung konnten jedoch nur 164 Fragebögen einbezogen werden (vgl. Anhang A).

Anschließend waren sie aufgefordert in der gleichen Weise den von Ihnen gewünschten Soll-Zustand einzutragen.¹⁰⁶ Die Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzungen.

Die Standardabweichungen mit 1,10 bis 1,48 zeigen an, dass ein exaktes einheitliches Bild nicht existiert. Tendenzen sind jedoch erkennbar. Es zeichnet sich demnach ein Bild der Organisation, die eher sachorientiert ist (die mittlere Einschätzung wäre 4,0) und die Sachorientierung auch noch weiter ausbauen möchte (Abweichung der Mittelwerte 0,41). Ebenfalls schätzen die Schulen ihre

	Mittelwerte			Standardabweichung	
	Ist	Soll	Abweichung	Ist	Soll
personenorientiert / sachorientiert	5,12	5,53	0,41	1,19	1,11
formalisiert / informell	4,68	5,11	0,42	1,18	1,12
basisgestaltet / leitungsgestaltet	3,94	3,13	0,81	1,10	1,10
identitätsorientiert / kontextorientiert	4,24	4,16	0,08	1,12	1,29
prozessorientiert / ergebnisorientiert	4,04	3,68	0,36	1,33	1,36
nachhaltig / projektbezogen	4,12	3,70	0,42	1,29	1,48
eigenständig / verbunden	4,14	4,96	0,82	1,43	1,37
transparent / abgeschottet	3,22	2,44	0,78	1,25	1,11

Tabelle 2: Mittelwerte der Erhebung zur Organisation des Berufskollegs¹⁰⁷

Organisation eher informell ein und möchten die Formalisierung noch weiter abbauen. Zwischen basisgestaltet und leitungsgestaltet herrscht in der Einschätzung zum Ist-Zustand nahezu ein Gleichgewicht, jedoch ist eine klare Tendenz zu mehr Basisgestaltung auszumachen. Bei der Entscheidung zwischen Identitätsorientierung und Kontextorientierung hingegen wird derzeit bereits nahezu ein Gleichgewicht angestrebt, dass auch zukünftig so gewünscht wird. Wunschbild für die Organisation ist ausgehend von einer nahezu mittleren Einschätzung eine zukünftig ein wenig prozessorientiertere Ausrichtung. Dieses geht mit einer angestrebten geringen Erhöhung der Nachhaltigkeit einher. Nach der Einschätzung der Schulen strebt die Organisation zukünftig verstärkt in eine Verbundstruktur. Und schließlich soll die bereits jetzt vorhandene Transparenz weiter erhöht werden. Überführt man die arithmetischen Mittelwerte in die in

¹⁰⁶ Mir ist bisher keine solche, nicht nur eine Einzelschule betreffende, empirische Erhebung der Organisation des Berufskollegs (bzw. von Schulen allgemein) bekannt, auch wenn Autoren (vgl. BESSOHT 2001b, S. 36ff. oder DALIN 1999, S. 145) darauf hinweisen, dass dies für eine Analyse notwendig sei. Für eine einzelne Schule haben ROMAN CAPUAL und HANS SEITZ die ursprüngliche Form des Organisationsprofils (vgl. Kapitel 2.1.3) einmal dokumentiert (vgl. CAPUAL/SEITZ 2003, S. 12ff.).

¹⁰⁷ Die in der Tabelle erfasste Abweichung kann um 0,01 von der mathematischen Differenz der aufgeführten, gerundeten Ist- und Soll-Mittelwerte abweichen, da eine Ermittlung der Abweichung anhand der ungerundeten Mittelwerte erfolgt und diese erst anschließend gerundet wurden.

Kapitel 2.1.4 entwickelten Einordnungsraster, ergibt sich folgendes Organisationsprofil für den derzeitigen Ist-Zustand des Berufskollegs.

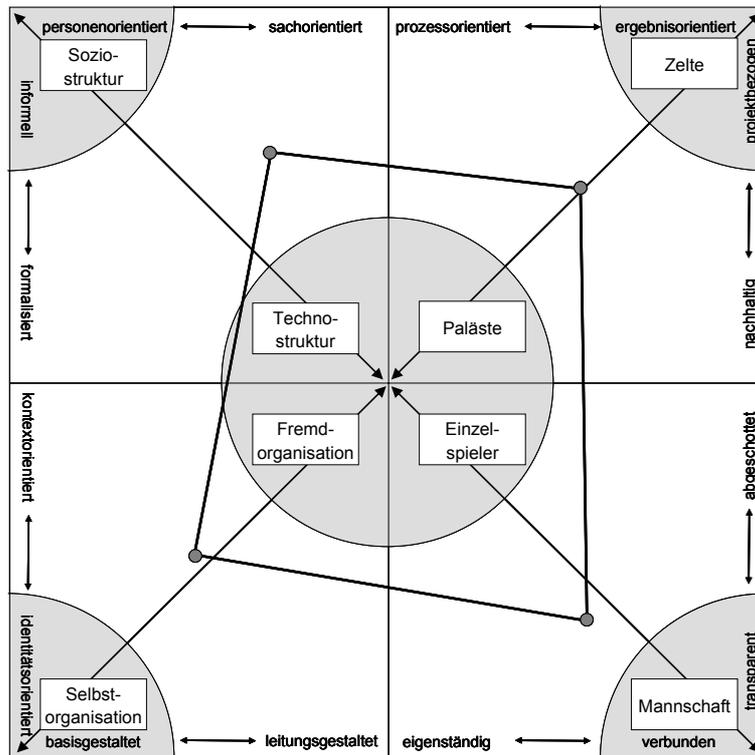


Abbildung 14: Empirisches Organisationsprofil – Ist-Zustand der Organisation 'Berufskolleg'

Die vier Punkte ergeben sich aus den acht Mittelwerten¹⁰⁸ (vgl. Tabelle 2, Spalte Mittelwerte/Ist). Die vier Geraden¹⁰⁹ verbinden diese Punkte und stellen über die Fläche grafisch den 'Organisationsgrad' dar.

Die Standardabweichung der erhobenen Daten kann, wie bereits erwähnt, eine exakte auf einen Punkt bezogene Festlegung für einen Quadranten nicht rechtfertigen. Daher sei diese durch eine Ellipse¹¹⁰ für den Ist-Zustand in der Grafik

¹⁰⁸ Es wurde nacheinander jeder Quadrant einzeln eingetragen. Hierzu wird bspw. an der Positionierung zwischen *personenorientiert* und *sachorientiert* (Quadrant oben links) im Rechten Winkel zur Achse eine Gerade am Mittelwert 5,12 (vgl. Tabelle 2) angelegt. Dies erfolgt anschließend ebenfalls für die Positionierung zwischen *formalisiert* und *informell* Mittelwert 4,68 (vgl. ebd.). Aus dem Schnittpunkt der beiden Geraden ergibt sich der einzutragende Punkt als Darstellung der Ist-Situation (vgl. Fußnote 86). Die Ermittlung eines Schnittpunktes ist beispielhaft im Anhang A graphisch dargestellt. Zur deutlicheren Sichtbarkeit erfolgte die Eintragung durch einem kleinen Kreis, auf die geometrische Exaktheit, dass es sich hier nur um einen Punkt handelt, wurde daher verzichtet.

¹⁰⁹ Dass eine Darstellung eine Gerade, in Sinne der kürzesten Verbindung zwischen zwei Punkten, und nicht z. B. eine Kurve oder Zickzack-Linie die Verbindung zwischen den Mittelwerten herstellt, entspricht dem Modell von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN, S. 226).

¹¹⁰ Die Standardabweichungen werden für jeden Quadranten einzeln eingetragen, indem eine Ellipse mit Höhe (Standardabweichung der vertikalen Strukturdimension, z. B. *formalisiert* vs. *informell*) und Breite (Standardabweichung der horizontalen Strukturdimension, z. B.

ergänzt. Parallel dazu ergibt sich entsprechend das Organisationsprofil des Soll-Zustands, indem die Lage der Mittelwerte und Standardabweichungen zur besseren Unterscheidung durch Vierecke angezeigt werden.¹¹¹

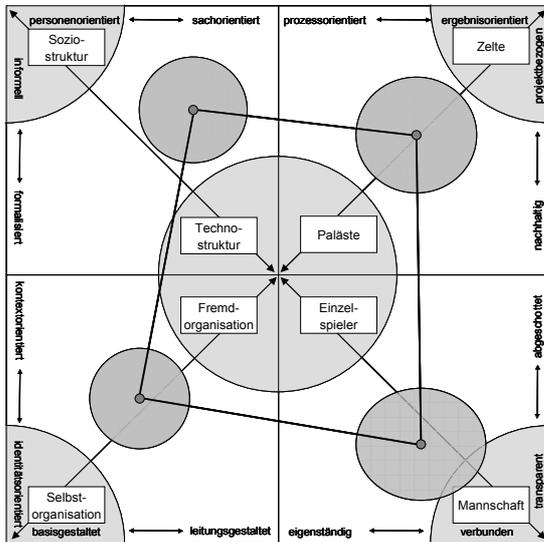


Abbildung 15: Organisationsprofil – Ist-Zustand mit Standardabweichungen

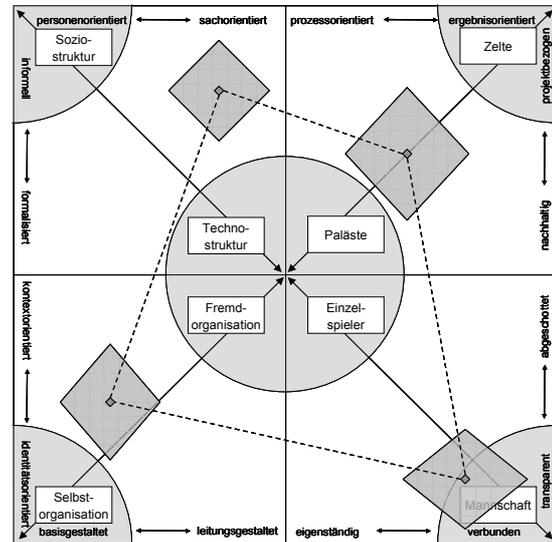


Abbildung 16 Organisationsprofil – Soll-Zustand mit Standardabweichungen

Auf den ersten Blick erscheinen beide Zustände sehr ähnlich. Werden sie jedoch gemeinsam in einem Organisationsprofil eingetragen, zeigen sich die bereits oben erwähnten gewünschten Veränderungen (vgl. Abbildung 17).

personensorientiert vs. sachorientiert) Mittelpunkt mit dem Schnittpunkt der Graden (vgl. Fußnote 108) übereinstimmt.

¹¹¹ Der Eintrag der Soll-Mittelwerte und zugehörigen Standardabweichungen (vgl. Tabelle 2) erfolgt analog dem Verfahren für die Ist-Werte (vgl. Fußnoten 108 und 110). Zur besseren graphischen Unterscheidung wurden jedoch Vierecke anstatt der Kreise für die Abbildung gewählt. Dabei sind die Standardabweichungen ebenfalls als Durchmesser berücksichtigt.

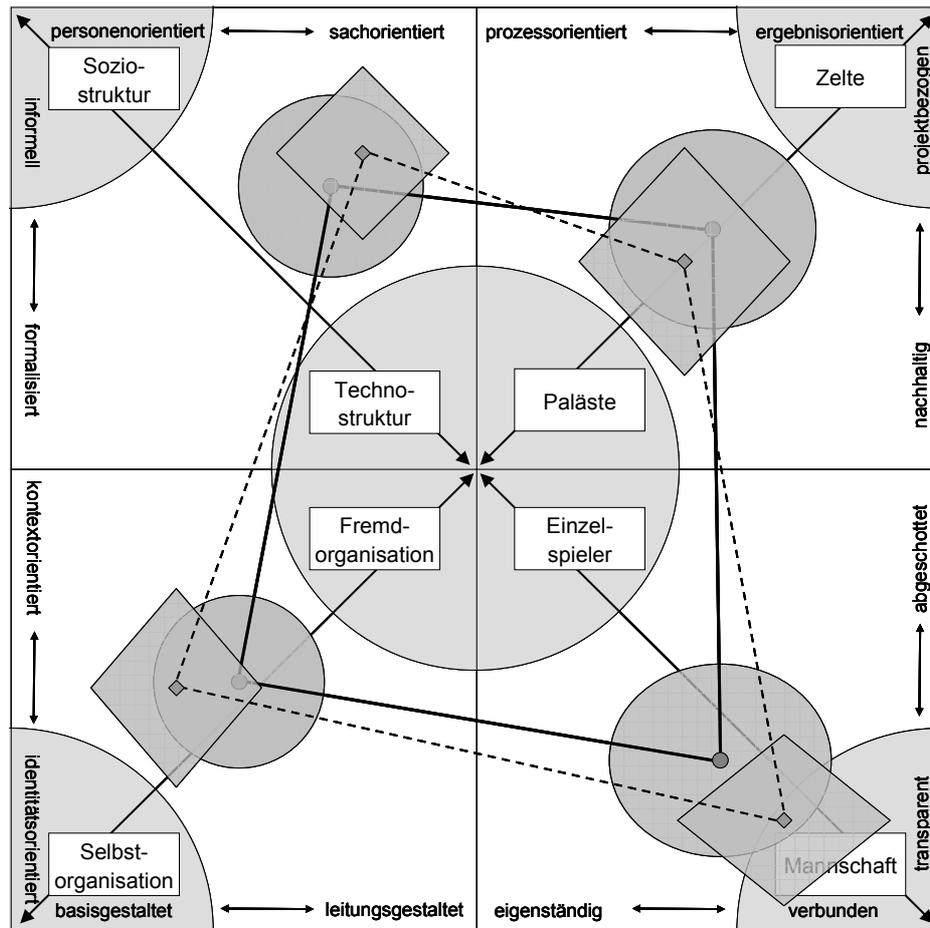


Abbildung 17: Empirisches Organisationsprofil – Ist-Soll Vergleich

Diese doch relativ hohe Überschneidung veranlasste mich, die Abweichungen näher zu untersuchen. Hierzu werden die Veränderungswünsche der einzelnen Items in Abhängigkeit zu der Einschätzung des Ist-Zustandes betrachtet. Es ergibt sich für das erste Item folgende Kreuztabelle:

Einschätzung des Ist-Zustands	Gewünschte Veränderung							n=161 Gesamt	
	mehr sachorientiert			↔	mehr personenorientiert				
	3	2	1	0	1	2	3		
personenorientiert	1			0,6%	1,9%			0,0%	
↕	2							2,5%	
	3	3,1%	3,7%	0,6%	1,9%			9,3%	
	4	0,6%	4,3%	3,1%	7,5%	0,6%		16,1%	
	5		1,9%	11,8%	8,7%	1,2%		23,6%	
	6			8,7%	26,7%	3,7%	3,1%	42,2%	
sachorientiert	7			3,7%	1,9%		0,6%	6,2%	
Gesamt		3,7%	9,9%	24,8%	50,3%	7,5%	3,1%	0,6%	100,0%

Tabelle 3: Gewünschte Veränderung Item 1

Die Hälfte der Berufskollegs sieht demnach keinen Veränderungsbedarf hinsichtlich der Personen- bzw. Sachorientierung. Eine stärkere Sachorientierung wünschen sich insbesondere die Berufskollegs, die eine Einschätzung des Ist-Zustandes unterhalb des Wertes 6 abgaben. Eine Verlagerung zu mehr Person-

enorientierung ist nahezu nicht gewünscht. Diese Einschätzung entspricht folglich den Veränderungen der Mittelwerte. Die Items 3 (leitungsgestaltet/basisgestaltet); 7 (eigenständig/verbunden) und 8 (transparent/abgeschottet) werden durch die Mittelwerte ebenfalls gut widergespiegelt, ihre Abweichungen konzentrieren sich mit größerem Veränderungswunsch in eine Richtung. Ähnliche Ausprägungen zeigen sich auch für die Item 2 (formalisiert/informell) und 6 (nachhaltig/projektbezogen), jedoch ist bei diesen Items die gewünschte Veränderung weniger stark. Die Items 4 (identitätsorientiert/kontextorientiert) und 5 (prozessorientiert/ergebnisorientiert) zeigen ein anderes Bild, als es aus den Mittelwerten geschlossen werden kann. Während der Unterschied zwischen den Mittelwerten für das Item 4 nur eine minimale Abweichung von 0,08 (Tabelle 2) aufzeigt und dies oberflächlich vermuten ließe, dass nahezu keiner eine Veränderung wünscht, so zeigt die nachfolgende Kreuztabelle (Tabelle 4) jedoch, dass nur 43,4 % der Befragten keine Veränderung wünschen. 56,6 % hingegen wünschen eine Veränderung, wenn auch in unterschiedliche Richtungen.

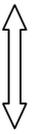
Einschätzung des Ist-Zustands		Gewünschte Veränderung							n=159
		mehr kontextorientiert			↔			mehr identitätsorientiert	
		3	2	1	0	1	2	3	
identitätsorientiert  kontextorientiert	1	0,6%							0,6%
	2		1,3%	1,3%	0,6%	0,6%			3,8%
	3	0,6%	2,5%	5,0%	8,2%	4,4%			20,8%
	4		3,1%	4,4%	18,9%	5,0%	2,5%		34,0%
	5		1,3%	3,1%	5,7%	10,7%	3,8%	1,9%	26,4%
	6			0,6%	9,4%	1,3%	1,3%	0,6%	13,2%
	7				0,6%	0,6%			1,3%
Gesamt		1,3%	8,2%	14,5%	43,4%	22,6%	7,5%	2,5%	100,0%

Tabelle 4: Gewünschte Veränderung Item 4

Um diese Phänomen zu klären, hilft ein Blick auf die relativen Häufigkeiten der Soll- und Ist-Datenwerte zu diesem Item.

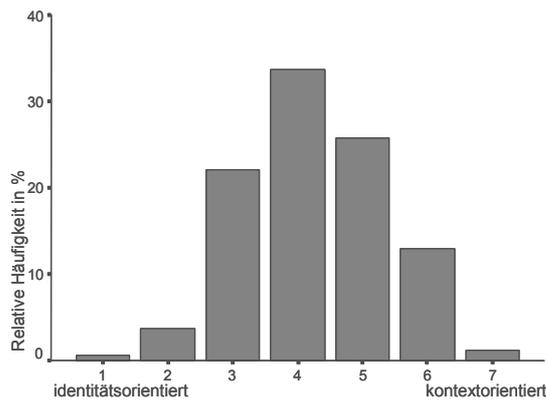


Abbildung 18: relative Häufigkeiten Ist-Zustand Item 4

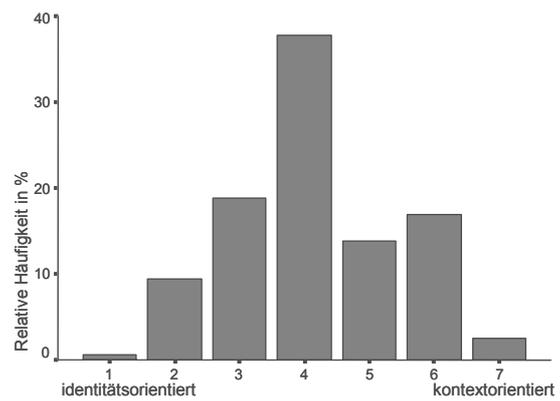


Abbildung 19: relative Häufigkeiten Soll-Zustand Item 4

Der Vergleich der Zustände zeigt zwei Veränderungen: zum einen eine Konzentration auf den Wert 4 und zum anderen eine Verschiebung auf die Werte 2 und 6. Beide Verteilungen haben ähnliche Mittelwerte und auch der leichte Anstieg der Standardabweichung hätte eine derart hohe gewünschte Veränderung nicht erwarten lassen. Bei Item 5 (prozessorientiert/ergebnisorientiert) fällt insbesondere eine relative große Spannweite der Veränderungswünsche auf (vgl. Tabelle 5).

Einschätzung des Ist-Zustands	Gewünschte Veränderung											n=161
	mehr ergebnisorientiert					mehr prozessorientiert						
	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	Gesamt
prozessorientiert ↑ ↓ ergebnisorientiert	1				0,6%							0,6%
	2	0,6%	0,6%	0,6%	1,9%	6,8%	1,9%					12,4%
	3		1,2%	2,5%	6,8%	5,0%	8,1%	0,6%				24,2%
	4			1,2%	3,1%	13,7%	5,0%	3,1%	0,6%			26,7%
	5				1,9%	6,8%	8,1%	3,7%				20,5%
	6				1,2%	3,7%	1,2%	3,7%	2,5%	0,6%		13,0%
	7						0,6%		1,2%		0,6%	2,5%
Gesamt	0,6%	1,9%	4,3%	14,9%	36,6%	24,8%	11,2%	4,3%	0,6%	0,0%	0,6%	100,0%

Tabelle 5: Gewünschte Veränderung Item 5

Auch bei diesem Item ist insgesamt ein starker Wunsch zur Veränderung (63,4 %) vorzufinden, der nicht aus der Abweichung der Mittelwerte (0,36) zu erklären ist. Die relativen Häufigkeiten geben hier ebenfalls die Erklärung, dass eine Konzentration auf den Wert 4 stattfindet und zusätzlich eine Verschiebung auf den Wert 2 erfolgt (vgl. Abbildung 20 und Abbildung 21).

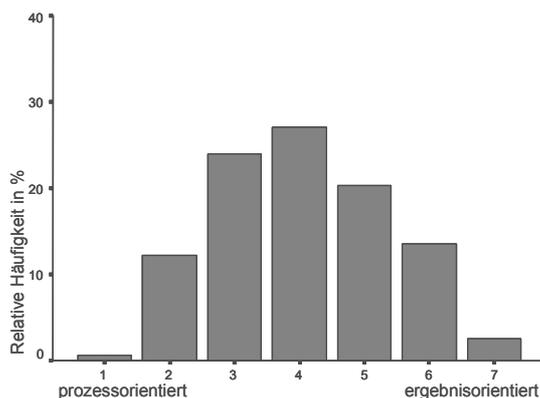


Abbildung 20: relative Häufigkeiten Ist-Zustand Item 5

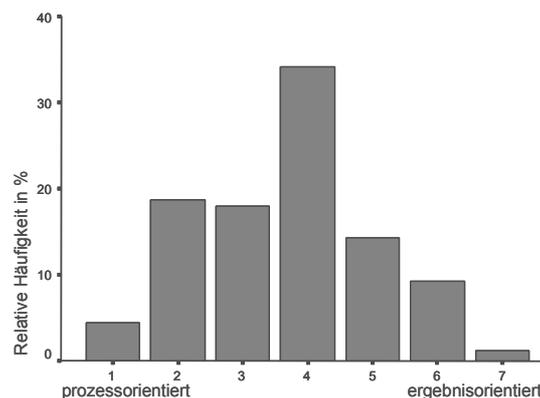


Abbildung 21: relative Häufigkeiten Soll-Zustand Item 5

Im Gegensatz zum Item 4 (identitätsorientiert/kontextorientiert) weist das Item 5 (prozessorientiert/ergebnisorientiert) neben der Konzentration nur eine einseitige Verschiebung auf, so dass es zu einer stärkeren Abweichung der Mittelwerte kommt.

Neben den Veränderungen der Lage der Mittelwerte ist demnach eine Verschiebung zwischen den erhobenen Ist- und Soll-Zuständen festzustellen, die sich bei der Berechnung der Mittelwerte gegenläufig verhalten. Auch die Veränderung der Standardabweichungen konnte hier kein sicheres Indiz liefern.

	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	kumulierte Prozente
0	7	4,35	4,35
1	4	2,48	6,83
2	8	4,97	11,80
3	9	5,59	17,39
4	15	9,32	26,71
5	16	9,94	36,65
6	13	8,07	44,72
7	20	12,42	57,14
8	18	11,18	68,32
9	12	7,45	75,78
10	8	4,97	80,75
11	8	4,97	85,71
12	5	3,11	88,82
13	5	3,11	91,93
15	5	3,11	95,03
16	1	0,62	95,65
17	2	1,24	96,89
18	3	1,86	98,76
19	1	0,62	99,38
20	1	0,62	100,00
Gesamt	161	100,00	

Tabelle 6: Häufigkeiten der gewünschten gesamten Veränderung

Ein zweiter Blick wird nun auf die gewünschte gesamte Veränderung der einzelnen Schulen geworfen. Hierzu wurde die Ist-Soll-Abweichung der einzelnen Items für jede Schule gesondert addiert. Die Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse.

Der Großteil der Berufskollegs wünscht eine Veränderung um 4 bis 9 Punkte. Bezogen auf die acht Items heißt dies, dass durchschnittlich in jedem zweiten bis nahezu in jedem Item eine Veränderung gewollt ist. 31 Berufskollegs (ungefähr 19 %) haben einen etwas höheren Veränderungsbedarf mit 10 bis 15

Punkten. Mit rund 17 % sieht nur ein kleiner Teil der Schulen keinen bzw. nur einen geringen Veränderungsbedarf (0 bis 3 Punkte). Nach ihrer eigenen Einschätzung haben diese bereits eine geeignete Organisationsform gefunden. Einige Schulen scheinen hingegen mit ihrem Ist-Zustand nur wenig zufrieden zu sein und wünschen sich daher relativ große Veränderungen ihrer Organisation. Der Anteil der Schulen, die bei jedem Item eine Veränderung von durchschnittlich 2 Punkten erwünscht, beträgt nur knapp 5%. Diese Berufskollegs mit hohem Veränderungsbedarf zeichnen sich tendenziell durch eine große Anzahl an Schülern aus (Mittelwert 2088), während die Berufskollegs mit nur geringem Veränderungsbedarf im Mittelwert rund 700 Schüler¹¹² weniger aufweisen. Die Schlussfolgerung, dass kleine Schulen (mit weniger als 1000 Schülern) tendenziell weniger Veränderungsbedarf sehen als große Schulen (mit mehr als 2000 Schülern) kann durch die Mittelwerte 6,14 Punkte für kleine Schulen und 7,65 Punkte für große Schulen gestützt werden. Dieses ist auch noch im Vergleich zum gesamten Mittelwert der gewünschten Veränderungen mit 7,25 Punkten haltbar. Die mittlere Größe von Schulen hat mit 7,79 Punkten durchschnittlich jedoch den größten Veränderungsbedarf.

Diese überwiegend vorhandenen Veränderungswünsche sind ein Indiz, dass insbesondere für größere Schulen die Berücksichtigung der Organisationsentwicklung in die Beratung einfließen sollte.

2.1.6 Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Bildungsgängen in Berufskollegs

Von einer einheitlichen Struktur der Berufskollegs kann aus formalen Gesichtspunkten m. E. gesprochen werden. Das im Kapitel 2.1.2 aufgestellte Schaubild (Abbildung 4) lässt sich meiner Ansicht nach auf die überwiegende Zahl der Berufskollegs direkt übertragen oder es sind nur verhältnismäßig kleine Veränderungen und Anpassungen notwendig. Dieses zeigt sich in einer Reihe von Schulprogrammen, die eine solche Darstellung ihrer Struktur gewählt haben (vgl. Fußnote 70). Dies sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die formalen Strukturen durch informelle Strukturen überlagert werden (vgl. Kapitel 2.1.2) und sich in den empfundenen Strukturen kein einheitliches Bild zeigt (vgl. Kapitel 2.1.5). Die Standardabweichungen (vgl. Tabelle 2) sind hierfür

¹¹² Der Mittelwert der Schülerzahlen dieser Gruppe ist 1382. Die beiden mittleren Gruppen weisen Mittelwerte 1689 für die Gruppe mit Veränderungspunkten 4-9 und 1733 für die Gruppe von 10-15 auf. Der Gesamtmittelwert der Schülerzahlen beträgt 1652.

ein stichhaltiges Indiz. Insofern kann die `banale Feststellung´ von BERNADETTE DILGER und H.-HUGO KREMER untermauert werden, dass „es `die´ berufsbildende Schule nicht gibt, und die Organisation `berufsbildende Schule´ als sehr unterschiedlich eingeschätzt wird“ (DILGER/KREMER 2002, S. 149).

Die Unterschiede zwischen den Ist und Soll-Zuständen weisen darüber hinaus daraufhin, dass sich die Organisation wandeln möchte und insofern es auch kein festes Bild geben kann. Eine Veränderung kann jedoch als Grundlage für eine Schulentwicklung gesehen werden (vgl. Kapitel 4.1).

Aber es ist „für Schulentwicklung keineswegs belanglos, welches Organisationsverständnis zugrunde gelegt wird. Denn das Organisationsverständnis beeinflusst sowohl die Datenauswahl bei der Bestandsaufnahme und Diagnose als auch bei der Festlegung von Ausgangspunkten wie Perspektiven der Schulentwicklung. Zudem entscheidet das Organisationsverständnis wesentlich darüber, ob Managementkonzepte, die aus der Wirtschaft und der Verwaltung stammen, von einer Schule direkt übernommen, adaptiert oder abgelehnt werden“ (ROLFF 1998, S. 310f.). Folglich sollte das Organisationsverständnis der Schule ebenfalls bei der `Bestandsaufnahme´ berücksichtigt werden, so dass die zusammenarbeitenden Personen von gleichen Grundlagen ausgehen. Das ausgefüllte Organisationsprofil bietet hierfür eine Möglichkeit der Veranschaulichung¹¹³, die eine ganzheitliche Sichtweise gestattet. Die Übertragung der Struktur für eine einzelne Schule haben ROMAN CAPUAL und HANS SEITZ nach dem ursprünglichen Organisationsprofil (vgl. Kapitel 2.1.3) bereits angewandt (vgl. CAPUAL/SEITZ 2003, S. 12ff.),¹¹⁴ so dass das modifizierte Organisationsprofil für ein einzelnes Berufskolleg m. E. einsetzbar sein dürfte.

PER DALIN führt folgende Kritik an dem Modell von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN und somit auch an der hier vertretenen Darstellung der Organisation Schule an: „Dem Modell liegt viel empirische Forschung zugrunde. Gleichwohl basiert die Zusammenstellung der Dimensionen auch auf Intuition.

¹¹³ Vor einer Darstellung wären eine Erhebung, Erfassung und Auswertung notwendig.

¹¹⁴ Diese Untersuchung zeichnet sicherlich ein genaueres Bild ihrer untersuchten einzelnen Schule, als die hier vorgelegte empirische Erhebung zu leisten vermag. Dies lässt sich allein schon daher begründen, dass in der von mir durchgeführten Erhebung nur jeweils eine Person (bzw. nur ein Fragebogen) je Schule berücksichtigt wurde und keine weiteren Materialien herangezogen worden sind. Eine genauere Erfassung war jedoch auch nicht das Ziel meiner Erhebung. Vielmehr sollten Ähnlichkeiten für den Schultyp Berufskolleg gefunden werden, die als ein Vergleichswert verwendbar sein können.

Zwar spielt diese in den meisten Modellen eine Rolle, doch scheinen die Organisationsprofile recht willkürlich konstruiert. Es leuchtet z. B. nicht unmittelbar ein, dass die jeweils zwei der acht Dimensionen, die einander als polare Größen zugeordnet sind, wirklich Gegensätze darstellen“ (DALIN 1999, S. 102).

Diese Kritik zielt m. E. auf zweierlei: erstens die Auswahl der acht Dimensionen und damit vier Spannungsfelder und zweitens den Mangel an Gegensätzlichkeit in einzelnen Dimensionen. Dem ersten Kritikpunkt möchte ich insofern begegnen, dass auch dieses Verständnis von einer Organisation nicht von Vollständigkeit ausgeht. Auch PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN fragen nur nach wesentlichen Merkmalen (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 27), ohne m. E. explizit auszuschließen, dass auch noch andere existieren. Diesem schließe ich mich hier an, da ich bewusst einen Quadranten für die Organisation `Berufskolleg` ausgetauscht habe. Dieser Quadrant zu Entscheidungsmacht und Grad der Hierarchie erschien mir hinsichtlich der offiziellen Strukturen einer Schule als wenig informativ. Dagegen sind die informellen Strukturen in diesem Zusammenhang m. E. interessant, jedoch ebenso sehr unterschiedlich, so dass eine Erfassung bei dieser Gesamtsicht kein einheitliches Bild erwarten ließ und die Strukturen somit bei der Suche nach Gemeinsamkeiten wenig zu dieser Organisationsperspektive beitragen. Der zweite Kritikpunkt wiegt stärker. Nicht nur von Per DALIN ist dieses als Problem gesehen. Auch bei der Schulbefragung (vgl. Anhang A) taucht das Argument hinsichtlich der Nichtbeantwortung des Fragebogens (vgl. Antwortbogen 193 und 194) bzw. einzelner Items (vgl. Antwortbogen 1 oder 62) auf. Jedoch möchte ich diesem entgegen halten, dass sich der weitaus überwiegende Teil der Befragten in der Lage sah, die Fragen zu beantworten. Nachfragen gab es von den Befragten hierzu nicht (vgl. Anhang B). Trotzdem halte ich die Schlussfolgerung von PER DALIN für maßgeblich, der meint: „Wir wollen daher kritisch bleiben, wenn wir das Modell gebrauchen. Sonst könnten wir der Versuchung erliegen, zu meinen, wir hätten Organisationen verstanden!“ (DALIN 1999, S. 102).

Die mehrfach aufgestellte These 'Schulentwicklung ist immer auch Organisationsentwicklung'¹¹⁵ (vgl. u. a. TRUMMER/BERTHOLD 2002, S. 89ff.; KREMER/SLOANE 2001, S. 177; ROLFF 1995, S. 105ff.) lässt sich m. E. auch durch die Offenheit der Organisation belegen. Diese Offenheit kann aus meiner Sicht angenommen werden, da unter den gleichen Rahmenbedingungen des Schulwesens in NRW eine Vielzahl von Ausprägungen erfasst wurde. Wenn aber diese Offenheit gegeben ist, dann wäre zu klären, welche Faktoren zu einer Veränderung (Entwicklung) führen bzw. diese auslösen. DETLEF BUSCHFELD ist aus meiner Sicht zuzustimmen, dass eine (externe) Gestaltung der Organisation Schule nicht möglich ist (vgl. BUSCHFELD 1994, S. 194).¹¹⁶ Nichtsdestotrotz müssen aus meiner Sicht Rahmenbedingungen gesetzt werden, die eine Gestaltung ermöglichen, aber auch, da es Bedingungen sind, den Gestaltungsraum einschränken. Eine Grundaussage von H.-HUGO KREMER besagt, dass Innovationen in Schulen erst durch einen „konstruktiven Akt der beteiligten Akteure“ (KREMER 2003, S. 88) erreicht werden, also eine Neuentwicklung durch die Akteure in der Schule stattfinden muss und insofern eine externe Verordnung einer Innovation (bzw. Entwicklung) nicht funktioniert (ebd. S. 333). Folglich sind die Faktoren, die eine Entwicklung bewirken, im Zusammenhang mit den Akteuren der Organisation 'Schule' zu suchen. Eine Gruppe von Akteuren wird im Kapitel 2.2 im Rahmen des Konstrukts 'Bildungsgang' näher betrachtet. Anreize für eine Innovation (bzw. Entwicklung) können m. E. von außen kommen, sind jedoch weder ausreichend, noch zwangsläufig notwendig, sondern höchstens förderlich für einer erfolgreiche Innovation.

Abschließend sei hier noch auf die im Modell von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN aufgeworfene Frage der Organisationsdynamik (vgl. Kapitel 2.1.3 und GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 143ff.) eingegangen.

Die Organisationsdynamik stellt Überlegungen zur Lebensphase an, in der sich eine Organisation aktuell befindet.¹¹⁷ Im Modell gehen PETER GOMEZ und TIM

¹¹⁵ Diese beiden Entwicklungsaufgaben werden regelmäßig durch die Personalentwicklung ergänzt, so dass ein Trias von Entwicklungsaufgaben entsteht (vgl. u. a. BRECHTOLD/TRUMMER 2002, S. 94ff.; MÖHLENBROCK/UHLIG-SCHOENIAN 2000, S. 37 und DALIN 1999, S. 210ff.).

¹¹⁶ Ein ähnliches Argument findet DETLEF BUSCHFELD bei MATTHIAS WESEMANN (BUSCHFELD 1994, S. 194; WESEMANN 1990, S. 129).

¹¹⁷ Dabei wird ein vierstufiges Lebensphasenmodell (vgl. hierzu auch Fußnote 89) zugrunde gelegt, das von einem Pionierunternehmen über ein Wachstums- und Reifeunternehmen zu einem Wendeunternehmen verläuft (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 153ff.). Diese

ZIMMERMANN davon aus, das je nach Lebensphase eine andere Position im Organisationsprofil zu erwarten ist (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 159ff.). Während ein Pionierunternehmen Positionen in den Spannungsfeldern einnimmt, die relativ weit außen liegen, würde ein Reifeunternehmen Positionen einnehmen, die näher am Mittelpunkt der grafischen Darstellung liegen (vgl. ebd.). Das Lebensphasenmodell auf die Schule zu übertragen, ist aus meiner Sicht nicht einfach zu realisieren. Das Berufskolleg steht meiner Ansicht nach am Anfang einer Wendephase, die zum einen durch die Veränderung der organisatorischen Struktur (Berufskolleggesetz) und zum anderen durch die Veränderung der curricularen Strukturen (Lernfeldcurricula) ausgelöst worden ist (vgl. Kapitel 1.3).¹¹⁸ Dabei ist derzeit m. E. noch nicht endgültig entschieden, in welche Richtung sich die Organisation entwickeln wird. Es zeigt sich jedoch zunehmend, dass das Lernfeldkonzept akzeptiert wird (vgl. KREMER 2003, S. 253ff.) und sich das organisatorische Konstrukt 'Bildungsgang' durchsetzt (vgl. Kapitel 2.2). Insofern tritt das Berufskolleg m. E. wieder in eine Reifephase ein, in der sich die 'neue' Arbeitsweise langsam stabilisiert.

Überlegungen basieren auf verschiedenen Lebensphasenmodellen (vgl. ebd. S. 143). Es werden das Lebensphasenmodell von BERNARDUS CORNELIS JOHANNES LIEVEGOED (1974), das Modell der Unternehmensentwicklung vom LARRY E. GREINER (1972), das Modell des 'Stanford Research Institute' von DUANE ELGIN (1977) und das 'Stages of Structural Development' Modell nach HENRY MINTZBERG (1991) in einer Synopse zur Strukturentwicklung im St. Galler Management-Konzept (vgl. GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S. 153ff.) zusammengeführt.

¹¹⁸ Solche auslösenden Punkte werden im Zusammenhang mit einer Unternehmensentwicklung auch als Krise verstanden, wobei die Krise als eine Chance zur Erneuerung dienen kann (vgl. z. B. KRISTEK 1987, S. 336).

2.2 Von Bildungsgängen ...

In Folgenden werden zunächst zwei unterschiedliche Auffassungen zum Begriff Bildungsgang angesprochen (Kapitel 2.2.1). Es folgt ein Exkurs zu den Bildungs(gang)angeboten des Berufskollegs in NRW (Kapitel 2.2.2), bevor die Einbindung der Bildungsgänge in die Schule näher betrachtet wird (Kapitel 2.2.3) und ein Fazit für die Arbeit mit Berufskollegs gezogen wird (Kapitel 2.2.4).

2.2.1 *Zwei Seiten einer Münze* - zum unterschiedlichen Verständnis des Begriffs Bildungsgang

Organisierte Bildungsmaßnahmen haben immer zwei Seiten einer Medaille. Sie können aus der Sicht des lernenden Individuums betrachtet werden oder es kann die Perspektive des Individuums (oder Systems), das die Bildungsmaßnahme organisiert eingenommen werden. Dies schlägt sich auch in der Diskussion zu Bildungsgängen nieder, in der zwei verschiedene Auffassungen zu diesem Konstrukt zu finden sind.

Zum einen wird auf den „bildenden Gang“ (MEYER, REINARTZ 1998b, S. 9) als subjektiven Bildungsweg eines Menschen eingegangen und dabei verstärkt die Individualisierung der Bildung¹¹⁹ betrachtet (vgl. insb. HERICKS/KEUFFER/KRÄFT/KUNZE 2001, MEYER/REINARTZ 1998a sowie KORDES

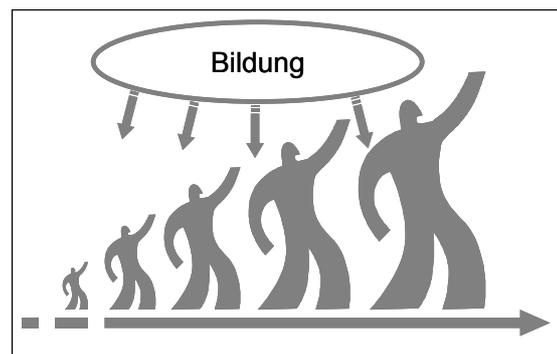


Abbildung 22: Subjektiver Bildungsgang

1996 und 1989). Diese Auffassung bezeichne ich, in Übereinstimmung mit der Literatur, daher als *subjektiven Bildungsgang*. Es wird die sich entwickelnde Gang der Bildung des Individuums betont, das durch das Wachsen¹²⁰ der

¹¹⁹ Die Diskussion zum Begriff 'Bildung' ist in der Erziehungswissenschaft ausführlich geführt worden (vgl. u. a. KOCH 1999, S. 78ff., SCHWENK 1996, S. 208ff. und BLANKERTZ 1980, S. 41ff.). HAGEN KORDES definiert Bildung wie folgt: „Bildung ist das, was der Mensch an Bedeutungen durch die Beschäftigung mit Aufgabenkulturellen Gütern, Tätigkeiten zu 'gewinnen' vermag, und die Art der erarbeitenden und aneignenden Auseinandersetzung mit der (inneren und äußeren) Welt, mit deren Hilfe er diese Bedeutung gewinnt“ (KORDES 1996, S.19). Hier soll folgendes, allgemein gehaltenes Verständnis genügen: 'Bildung bezeichnet das Erschlossensein einer Umwelt für einen Menschen und das Erschlossensein dieses Menschen für seine Umwelt' (in Anlehnung an KLAFKI 1963, S. 43). Bildung stellt dabei sowohl einen Prozess wie auch ein Ergebnis dar (vgl. KOCH 1999, S. 78). Im Zusammenhang mit dem *Bildungsgang* wird aus meiner Sicht der Prozesscharakter betont (KORDES 1996, S. 18ff.). Der Bildungsbegriff wurde aufgrund seiner Unbestimmtheit in der Pädagogik vom Kompetenzbegriff (vgl. Fußnote 5) abgelöst (vgl. REETZ 1999, S. 245).

¹²⁰ Es bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt, dass die Menschen, wenn die Altersdemenz eintritt (vgl. BMFSFJ 2004, S. 60ff.), zumindest einige Kompetenzen verlernen. Insofern

Person mit zunehmender Bildung in der Grafik symbolisiert wird (vgl. Abbildung 22). Diese Überlegungen münden didaktisch in Fragestellungen zur Differenzierung (vgl. PARADIES/LINSER 2001; BUCK 2000, ENGRUBER 1999 VOLLSTÄDT 1997; BÖNSCH 1995) von Bildung. Umsetzungen finden sich nicht nur bei den Protagonisten dieses Bildungsgangsverständnisses¹²¹, sondern auch in den Theorien zur Durchlässigkeit des Bildungssystems (vgl. BELLENBERG/HOVESTADT/KLEMM 2004), der Berufslaufbahnkonzepte (vgl. ESSER 2002 und 2003, ZDH 2004) oder Überlegungen zur besonderen Förderung des einzelnen Lernalters (z. B. hinsichtlich der Berufsberatung vgl. STEGER 2000). Diese Überlegungen greifen beispielsweise den Gang der Bildung des Individuums auf.

Zum anderen wird die Auffassung eines *objektiven Bildungsgangs* vertreten (vgl. BUSCHFELD 2002a, 2002b, Sloane 2002 KEISER 2004), die u. a. aus dem Kollegsulversuch entstanden ist (vgl. LSW 1996, S. 1 und BUSCHFELD 2002a, S. 2). Die Lernerperspektive ist auch hier wesentlich, da die „Schülerinnen und Schüler [...] in Bildungsgängen“ (REINISCH 1996, S. 319) lernen. Jedoch geht es weniger um die Betrachtung des einzelnen Lernalters, sondern die Gruppe der Lerner steht im Vordergrund. Hinzu kommt, da auch hier der organisierte Lernprozess betrachtet wird, die Gruppe der Lehrkräfte. Es entsteht eine gemeinsame Verantwortlichkeit der Gruppe der Lehrkräfte für den Lernprozess der Gruppe der Lerner (vgl. BUSCHFELD 2002b, S. 30). Das Zusammentreffen dieser beiden Gruppen erfolgt auf Zeit, d. h. für die Zeit einer organisierten Bildungsmaßnahme.¹²²

Die Abbildung 23 verdeutlicht dies, durch das Zusammenkommen (Pfeile zur Bildungsmaßnahme hin) und das Auseinandergehen (Pfeile von der Bildungsmaßnahme weg) mehrerer Personen. Damit ist der objektive Bildungsgang im Schulwesen zwischen der direkten Interaktion von Schülern und Lehrern und

müsste in der Abbildung 22 die Person nicht nur wachsen, sondern gegen Ende des Pfeils auch kleiner werden. Auf diese wurde hier verzichtet, da die hier angestellten Überlegungen `nur` der Aufbau von Kompetenzen betrachtet wird.

¹²¹ Als Protagonisten dieses Bildungsgangsverständnisses sehe ich insbesondere die Gruppe um MEINERT A. MEYER an. Diese veröffentlichten zwei Bücher mit dem Haupttitel Bildungsgangdidaktik (MEYER/REINARTZ 1998a und HERICKS/KEUFFER/KRÄFT/KUNZE 2001). Daneben ist HAGEN KORDES ein seit längerem agierender Vertreter dieser Auffassung (vgl. u. a. KORDES 1989 und 1996).

¹²² Abzugrenzen ist der objektive Bildungsgang von dem Verständnis einer Abteilung. Insbesondere sind Personen nur einer Abteilung zugeordnet, während die Lehrer eines Bildungsgangs in der Regel noch in weiteren Bildungsgängen tätig sind.

der Gesamtorganisation der Einzelschule angesiedelt (vgl. BUSCHFELD 2002a, S. 1ff. und 2002b, S. 30).¹²³ Es kommen dabei u. a. Überlegungen zur inneren Differenzierung (vgl. u. a. PARADIES/ LINSER 2001 und VOLLSTÄDT 1997) und zur Integrationsfunktion des Schulwesens (vgl. TEWS 2000, S. 404ff.

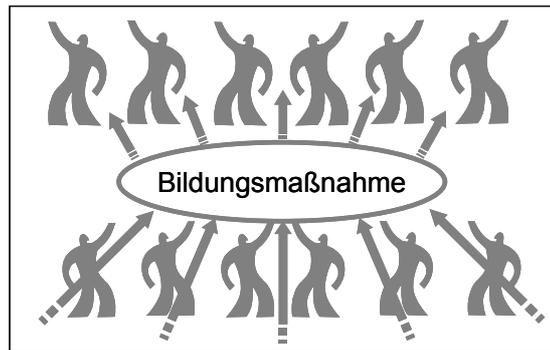


Abbildung 23: Objektiver Bildungsgang

und KUTSCHA 1996, S. 80ff.) bzgl. der Bildungsgänge zum Tragen. Eine Ausrichtung der Arbeit erfolgt somit am Ziel der Bildungsmaßnahme (z. B. sollen die Schüler die Handlungskompetenzen für den Beruf Industriekaufmann erlernen). Der Lernvorgang zur Erreichung des Ziels kann dabei individuell für jeden Lerner zugeschnitten sein (innere Differenzierung), aber das Gesamtziel (z. B. das Berufsziel Industriekaufmann) selbst ist für alle Lerner der Gruppe identisch.

Hierbei handelt es sich erst einmal um kein besonderes Phänomen des Berufskollegs, sondern diese zweiseitige Perspektive ist allgemein für nahezu den gesamten Bildungsbereich gültig. Durch die Aufnahme des Begriffs *Bildungsgang* in die schulische Gesetzgebung in NRW (insbesondere in das so genannte Berufskolleggesetz, vgl. Fußnote 33), wurde der Begriff *Bildungsgang* jedoch bedeutsam für die Verwendung im Zusammenhang mit Berufskollegs geprägt. Folglich ist die objektive Seite des Bildungsgangs relevant, wenn dieser Begriff im Zusammenhang mit den berufsbildenden Schulen in NRW benutzt wird (und dies wird aus meinen Erfahrungen von den Beteiligten, insbesondere den Lehrern auch so verstanden).

2.2.2 *Exkurs: Bildungs(gang)angebote im Berufskolleg NRW und das Angebotsspektrum der einzelnen Schule*

Im Berufskolleg eröffnet eine „große Vielfalt von Bildungsgängen [...] jungen Menschen die Möglichkeit, alle schulischen Abschlüsse bis hin zum Abitur zu-

¹²³ Der Normalfall eines Bildungsgangs ist nicht deckungsgleich mit einer Klasse oder einer Schule. Beides ist in Extremfällen vorstellbar, z. B. wenn in einem einjährigen Bildungsgang (z. B. das Berufsvorbereitungsjahr) in einem Jahr mangels Nachfrage an der Schule nur eine Klasse gebildet wurde oder sich ein Berufskolleg auf einen Bildungsgang (z. B. die dreijährige Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin (bzw. Erzieher)) spezialisiert hat. Insofern fasst ein Bildungsgang alle Klassen einer Bildungsmaßnahme (z. B. der Dualen Ausbildung zu Industriekaufleuten) zusammen.

gleich mit einer beruflichen Qualifizierung – oder darauf aufbauend – zu erreichen“ (MSWF 20001b, S. 4).

Dabei werden die Abschlüsse vier Bereichen¹²⁴ zugeordnet (vgl. LANG/PÄTZOLD/RIEMANN 1999, S. 41), die teilweise aus ehemals eigenständigen Schulformen (z. B. der Fachschule) entstanden sind (vgl. BUSCHFELD 2002a, S. 1). Die folgende Grafik veranschaulicht diese Einteilung.

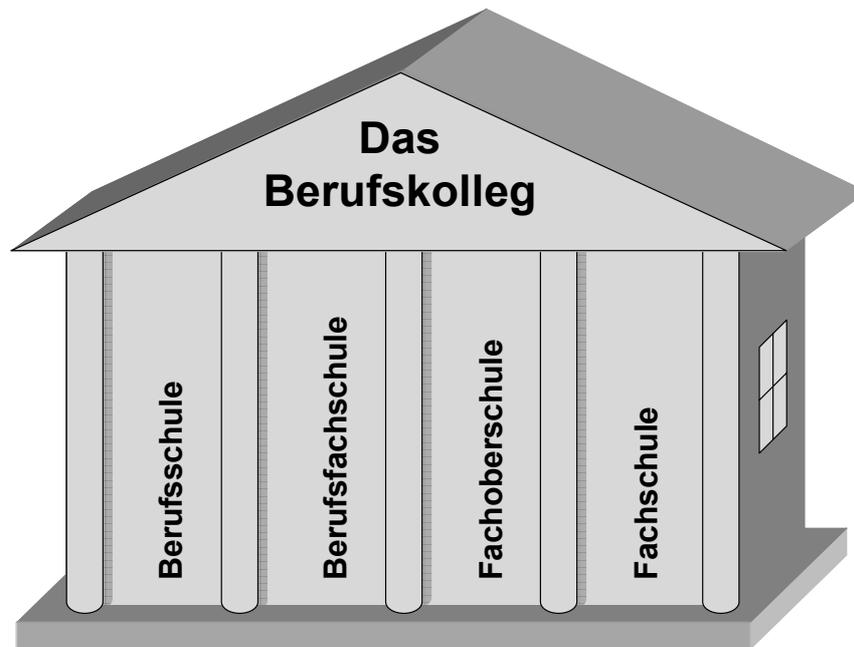


Abbildung 24: Bildungsgänge im Berufskolleg¹²⁵

Als einen ersten Bereich umfasst die Berufsschule als Bildungsgänge die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung für Schüler, die in einem Berufsausbildungsverhältnis stehen. Daneben gehören zur Berufsschule die Vor-klasse zum Berufsgrundschuljahr, das Berufsgrundschuljahr sowie die Klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (vgl. Anlage A, § 1 Abs. 1 APO-BK).

Die Berufsschule kann somit der beruflichen Vorbereitung und der beruflichen Erstausbildung zugeordnet werden. Sie verfolgt verstärkt die berufliche Bildung (beruflicher Handlungskompetenz, vgl. hierzu u. a. PÄTZOLD 1999 und

¹²⁴ Die APO-BK hat fünf Anlagen (A – E) zu den Bildungsgängen. Die Anlagen C und D befassen sich jedoch beide mit Fachoberschulen, so dass diese entsprechend dem § 22 Abs. 1 des Schulgesetzes NRW an dieser Stelle zusammengefasst berücksichtigt werden. Die unterschiedliche Ausrichtung auf die Fachhochschulreife (Anlage C) oder die Allgemeine Hochschulreife (Anlage D) unterbleibt insofern.

¹²⁵ Die Darstellung als Gebäude folgt der Idee des ‚Haus des Lernens‘. Dieser plakative Ausdruck wurde 1995 als Empfehlung und Vision von der Bildungskommission NRW formuliert (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 77) und wird seitdem für die Bildungspolitik gern aufgegriffen (beispielhaft SCHÄFER 2004 und EICHERT 2005).

BADER/MÜLLER 2002b), wobei die Fortführung der Allgemeinbildung der Unterstützung der beruflichen Bildung sowie dem Ausgleich gegenüber der beruflichen Bildung dient (vgl. SCHELLEN 2001, S. 177).

Die Berufsfachschule stellt einen zweiten Bereich dar. Ihr „Bildungsangebot [...] ist vielfältig und reicht von dem Erwerb der Fachoberschulreife bis zur Allgemeinen Hochschulreife und von der Vermittlung beruflicher Kenntnisse bis zur Berufsausbildung“ (MSJK NRW 2003d). Die Bildungsgänge dienen somit der beruflichen Vorbereitung bzw. Ausbildung, die im Gegensatz zu den Bildungsgängen der Berufsschule nur in Vollzeitform angeboten werden und bauen auf keiner beruflichen Vorbildung auf. Hinsichtlich der allgemeinen Bildung erweitern die Bildungsgänge die vorher erworbenen Kompetenzen und es kann der nächst höhere (allgemeine) Bildungsabschluss erworben werden (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2003, o.S. und KMK 2003, S. 3).

Die Fachoberschule¹²⁶ als dritter Bereich geht in der Grundüberlegung bei der Vermittlung von beruflichen Kenntnissen über das Niveau der Berufsfachschule hinaus. Sie „vermittelt in ein- und zweijährigen Bildungsgängen erweiterte berufliche Kenntnisse und die Fachhochschulreife“ (MSJK NRW 2003d), wobei im ersten Jahr verstärkt die fachpraktische und im zweiten Jahr verstärkt die fachtheoretische Ausbildung stattfindet (vgl. KMK 1975, S. 1 und DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2003, o.S.). Ihre Bildungsgänge können neben der Vollzeitform auch in Teilzeitform angeboten werden (vgl. KMK 1975, S. 1). Unter bestimmten Voraussetzungen besteht neben dem Erwerb der Fachhochschulreife auch die Möglichkeit die allgemeine Hochschulreife zu erreichen (MSJK NRW 2003d).

Die berufliche Weiterbildung ist Gegenstand eines vierten Bereichs, der Fachschule. Aufbauend auf eine berufliche Erstausbildung oder langjährige Berufserfahrung ermöglicht sie neben den berufsvertiefenden Qualifikationen (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, S. 244) auch zusätzlich den Erwerb der Fachhochschulreife (vgl. MSJK 2003d). Mit dem erfolgreichen Abschluss der Fachschule erhalten die Absolventinnen und Absolventen einen staatlichen Ab-

¹²⁶ Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 (vgl. SEK. KMK 2004) ist eine neue Rahmenvereinbarung für die Fachoberschule in Kraft getreten, deren Umsetzung durch die Länder teilweise noch zu erfolgen hat.

schluss, beispielsweise als staatlich geprüfter Techniker oder als staatlich anerkannter Erzieher (vgl. MSWF 2001b, S. 26).

Die Formen der Bildungsgänge finden sich in verschiedenen Schulbereichen wieder. Als zwei Hauptrichtungen kristallisieren sich kaufmännisch-verwaltende und gewerblich-technische Bereiche heraus, die einen Großteil der Angebote ausmachen. Neben diesen Hauptrichtungen gibt es noch eine Vielzahl an kleinen Bereichen. Hierunter fallen z. B. gesundheitsberufliche, pflegerische, erzieherische, landwirtschaftliche, etc. Berufskollegs, die ich im Weiteren als *andere Bereiche* zusammenfasse. Dieses spiegelt auch die folgende Grafik wieder.

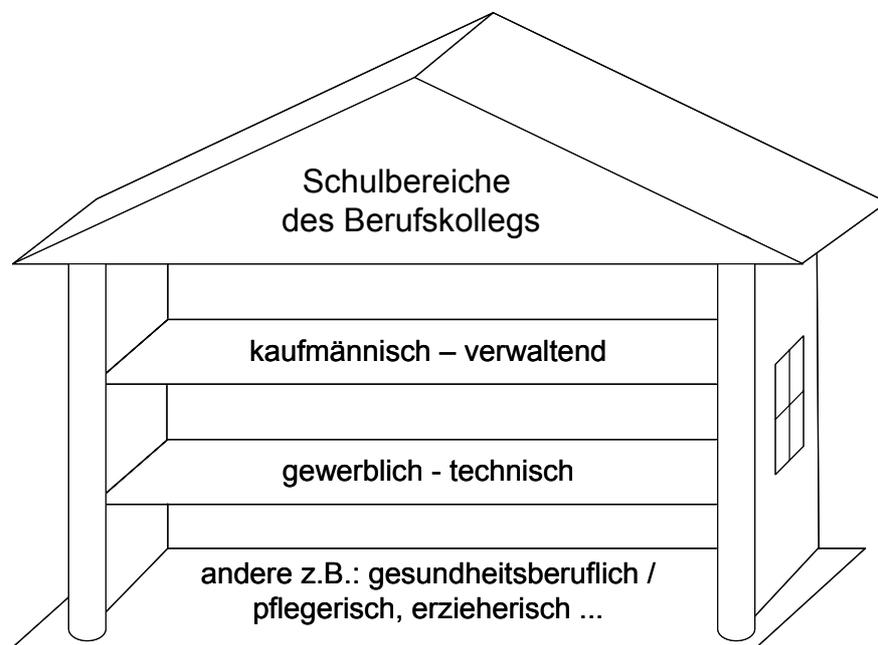


Abbildung 25: Schulbereiche des Berufskollegs

Verbindet man nun die Schulbereiche mit den Formen der Bildungsgänge, so entsteht eine große Bandbreite an Kombinationsmöglichkeiten. Das Angebotspektrum einzelner Schulen reicht dabei von nur wenigen Bildungsgängen aus einer Schulform (z. B. Berufsschule) und einem Schulbereich (z. B. kaufmännisch) hin zu einer Bündelung aller Schulformen und Schulbereiche. Einzelne Berufskollegs können insofern „ganz unterschiedlich groß bzw. differenziert sein, was ihr jeweiliges Bildungsangebot anbelangt“ (SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, S. 248).

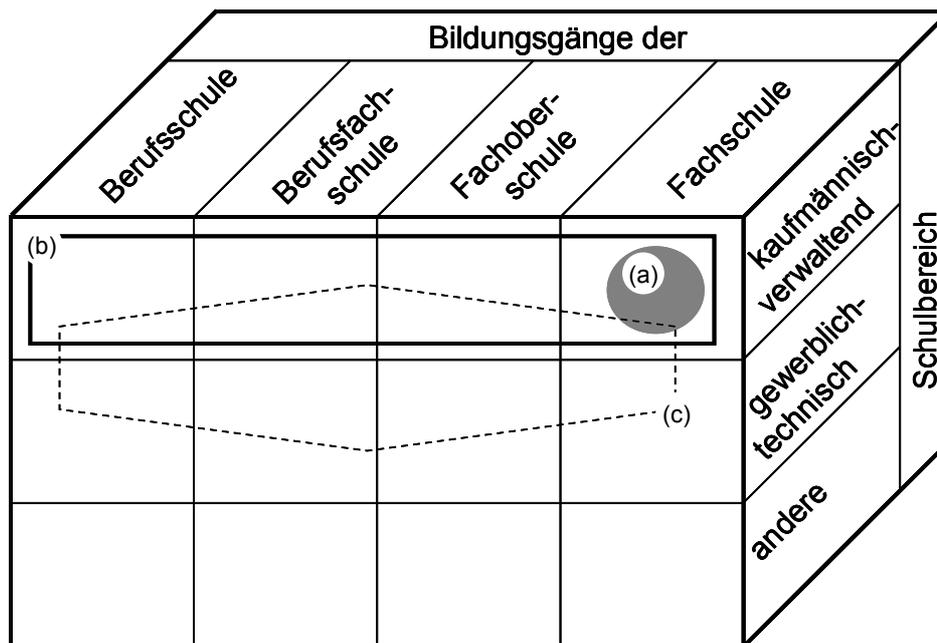


Abbildung 26: Mögliche Gestaltungen des Berufskollegs NRW¹²⁷

In der Grafik sind drei Idealtypen eingezeichnet, „die jeweils spezifisch für unterschiedliche regionale Bedingungen sind. Der Typ (a) – visualisiert durch einen Kreis – kennzeichnet einen Schultyp, der lediglich in Ballungsgebieten vorkommt und auf bestimmte Berufe [Bildungsgänge der Berufsschule] ausgerichtet ist“ (SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, S. 248). Dieser Typ ist darüber hinaus auch für sehr spezielle Bildungsgänge anzutreffen. Alle Idealtypen lassen sich unter den nordrhein-westfälischen Berufskollegs wieder finden. Beispielhaft für den Typ (a) in einem Ballungszentrum ist das Berufskolleg für Wirtschaft an der WAK in Köln. Für einen sehr speziellen Bildungsgang ist das Berufskolleg der Landwirtschaftskammer Rheinland in Essen für Bildungsgänge der Agrarwirtschaft ein Beispiel. Der Typ (b) – gekennzeichnet durch das Rechteck – bietet für einen Schulbereich alle Formen von Bildungsgängen an. Ein Beispiel hierfür ist das Hubertus-Schwartz-Berufskolleg in Soest und das Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung der Stadt Herne, die beide im kaufmännisch-verwaltenden Bereich alle Formen von Bildungsgängen unter einem Dach vereinigen. „Schließlich gibt es insbesondere in den ländlichen Regionen so genannte Bündelschulen“ (ebd.), die Bildungsgänge in mehreren Schulbereichen und Formen anbieten. Diesen Typ (c) verdeutlicht in der Grafik das gestrichelte Polygon. Für diesen Typ kann bspw. das Lippe-Berufskolleg in Lippstadt genannt werden.

¹²⁷ Eigene Darstellung in Anlehnung an SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (2004, S. 248), die die Schultypen des berufsbildenden Bereichs für die gesamte Bundesrepublik Deutschland nach der Konzeption von 1975 (KMK 1975) darstellen.

Der Typ (b) ist zweifellos quantitativ der häufigste (vgl. ebd.) und der Typ (a) in der Absolutform nur selten anzutreffen. Ob durch eine erhöhte Autonomie der Einzelschule sich zukünftig hier Veränderungen zeigen, bleibt abzuwarten, denn aus organisatorischen, pädagogischen und politischen Gesichtspunkten bietet jeder Typ Vor- und Nachteile. Unter Finanzierungsaspekten vermute ich jedoch, dass zukünftig nahezu alle Berufskollegs auch im Bereich der Weiterbildung, der Fachschule Angebote machen werden. Hier besteht (zukünftig verstärkt) die Möglichkeit, über Schulgelder Einnahmen zu erzielen, die dem einzelnen Berufskolleg finanziellen Freiraum bringen oder nur dafür genutzt werden, Schulhaushaltslöcher zu stopfen.

Exkurs Ende

2.2.3 Zur Einbindung des Bildungsgangs in das Berufskolleg

Der objektive Bildungsgang ist organisatorisch zwischen dem originären Unterricht und der Schule als bildender Institution positioniert (vgl. Kapitel 2.2.1). Insofern ist der Bildungsgang Teil der Organisation des Berufskollegs. Für seine Existenz sollte es m. E. eine Begründung geben, die sich nicht (ausschließlich) auf die Norm des Berufskolleggesetzes (vgl. Fußnote 33) beruft. Ansonsten wäre eine sinnleere Gesetzgebung für die berufliche Schule gegeben und dann hätten, meiner Ansicht nach zu Recht, die Berufskollegs die Strategie, nur den formalen Anforderungen gerecht zu werden, wobei sie versuchen, soweit wie möglich in ihrer bisherigen, aus ihrer Sicht erfolgreichen Fach(konferenz)struktur zu verharren. Wenn DETLEF BUSCHFELD einbringt, dass der Bildungsgang den Unterricht organisiert (vgl. BUSCHFELD 2002a, S. 1), so könnte gefragt werden, worin die Vorteile einer solchen Organisation der Schule gegenüber z. B. einer Fächer- oder Lehrerstrukturierung¹²⁸ liegen. Dass Vorteile bestehen, sei für die weitere Arbeit angenommen,¹²⁹ so dass ich mich im Folgenden auf

¹²⁸ Eine Strukturierung von Lehrern gibt es m. E. derzeit nicht. Sie wäre aus meiner Sicht zumindest jedoch theoretisch denkbar, indem ein oder mehrere Lehrer einer Gruppe von Lernenden zugeordnet werden und ihre Kompetenzen an diese vermitteln. Dass diese Überlegung nicht ganz abwegig ist, lässt sich m. E. mit den früheren Dorfschulen belegen, in denen nur ein Lehrer für unterschiedliche Jahrgänge gleichzeitig in einer Klasse tätig war und im Rahmen seiner Möglichkeiten unterrichtet hat (vgl. z. B. OELKERS 2000, S. 17ff. und BLANKERTZ 1969, 13ff.).

¹²⁹ Vorteile lassen sich m. E. unter der Prämisse, dass ein Berufskolleg nicht zum Selbstzweck existiert, sondern überwiegend für die Kompetenzentwicklung der Schüler verantwortlich ist, herausstellen. Insbesondere wird dieses durch die gemeinsame Verantwortung der beteiligten Lehrer im Bildungsgang für das Erreichen der beruflichen Handlungskompetenz als etwas Ganzheitliches deutlich (vgl. zur Handlungskompetenz u. a. BADER/MÜLLER

die Fragen konzentrieren kann, wie der Bildungsgang den Unterricht organisiert und was dabei zu erledigen ist.

Eine Institution kann selbst nicht handeln, da ein Handeln m. E. konstitutiv an eine natürliche Person gekoppelt ist (vgl. auch BEUTNER/TWARDY 2004, S. 84f.).¹³⁰ Bevor ich dazu komme, wie ein Bildungsgang organisiert ist und was ihn organisiert, möchte ich vorab kurz ausführen, wer aus meiner Sicht handelt.¹³¹ Das Konstrukt Bildungsgang repräsentiert zunächst das Zusammenspiel von Schülern und Lehrern. Folglich sind diese beiden Gruppen Teile des Bildungsgangs. Soweit die Volljährigkeit der Schüler noch nicht erreicht ist, spielen auch die Eltern als Verantwortliche (Erziehungsberechtigte bzw. Erziehungsverpflichtete) eine Rolle. Schließlich werden im Rahmen der Dualen Ausbildung auch noch die Ausbilder der Betriebe einbezogen. In einer Bildungsgangkonferenz treffen jedoch nicht alle Personen der Gruppen zusammen, da ansonsten eine Gruppenstärke erreicht würde, die Arbeitsergebnisse wesentlich beeinträchtigt.¹³² Die Schüler, Eltern und Ausbilder entsenden jeweils nur Vertreter in die Bildungsgangkonferenz, während ihr die am Bildungsgang beteiligten Lehrer des Berufskollegs insgesamt angehören. Diese Vorstellung für eine Bildungsgangkonferenz deckt sich auch mit der Empfehlung des nach DETLEF BUSCHFELD (vgl. 2002a, S. 3) profiliertesten Protagonisten für die Orga-

2002b). In einer Fächerstruktur hingegen wären die Lehrer ‚nur‘ für das Erreichen der einzelnen Fächerziele verantwortlich. Die Gesamtverantwortung für den Erfolg des Bildungsgangs liegt hier m. E. in einem guten Curriculum und der Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler, die Einzelteile (Fächer) zu einem Ganzen zusammenzubringen. Damit wird der Erfolg m. E. jedoch in gewisser Hinsicht zum Teil dem Zufall überlassen, ob das in einem politischen Prozess entstandene Curriculum gut ist und die Schüler die Bereitschaft und Fähigkeit haben, die Handlungskompetenz zu erreichen. Gegen letzteres ließe sich mit der Mündigkeit der Schüler argumentieren, gegen die Zufälligkeit der Qualität des Curriculums mit der politischen Verantwortung der Beteiligten am Entstehungsprozess. Beides halte ich jedoch aus meinen Erfahrungen mit der Entstehung von Curricula und der Mündigkeit von Schülern für bedenklich, da häufig auch noch andere Motive in den Situationen eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen.

¹³⁰ Anders sehen dies zum Teil die Autoren zur ‚Lernenden Organisation‘, die davon ausgehen, dass eine Organisation eine ‚Lernhandlung‘ durchführen kann (vgl. u. a. WILKESMANN 1999, S. 42ff. und speziell zu Schulen KRAINZ-DÜRR 1999, S. 26ff.).

¹³¹ MARC BEUTNER und MARTIN TWARDY wählen eine ähnliche Vorgehensweise bei ihren Überlegungen zu beruflichen Schulen als Kompetenzzentren in Bildungsnetzwerken (vgl. BEUTNER/TWARDY 2002, S. 417).

¹³² Der so genannte Ringelmann-Effekt geht davon aus, dass es mit zunehmender Gruppengröße zu einer abnehmenden relativen Leistung der Gruppe kommt, wobei die relative Leistungsabnahme u. a. auf Koordinationsverluste zurückgeführt werden kann (vgl. FISCHER/WISWEDE 2002, S. 604ff.). Andere Effekte können zumindest teilweise eine Steigerung der Leistung zeigen (z. B. die soziale Aktivierung, vgl. ebd. S. 602ff.) und es kann ein Zusammenhang zwischen der Gruppenaufgabe und Gruppenzusammensetzung hinsichtlich der Produktivität herausgestellt werden (vgl. ebd. S. 610).

nisation mittels Bildungsgängen KLAUS HALFPAP (vgl. 1997, S. 361ff.) und ist so im Schulgesetz NRW¹³³ verankert.¹³⁴

Ich möchte hier trotzdem eine etwas andere Sichtweise für die Bildungsgangkonferenz berücksichtigen. Dabei greife ich den Grad der Arbeitsaktivität auf, den die Bildungsgangkonferenzteilnehmer beim Organisieren des Unterrichts entfalten (müssen). Es sind aus meiner Sicht vor allem die Lehrer, die eine Aktivität entfalten, wobei diese auch zwischen mehr und weniger aktiven unterschieden werden können. Die Gruppe der Lehrer trägt, wie bereits angeführt, wesentlich die Verantwortung für die erfolgreiche Vermittlung der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. BADER/MÜLLER 2002b), während die übrigen Mitglieder `nur` beratend (vgl. § 70 Abs. 1 SchulG NRW) an der Arbeit der Bildungsgangkonferenz teilnehmen. Daher bezeichne ich die Mitglieder der Gruppe der Lehrer als den Bildungsgang im engeren Sinn (i.e.S.). Die Gesamtgruppe ist begrifflich der Bildungsgang im weiteren Sinn (i.w.S.). Berücksichtigt man darüber hinaus die Überlegungen der Netzwerktheorie (vgl. z. B. WILBERS 2004, GRAMLINGER/BÜCHTER 2005 oder BEUTNER/TWARDY 2002), so kann von einem doppelten Netzwerk eines Bildungsgangs gesprochen werden, in dem die Lehrer eine inneres, aktiveres Netzwerk bilden (Bildungsgang i.e.S.) und zusammen mit den weiteren Gruppen ein weniger fest verbundenes Netzwerk formen (Bildungsgang i.w.S.).¹³⁵ Hinzu kommen weitere Personen (z. B. die Schulleitung, ein anderer Fachlehrer oder die Unternehmensleitung), die in einer Beziehung (Verbindung) zu diesem Netzwerk stehen. Diese Personen können dabei Verbindungen zu einzelnen Personen (Knoten) des Bildungsgangs i.w.S. oder mit Teilgruppen bzw. dem gesamten Netzwerk pflegen. Wenn ich im weiteren Verlauf der Arbeit die Unterstützung der Bildungsgänge

¹³³ Alle am Bildungsgang beteiligten Lehrer sind Mitglied der Bildungsgangkonferenz (vgl. § 70 Abs. 1 i.V.m. Abs. 2 SchulG NRW). Daneben können jeweils zwei Vertreter der Schüler, Eltern und der Auszubildenden als Mitglieder mit beratender Stimme teilnehmen (vgl. ebd.).

¹³⁴ Es ist neben dieser Empfehlung auch eine andere Zusammensetzung der Bildungsgangkonferenz vorstellbar und m. E. rechtlich möglich. So könnte unter einer Bildungsgangkonferenz eine Teilkonferenz der Lehrerkonferenz verstanden werden, in der nur die Lehrer eines Bildungsgangs gemeinsam tätig werden. Auf diese rechtliche Herleitung der Konferenz (gem. § 68 Abs. 5 SchulG NRW) müssen sich m. E. die Lehrer zeitweise berufen, um z. B. die Schüler und Eltern von der Konferenz auszuschließen, wenn sie Vergleichsprüfungen planen und durchsprechen wollen. Diese Bildungsgangkonferenz deckt sich insofern ebenfalls mit den im Folgenden angestellten Überlegungen zum Bildungsgang im engeren Sinn.

¹³⁵ Diese Idee des Bildungsgangs i.w.S. steht im Zusammenhang mit Überlegungen, dass Teile berufsbildender Schulen, Teile der Betriebe und ggf. Teile überbetrieblicher Bildungsstätten gemeinsam ein Kompetenzzentrum bilden können (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2002, S. 20ff. oder auch BEUTNER/TWARDY 2002 und 2004).

betrachte, so gehe ich davon aus, dass damit eine Unterstützung des Bildungsgangs i.e.S. gemeint ist.¹³⁶ Diese Vorstellung drückt sich in der folgenden Abbildung aus, in der die Unterstützung des Bildungsgangs i.e.S. durch den 'externen Berater' dargestellt ist:

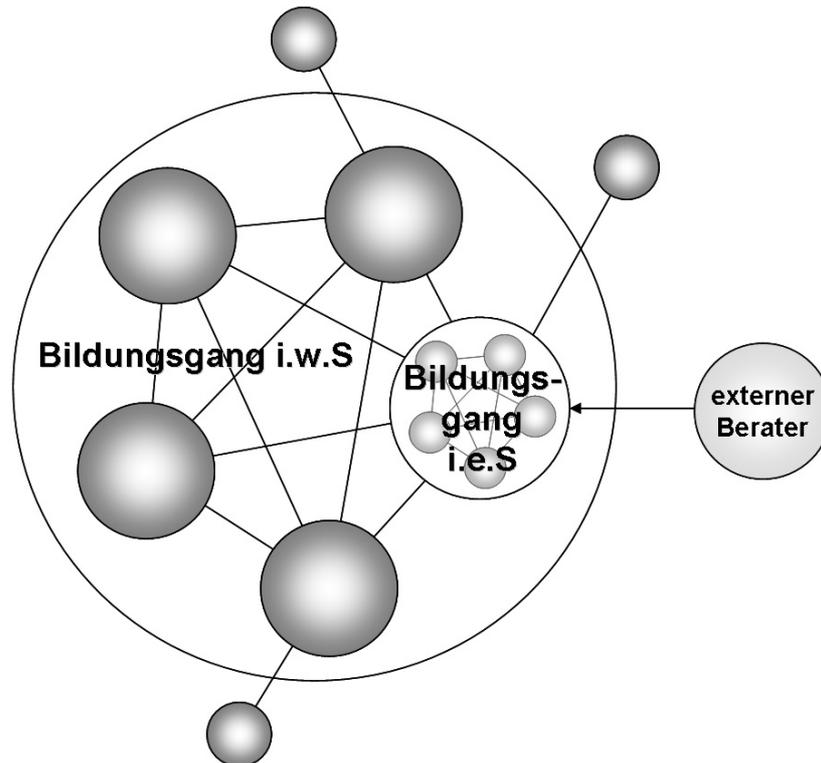


Abbildung 27: Das doppelte Netzwerk eines Bildungsgangs

Bei der Beschreibung des Bildungsgangs i.e.S. wurde bereits angeführt, dass zwischen mehr oder weniger an der gemeinsamen Bildungsgangarbeit aktiven Beteiligten unterschieden werden kann. Dies begründet sich nicht nur durch subjektive Faktoren, wie z. B. der Motivation des einzelnen Lehrers, sondern auch objektive Faktoren wie z. B. die Höhe des Stundendeputats des einzelnen Lehrers, spielen für die Aktivität eine Rolle. Da die subjektiven Faktoren m. E. nicht systematisch¹³⁷ in einer Planung¹³⁸ berücksichtigt werden können, kann

¹³⁶ Diese Einschränkung auf die Lehrer eines Bildungsgangs begründet sich aus meinen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit verschiedenen Bildungsgängen. Dabei ist es nahezu nie zu einem Kontakt zu weiteren Personen des Bildungsgangs i.w.S. gekommen. Dies ist sicherlich kein stichhaltiger Nachweis, jedoch werde ich es als ein Indiz, dass nur ein relativ kleiner Teil (<10%) der Bildungsgangkonferenzen in Form des Bildungsgangs i.w.S. stattfindet und dies insbesondere bei der hier näher betrachteten Perspektive der Unterstützung von Bildungsgängen nahezu nie der Fall ist. Eine solche Unterstützung wird teilweise sogar den anderen Gruppen bewusst verschwiegen, um keine ‚andersartigen‘ Reaktionen hervorzurufen.

¹³⁷ Es ließe sich anbringen, dass durch die erweiterte Autonomie der Einzelschule auch im Rahmen der Personaleinstellung subjektive Faktoren gezielt berücksichtigt werden könnten. Ich bezweifle jedoch, dass z. B. der Faktor ‚Motivation‘ im Hinblick auf einen mittelfristigen

sich eine konzeptionelle Vorgabe zweckmäßig, soweit sie überhaupt getroffen werden sollte, nur auf die objektiven Faktoren beziehen.¹³⁹ Verhandlungen über die Personen als Ressource (vgl. BUSCHFELD 2002a, S. 41f.), im Sinne der Verhandlungen über u. a. die „Aufgabenverteilungen und Befugnisse der Lehrenden im Bildungsgang“ (ebd. S. 42), führen m. E. rückbezüglich auch zu einer Verhandlung über den Grad der Aktivität bei der Bildungsgangarbeit.¹⁴⁰ Dabei gehe ich davon aus, dass die Gesamtarbeitszeit¹⁴¹ eines Lehrers beschränkt ist und folglich eine zusätzliche Aufgabe in einem Bildungsgang zwangsläufig¹⁴² zu einer Einschränkung der Aktivität in einem anderen Bildungsgang führt.¹⁴³ Wird diese Idee, unter der Annahme, dass die Beteiligung in einem Bildungsgang zumindest mit einem Grundstock an Aktivität (z. B. den Besuch der Bildungsgangkonferenz) verbunden ist, weiter verfolgt, so

Zeitraum hinreichend messbar ist, bzw. falls dies möglich ist, die an der Personaleinstellung bzw. -einsatzplanung Beteiligten nicht über die notwendige Kompetenz zur Messung und Auswertung dieses Faktors verfügen (Vgl. zur Motivation und Arbeitszufriedenheit z. B. FISCHER/WISWEDE 2002, S. 95ff. und 219ff.).

¹³⁸ Die Planung ist hier als eine Planung für alle Berufskollegs zu verstehen. Soweit es bspw. um einen konkreten Arbeitsauftrag eines Schulleiters für einen bestimmten Bildungsgang (oder eine Projektgruppe) geht, ist m. E. auch eine Berücksichtigung von subjektiven Faktoren möglich, da zum einen eine aktuelle Einschätzung der Kollegen bzgl. subjektiver Faktoren möglich sein dürfte und es sich zum anderen um einen kurzfristigen Planungshorizont handelt. Jedoch ist dadurch nicht gewährleistet, dass die subjektiven Faktoren über den Arbeitszeitraum in ihrer (eingeschätzten) Ausprägung stabil bleiben.

¹³⁹ Ähnliche Überlegungen trifft auch DETLEF BUSCHFELD in seiner Habilitationsschrift ‚Konditionen beruflicher Bildungsgänge‘ (BUSCHFELD 2002a). Unter Konditionen versteht er dabei die Bedingungen der Unterrichtsarbeit, die durch Vereinbarung vorweg verbindlich getroffen werden (vgl. ebd. S. 31). Er verneint jedoch die Verhandelbarkeit des ‚personellen Faktors‘ (die Kondition einer Person oder Mannschaft) im Bildungsgang (vgl. ebd. S. 35) und fügt als Prämisse eine Kompetenzvermutung hinsichtlich der Aufgaben eines Bildungsgangs (Verhandlungen über die Konditionen: Ressourcen, Curriculum und Evaluation) ein (vgl. ebd. S. 40).

¹⁴⁰ Damit hebe ich die zweite von DETLEF BUSCHFELD getroffene Prämisse, dass Verhandlungspartner nicht selbst Gegenstand von Verhandlungen sein können (vgl. BUSCHFELD 2002a, S. 40), insofern auf, dass eine Verhandlung im Zusammenspiel mit der Gesamtorganisation Schule möglich ist (z. B. durch eine andere Verteilung des Stundendeputats eines Lehrers auf verschiedene Bildungsgänge).

¹⁴¹ Als Gesamtarbeitszeit verstehe ich dabei nicht nur das Unterrichtsstundendeputat, sondern in Abgrenzung zur Freizeit die insgesamt leistbare Arbeitszeit.

¹⁴² Zwangsläufig ist hier im Sinn einer mathematischen Addition zu verstehen, wobei die Summe unveränderbar gegeben ist und folglich die Erhöhung eines Summanden zu der Reduzierung eines anderen Summanden in der Logik der Mathematik führen muss. Ich schließe jedoch nicht aus, dass kurzfristig (z. B. einmalige Wochenarbeitszeit) eine Erhöhung möglich ist, die leistbare Jahresarbeitszeit hingegen halte ich für den einzelnen Lehrer für nahezu stabil, wobei sie von Mensch zu Mensch unterschiedlich sein kann (vgl. BELLENBERG/BÖTTCHER/KLEMM 2001, S. 123ff.).

¹⁴³ H.-HUGO KREMER und PETERF. E. SLOANE halten eine ähnliche Überlegung im Zusammenhang mit der Implementation von lernfeldstrukturierten Curricula fest. Nach ihnen fällt die mögliche Veränderung der Arbeitsweise von derzeit informellen Abstimmungen zu formellen Arbeitsgruppen für die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -evaluation noch „in vielen Fällen den Alltagsaufgaben an der Schule zum Opfer“ (KREMER/SLOANE 2000, S. 76f.)

drängt sich die Schlussfolgerung auf,¹⁴⁴ dass nur die Lehrer, die über ein größeres Stundendeputat in einem Bildungsgang verfügen,¹⁴⁵ arbeitszeittechnisch in die Lage versetzt werden können, sich konzeptionell an der Organisation des Unterrichts zu beteiligen.¹⁴⁶ MARC BEUTNER und MARTIN TWARDY gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass ein Schwerpunkt der Aktivität von Bildungsgängen „die Bestimmung der Arbeitsanteile [ist], die der Einzelne oder Teilgruppen der Lehrkräfte im Bildungsgang zu bearbeiten haben“ (BEUTNER/TWARDY 2004, S. 91). Dass es Unterschiede im Grad der Aktivität gibt, erfasst auch DETLEF BUSCHFELD in einer Befragung zur Gestaltung der Bildungsgangarbeit (vgl. BUSCHFELD 2002b, S. 31ff.). So schätzen nur 19,6 % der Befragten (N=97) ein, dass die Aufgaben des Bildungsgangs weitgehend von allen Kolleginnen und Kollegen erledigt werden und es keine Vorreiter und Mitläufer gibt, und entsprechend 80,4 % schätzen diese Aussage anders ein (vgl. ebd. S. 32). Aber es sei hier ebenfalls darauf hingewiesen, dass die Befragten wünschten, dass dieses sich anders verhält. 71,6 % der Befragten (N=95) halten diese Aussage, dass die Aufgaben weitgehend von allen erledigt werden, für ein wichtiges Kriterium bei der Zusammenarbeit im Bildungsgang (vgl. ebd.).

Die gemeinsame Arbeitsweise von Lehrern, als das `wie` der Arbeitsweise im Bildungsgang, hat u. a. DETLEF BUSCHFELD in ihrer Vielfältigkeit als Überlegungen zur Kooperation im Innenverhältnis kaufmännischer Berufsschulen dargestellt (BUSCHFELD 1994, S. 63ff.). Dabei geht er davon aus, dass Bildungsgänge¹⁴⁷ dazu geeignet sein können, die Kooperation für die Unterrichtsarbeit

¹⁴⁴ Diese Schlussfolgerung ist nicht die einzig mögliche, jedoch halte ich sie für die wahrscheinlichste Lösung, die zu einer erfolgreichen und für die Beteiligten effizienten Umsetzung der Organisation der Unterrichtsarbeit führt (vgl. hierzu den Operator von STEPHEN TOULMIN (1996, S. 91ff.) und Fußnote 22).

¹⁴⁵ Über ein größeres Stundendeputat kann dabei z. B. auch ein Lehrer eines `allgemeinbildenden Fachs` des Faches Deutsch/Kommunikation verfügen, indem er nicht nur für eine, sondern für mehrere Klassen eines Bildungsgangs zuständig ist.

¹⁴⁶ Die Überlegung einer konzeptionellen Arbeit kann mit JEAN PIAGETS entwicklungspsychologischen Vorstellungen (vgl. PIAGET 1981, S. 42ff.) der Akkomodation verglichen werden, in der neue Strukturen (zur Angleichung an die Umwelt) entstehen, während eine nicht konzeptionelle Arbeit mit einer Einordnung in die vorhandenen Strukturen (Assimilation) der Unterrichtsorganisation einhergeht, d. h. der nicht konzeptionell tätige Lehrer seine Unterrichtsplanungen in die vorhandene curriculare Struktur (z. B. die Struktur der Didaktischen Jahresplanung) einpasst.

¹⁴⁷ DETLEF BUSCHFELD bezieht sich hier überwiegend auf die Fachkonferenzen. Die Bildungsgangkonferenzen sind zu diesem Zeitpunkt zwar möglich, jedoch nicht verpflichtend (vgl. BUSCHFELD 1994, S. 86).

weiterzuentwickeln (vgl. ebd. S. 85).¹⁴⁸ Die Zusammenarbeit kann sich, zumindest theoretisch, auf einem Kontinuum von einer extremen Kooperation (alles wird gemeinsam entschieden) bis zu einer extremen Koordination (der Bildungsgangleiter legt fest, wer was zu tun oder zu entscheiden hat) bewegen (vgl. BEUTNER/TWARDY 2004, S. 90). Der Regelfall dürfte sich jedoch in einer Kombination zeigen. Aus der Zusammenführung dieser Überlegung mit der Überlegung zum Grad der (möglichen) Arbeitsaktivität lässt sich m. E. für die Beschreibung der Arbeitsweise von Bildungsgängen i.e.S. folgern, dass eine Teilgruppe durch eine intensive Kooperation geprägt sein kann, während die Gesamtgruppe auf eine vergleichsweise stärkere Koordination zurückgreifen muss. So möchte ich von einem *Kernteam* des Bildungsgangs – als Teilgruppe mit einer intensiven Kooperation – sprechen, dass die zu erledigenden Arbeitsaufgaben wesentlich vorantreibt.

Mit den zu erledigenden Arbeitsaufgaben ist damit das, `was` ein Bildungsgang zu tun hat, angesprochen. MARTIN SCHMIEL deutet in seiner `Einführung in fachdidaktisches Denken` (SCHMIEL 1978) darauf hin, dass die gemeinsamen Ziele eines Bildungsgangs die unterrichtliche Arbeit beeinflussen und sogar determinieren (vgl. ebd. S. 36f.). Diese gemeinsamen Ziele werden, ausgerichtet auf die Lernenden, in abstrakter Form in den Curricula bereits festgelegt (vgl. ebd.).¹⁴⁹ Diese für den tatsächlichen Bildungsgang zu konkretisieren, ist ein Teil der Aufgabe zur Erstellung einer bildungsgangbezogenen didaktischen Jahresplanung (vgl. DEISENROTH u. a. 2002, S. 16ff. und SELUBA 2001, S. 2). Damit

¹⁴⁸ DETLEF BUSCHFELD unterscheidet zwischen inhärenten Formen der Kooperation, die stabilisierend auf die Schule wirken und exponierten Formen, die dynamisierend wirken (vgl. BUSCHFELD 1994, S. 70). Die exponierten Kooperationsformen unterscheidet er später weiter, wobei die Dynamisierung sich entweder in der Veränderung der inhärenten Kooperation oder in der Implementierung neuer Organisationsformen zeigt (vgl. ebd. S. 82ff.). Im Zusammenhang mit seiner Technostruktur, die u. a. „als ‚Arbeitsvorbereitung der Schule‘ [...] organisatorische Bedingungen“ (ebd. S.66) festlegt, können Bildungsgangkonferenzen zu einer Dynamisierung (exponierte Form) durch Veränderung führen (vgl. ebd. S. 83ff.). Jedoch können die Bildungsgangkonferenzen auch genau das Gegenteil erreichen (stabilisierend wirken und somit eine inhärente Form sein), wenn „die inhaltliche Arbeit i.d.R nicht so weit [führt], dass es zu konkreten Vorgaben und Absprachen zwischen den Kollegen für den Unterricht kommt“ (ebd. S. 85).

¹⁴⁹ Z. B. stellt der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufrau/Industriekaufmann (KMK 2002) nicht nur die berufliche Handlungskompetenz (BADER/ MÜLLER 2002b) als Leitziel vorweg (KMK 2002, S. 4 und KMK 2000, S. 9), sondern führt daneben berufsbezogenen Vorbemerkungen aus (KMK 2002, S. 6f.). Jedoch bleiben die Rahmenlehrpläne bewusst auf einem abstrakten Niveau (vgl. BEEK/BINSTADT/ZÖLLER 2000, S. 54f.). Als MARTIN SCHMIEL 1978 die Aussage traf, gab es jedoch noch keine lernfeldstrukturierten Curricula. Dazu ist anzumerken, dass die fachstrukturierten Curricula genauere Vorgaben insbesondere im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte machten (vgl. zu den Arten von Curricula auch BUSCHFELD 2002a, S. 54ff.).

ist ein erster Aufgabenbereich angesprochen, der für einen Bildungsgang als notwendiges Tätigkeitsfeld angesehen wird (vgl. u. a. BUSCHFELD 2002a, S. 39f. und 2002b, S. 31; SLOANE 2002, S. 17 oder EBNER 2002, S. 78ff.).

Als Arbeiten, die „den Bildungsgang notwendigerweise konstituieren“ (BUSCHFELD 2002b, S. 31), sind nach DETLEF BUSCHFELD drei Gesichtspunkte zu nennen:

- „Bildungsgangbezogene didaktische Jahresplanung (didaktische Strukturierung und Sequenzierung)
- Bildungsgangbezogene Koordinationsleistungen (Raum-, Zeit-, Personalressourcen)
- Bildungsgangbezogene Evaluation und Dokumentation (Prüfungsleistung und Qualitätseinschätzung)“ (ebd.).¹⁵⁰

Der erste Aufgabenbereich, die curriculare Arbeit von Bildungsgängen, hat sich durch die Lernfeldstrukturierung für die Bildungsgänge der Berufsschule (vgl. BADER 2000, SLOANE 2005, S. 1) erheblich erweitert (ERTL/KREMER 2005, S. 17f.). Diese zusätzliche Arbeitsbelastung bestätigen auch die Lehrer selbst (vgl. ERTL/KREMER 2003, S. 225f.).¹⁵¹ H.-HUGO KREMER und PETER F. E. SLOANE stellen vor dem Hintergrund des Modellversuchs NELE eine zweiseitige Verlagerung fest (vgl. KREMER/SLOANE 2000, S. 75ff. und auch SLOANE 2002, S. 13f. sowie SLOANE 2003). Zum einen findet eine Arbeitsverlagerung von (bundes- bzw. landesweiter) Curriculumentwicklung zur Schule hin statt, und zum anderen vollzieht sich eine Verlagerung von dem Unterricht des einzelnen Lehrers zu einer Gruppenverantwortlichkeit der Bildungsgänge (vgl. ebd.).¹⁵²

Die bildungsgangbezogenen Koordinationsleistungen hinsichtlich der Raum-, Zeit- und Personalressourcen werden allgemein sprachlich eher als Organisa-

¹⁵⁰ DETLEF BUSCHFELD erläutert diese drei Aufgabenbereiche ausführlich (BUSCHFELD 2002a) und vertritt dabei auch abschließend die These, dass „paarweise Relationierungen zwischen einzelnen Konditionen bereits ein komplexes Problem darstellen“ (BUSCHFELD 2002a, S. 202) und insofern ein Bildungsgang m. E. bereits mit zwei Aufgabenbereichen ausreichend belastet ist.

¹⁵¹ Die Einführung des Lernfeldkonzepts wird jedoch nicht nur als Mehrbelastung wahrgenommen, REINHARD BADER und MARTINA MÜLLER halten fest, dass das Lernfeldkonzept „andererseits aber auch als interessante Herausforderung gesehen“ (BADER/MÜLLER 2002a, S. 70) wird.

¹⁵² Für die Frage ‚wie‘ diese neue curriculare Arbeit der Lernfeldsequenzierung und Lernsituationsgestaltung durchgeführt werden soll, gibt es zwischenzeitlich zahlreiche Anregungen bzw. Anleitungen (z. B. BADER 2000, BUSCHFELD 2003, SLOANE 2000, BEUTNER/GÖCKEKE 2003, TRAMM 2003 und in einer Übersicht TWARDY/BEUTNER/SCHWEERS 2004).

tionsaufgaben verstanden. Es muss 'organisiert' werden, dass für den Unterricht zur richtigen Zeit im richtigen Raum die richtigen Lehrenden und Lernenden zusammen sind. Der klassische Stundenplan stellt eine Dokumentation dieser Aufgabe dar. Neuere curriculare Strukturen, bspw. der Lernfeldansatz, benötigen jedoch ggf. andere (flexiblere) Lehrer/Lerner-Zeit-Raum-Konstellationen, da ein Unterrichten in Lernsituationen die Kompetenz mehrerer Fachlehrer, die Nutzung anderer Räume und die Gestaltung unterschiedlich zusammenhängender Unterrichtszeiten erfordert und so eine feste Fachlehrer-, Fachraum-, und Schulfachzuweisung zu den Lernern obsolet geworden ist. Auch hier ermöglicht die Organisationsebene des Bildungsgangs eine auf die didaktische Unterrichtsplanung ausgerichtete Koordination der Ressourcen. GABRIELE BELLENBERG, WOLFGANG BÖTTCHER und KLAUS KLEMM diskutieren eine Veränderung der Personaleinsatzplanung im Zusammenhang mit der Stärkung der Einzelschule (vgl. BELLENBERG/BÖTTCHER/KLEMM 2001, S. 123ff.). Dabei favorisieren sie auch eine Abwendung von der reinen Ausrichtung der Arbeitszeit eines Lehrers an einem wöchentlichen Unterrichtsstundendeputat, vielmehr sollen auch funktionsbezogene Aufgaben (z. B. Fachraumverwaltung, Projektbetreuung), allgemeine Aufgaben (z. B. pädagogischen Fortbildung, Aufsicht und Vertretung) und Sondermaßnahmen (z. B. Themenprüfung Abitur) bei der Arbeitszeit Berücksichtigung finden (vgl. ebd. S. 131f.). Diese eher auf allgemeinbildende Schulen ausgerichteten Überlegungen müssten m. E. für die Berufskollegs geringfügig modifiziert werden, stellen aber in ihrer Grundtendenz eines Arbeitszeitjahreskontos (vgl. ebd. S. 130) einen sinnvollen Rahmen für eine flexiblere Gestaltung Lehrer/ Lerner-Raum-Zeit Konstellationen.

Durch die anhaltende Diskussion um Vergleichsstudien zur der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems (PISA, TIMSS, Iglu etc.) wurde die bereits diskutierte Frage der Schulqualität zusätzlich angeheizt (vgl. u. a. HOLTAPPELS 2003, S. 34ff.; HELMKE 2003, S. 11ff. und SCHRATZ 2003, S. 7ff.). Dieses greift auch auf die Bildungsgänge durch, da sie den Unterricht organisieren und somit einen nicht unerheblichen Einfluss nehmen (vgl. u. a. BADER/MÜLLER 2002a, S. 70ff.). Zudem hängt Schulqualität essentiell mit der Unterrichtsqualität einer Schule zusammen (vgl. u. a. FEND 2000, S. 56 und DITTON 2000, S. 73). So werden u. a. Vergleichsarbeiten in Bildungsgängen eingefordert (vgl. JÜRGENS 2003, S. 302), und es ist die Evaluation des Unterrichts vorgesehen (vgl. u. a.

HOLTAPPELS 2003, S. 203ff.). Schulen sollen ein Evaluationskonzept vorlegen, das der spezifischen Schule Rechnung trägt (vgl. u. a. HOLTAPPELS 2003, S. 202, HELMKE 2003, S. 151ff. und SCHRATZ, 1999, S. 226ff.).

Diese drei Arbeitsfelder kann ich aus meiner eigenen Erfahrung in der Beratung von Bildungsgängen¹⁵³ bestätigen. Die Befragung von Lehrern eines Berufskollegs¹⁵⁴ zeichnet eine ähnliche Einschätzung.

Aufgaben	Gehört diese zu den Aufgaben des Bildungsgangs?		Wie schätzen Sie eine externe Beratung für diese Aufgabe ein (bitte auch ausfüllen, wenn Sie die Aufgabe nicht zu den Aufgaben des Bildungsgangs zählen)?				
	ja	nein	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
Ausdifferenzierung von Unterrichtsreihen (z.B. der Lernfelder durch Benennung)	47	20	14	15	15	18	3
	70,1%	29,9%	21,5%	23,1%	23,1%	27,7%	4,6%
Grobplanung (Ziele, Inhalte, Rahmen) von Lernarrangements (z.B. Nähere Ausgestaltung (Ablauf, Medien-einsatz, etc.) von	52	14	15	17	11	20	3
	78,8%	21,2%	22,7%	25,8%	16,7%	30,3%	4,5%
Erstellung von Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsmaterialien/	37	28	16	15	19	13	3
	56,9%	43,1%	24,2%	22,7%	28,8%	19,7%	4,5%
Verknüpfung des berufsbezogenen Lernbereichs mit dem	50	15	9	20	24	12	1
	76,9%	23,1%	13,6%	30,3%	36,4%	18,2%	1,5%
Vereinheitlichung von Bewertungen, z.B. durch Erstellung von Notenstandards	39	27	10	18	17	18	3
	59,1%	40,9%	15,2%	27,3%	25,8%	27,3%	4,5%
Planung zusammenhängender Lernzeiten zur Umsetzung der Lernarrangements	35	30	4	12	17	25	5
	53,8%	46,2%	6,3%	19,0%	27,0%	39,7%	7,9%
Erstellung einer didaktischen Jahresplanung	52	14	9	15	17	17	6
	78,8%	21,2%	14,1%	23,4%	26,6%	26,6%	9,4%
Dokumentation der didaktischen Jahresplanung	31	34	8	9	14	25	7
	47,7%	52,3%	12,7%	14,3%	22,2%	39,7%	11,1%
Evaluation des Unterrichts	26	41	13	14	23	9	5
	38,8%	61,2%	20,3%	21,9%	35,9%	14,1%	7,8%
Vereinbarungen hinsichtlich der (z. B. fächerübergreifenden) schriftlichen	56	11	5	15	17	21	8
	83,6%	16,4%	7,6%	22,7%	25,8%	31,8%	12,1%
Belegungsplanung von Klassen- und Fachräumen	13	53	4	6	8	29	18
	19,7%	80,3%	6,2%	9,2%	12,3%	44,6%	27,7%
Erstellung des Einsatzplans für die Lehrkräfte	18	47	5	5	8	29	16
	27,7%	72,3%	7,9%	7,9%	12,7%	46,0%	25,4%
Zusammensetzung von Lehrerteams für Klassen oder Unterrichtsabschnitte	34	31	5	4	8	29	18
	52,3%	47,7%	7,8%	6,3%	12,5%	45,3%	28,1%
Verwendung und Verwaltung der sächlichen Ressourcen	24	41	4	8	8	31	10
	36,9%	63,1%	6,6%	13,1%	13,1%	50,8%	16,4%
Aufrechterhaltung einer Lernortkooperation	36	28	5	14	14	21	7
	56,3%	43,8%	8,2%	23,0%	23,0%	34,4%	11,5%
Abstimmung mit Eltern bzw. Schülern	36	29	3	9	13	29	7
	55,4%	44,6%	4,9%	14,8%	21,3%	47,5%	11,5%
Fortbildungsplanung für die Lehrer/ Lehrerinnen des Bildungsgangs	29	34	12	18	19	12	2
	46,0%	54,0%	19,0%	28,6%	30,2%	19,0%	3,2%
Durchführung einer Fortbildung der Lehrer/Lehrerinnen	26	39	24	21	12	8	1
	40,0%	60,0%	36,4%	31,8%	18,2%	12,1%	1,5%

Tabelle 7: Ergebnisse zu den Arbeitsaufgaben und der Beratung von Bildungsgängen¹⁵⁵

¹⁵³ Vgl. zu meiner beratenden Tätigkeit Fußnote 6.

¹⁵⁴ Es wurden alle Lehrer (zum Zeitpunkt der Befragung N=105) eines Berufskollegs, indem ansonsten keine Beteiligung an der Bildungsgangarbeit stattfand, gebeten, einen Fragebogen zur Bildungsgangarbeit zu beantworten. Dieser Bitte kamen 68 Lehrer nach, so dass mit einer Rücklaufquote von 64,76% die Ergebnisse einen explorativen Charakter haben (vgl. KROMREY 2002, S. 67f.). Nicht alle Fragen wurden von jedem Lehrer beantwortet, so dass in der folgenden Tabelle 7 die Anzahl der Antworten (Summe absoluten Werte der Spalten 2 und 3 bzw. der letzten fünf Spalten) überwiegend unter N=68 bleibt. Die relativen Werte beziehen sich auf die erfassten absolutwerte, so dass die Prozentzahl von 100% jeweils erreicht wird (vgl. zu der gesamten Befragung Anhang B).

¹⁵⁵ Vgl. Anhang B. Die Reliabilität der Aussagen beträgt 0,87 (nach der Methode *Streng Parallel*) und in Anlehnung an DIETER MUMMENDEY ist, da der Wert über 0,8 liegt, als gut zu bewerten (vgl. MUMMENDEY 1999, S. 77).

Einzelne Aufgaben werden als weniger relevant für den Bildungsgang wahrgenommen (vgl. hierzu Fußnote 150). So sehen es die Lehrer überwiegend nicht als Aufgabe von Bildungsgängen an, einen Einsatzplan für die Lehrkräfte zu erstellen (27,7% ja zu 72,3% nein). Ein möglicher Grund, dass keine anderen Formen der Personaleinsatzplanung hier angedacht werden, kann m. E. in der bisherigen Praxis eines zentral erstellten Stundenplans liegen, der einen denkbaren Gestaltungsspielraum in der Wahrnehmung der Befragten überdeckt. Jedoch wurde an dieser Stelle nur nach etwas gefragt, das als Aufgabe eines Bildungsgangs in NRW in den Lehrplänen aufgeführt wird (vgl. z. B. Lehrplan Industriekauffrau/-mann, MSJK NRW 2003e, S. 59). Gleiches gilt für die Evaluation des Unterrichts, die Dokumentation der didaktischen Jahresplanung und Verwendung und Verwaltung der sächlichen Ressourcen (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Belegung von Fach- und Klassenräumen sollen die Bildungsgänge nach den Lehrplänen (vgl. ebd.) nur Vorschläge unterbreiten, so dass die weitergehende Aussage des Fragebogens, einen Belegungsplan zu erstellen, darüber hinausgeht. Dass es jedoch zu einer so starken Ablehnung dieser Aufgabe kommt (19,7% ja zu 80,3% nein), überrascht trotzdem. Dass die Aufgaben im Zusammenhang mit der Fortbildung tendenziell als Aufgabe abgelehnt werden, passt ebenfalls zu den Schlussfolgerungen von DETLEF BUSCHFELD, der hier einen stärkeren Zusammenhang mit dem gesamten Kollegium herausstellt und so die alleinige Zuständigkeit für diese Aufgabe nicht beim Bildungsgang sieht (vgl. BUSCHFELD 2002a, S. 35ff. und Fußnote 139).

Diese drei Aufgabenbereiche eines Bildungsgangs lassen sich somit grundsätzlich auch aus Sicht der Akteure der Praxis bestätigen, selbst wenn an dieser Stelle nicht weitere Aufgabenbereiche zusätzlich noch geprüft worden sind.¹⁵⁶

Meiner Ansicht nach zeigen die Ausführungen, dass bei einer Orientierung an der Kompetenzentwicklung von Schülern, die sich in einer gemeinsamen Bildungsmaßnahme befinden, sich eine gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Evaluation dieser Bildungsmaßnahme durch die hierfür Verantwortlichen empfehlen. Insofern ist eine Begründung für die Organisationseinheit 'Bildungsgang' auch außerhalb des Berufskolleggesetzes (vgl. Fußnote 33)

¹⁵⁶ Der Modellversuch SELUBA hat zum Unterricht darüber hinaus noch weitere Aufgabenbereiche (z. B. Öffentlichkeitsarbeit oder Beratungsarbeit) herausgestellt (vgl. SELUBA 2001, S. 4), die in meiner Befragung nicht explizit abgefragt wurden.

vorhanden, die die Verantwortlichkeit für den Unterricht dem Bildungsgang inhaltlich überträgt.¹⁵⁷ Die damit zusammenhängende Gruppenbildung sieht PETERF.E. SLOANE als eine zentrale Herausforderung an (vgl. SLOANE 2002, S. 15). Ähnlich argumentiert ANDREAS DIETRICH, der eine Bildung von Arbeitsgruppen vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzepts diskutiert und hierin Chancen für die Bewältigung neuerer organisatorischer und curricularer Funktionen sieht (vgl. DIETRICH 2002, S. 175).

Abschließend soll nun die Einbindung des Bildungsgangs in die Organisation 'Schule' ebenfalls über die Kategorien 'Wer', 'Wie' und 'Was' berücksichtigt werden. Es wurde bereits angesprochen, dass zusätzlich Verbindungen (Relationen) des Bildungsgangs i.w.S. zu weiteren Personen der Schule für einen Bildungsgang konstitutiv sind. Hier sind zum einen die Personen der Schulleitung zu nennen, die für eine erfolgreiche Schulentwicklung als unerlässlich angesehen werden (vgl. u. a. HASENBANK 2002, S. 116ff. und CAPAUL 2002, S. 63ff.). Daneben bestehen innerhalb der Schule Verbindungen zu Kollegen außerhalb des Bildungsgangs i.w.S., die z. B. für den Unterricht eines berufsübergreifenden Bereichs in anderen Bildungsgängen des Berufskollegs oder für eine bildungsgangübergreifende Funktion (z. B. Koordination des Außentritts) zuständig sind. Schließlich ist eine Einbindung des Bildungsgangs bereits dadurch gegeben, dass die beteiligten Lehrer eines Bildungsgangs neben dieser Tätigkeit in anderen Bildungsgängen zusätzliche Funktionen in der Schule übernehmen und Mitglieder der Lehrerkonferenz sind. Eine starke personelle Verknüpfung - oder noch deutlicher Vernetzung - des Bildungsgangs mit der Gesamtorganisation der Einzelschule ist somit gegeben.

Die Dokumentation dieser Verbindungen erfolgt u. a. durch den Stundenplan oder durch Beschlüsse (z. B. Ergebnisse von Konferenzen, Projektgruppen oder auch in Form von Anweisungen einzelner Funktionsträger). Beide dokumentieren aber auch gleichzeitig die Arbeitsweise. So wird die Arbeitsteilung als Koordination zwischen den Bildungsgängen durch den Stundenplan - im Sinne einer Zuweisung von Ressourcen (Raum und Personal) orientiert am Maßstab der Zeit - umgesetzt bzw. die Koordination entsteht durch den Stundenplan. In der Regel besteht hier die Möglichkeit, dass einzelne Lehrer bzw. Bildungs-

¹⁵⁷ Formal sind die Schulleiter derzeit für den Unterricht verantwortlich und darüber hinaus obliegt der Schulaufsicht die Fachaufsicht (vgl. § 59 Abs. 2 und § 86 Abs. 2 SchulG NRW).

gänge Wünsche zu der Stundenplanung äußern können, und die Lehrerkonferenz hat die Möglichkeit Grundsätze hierfür festzulegen (vgl. § 68 Abs. 3 SchulG NRW). Der Planungsprozess selbst als Koordinationsleistung ist dann jedoch einzelnen mit dieser Funktion betrauten Lehrern überlassen. Beschlüsse wirken ebenso als Koordinationsleistung. Daneben könnte u. a. in Fachkonferenzen auch eine größere Kooperationsarbeit stattfinden, indem bspw. eine berufsübergreifende Lernsituation zur Problemstellung der Bewerbung gemeinsam erarbeitet wird. Ebenfalls ist eine stärkere Kooperation bei der Erstellung eines Schulprogramms denkbar, indem alle Bildungsgänge eines Berufkollegs berücksichtigt werden. Folglich findet die Einbindung eines Bildungsgangs in die Gesamtorganisation der Einzelschule ähnlich wie im Bildungsgang selbst zwischen Koordination und Kooperation statt.

Auch die drei dargestellten Aufgabenbereiche zeigen eine Einbindung in die Organisation der Schule auf. So ist die bildungsgangbezogene didaktische Jahresplanung nicht nur an den spezifischen Curricula des Bildungsgangs (Lehrpläne bzw. Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen) orientiert, sondern auch das Schulprogramm stellt eine Referenzgröße dar (vgl. § 29 Abs. 2 SchulG NRW). In diesem sind nicht nur gemeinsame pädagogische Zielsetzungen (z. B. die Forcierung eines selbstgesteuerten Unterrichts) der Schule verankert, sondern es sind hier ebenfalls von den Schulen sonstige Schwerpunkte (z. B. Europaschule oder Marketingakademie) festgelegt (vgl. § 3 Abs. 2 SchulG NRW). Der bereits angesprochene berufsübergreifende Unterricht hat zusätzlich zu den Erläuterungen in den bildungsgangspezifischen Curricula (vgl. MSJK 2003e, S. 13ff.) eigene curriculare Vorgaben (vgl. u. a. MSWF 2000, 2001c und 2001d sowie MSJK 2004f). Folglich unterstreicht dies noch einmal, dass eine didaktische Jahresplanung nur unter Berücksichtigung sonstiger Vorgaben der Schule sinnvoll möglich ist.¹⁵⁸ Aber der Bildungsgang beteiligt sich ebenfalls an der Erstellung dieser bildungsgangübergreifenden Vorgaben, so dass eine zweiseitige Einbindung dieses Aufgabenbereichs in Bildungsgang und Einzelschule gegeben ist.

¹⁵⁸ Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass einzelne Bildungsgänge *den Aufstand proben* und ohne bzw. gegen diese schulischen Vorgaben ihre didaktische Jahresplanung durchführen. Diese steht jedoch nicht im Einklang mit ihrem Arbeitsauftrag (vgl. § 29 Abs. 2 SchulG NRW und bspw. MSJK 2003e, S. 59).

Auch bei der bildungsgangbezogenen Koordinationsleistung zu den Ressourcen zeigt sich die Einbindung in die Gesamtorganisation der Schule. Eine Aufstellung (bspw. Stundenplan oder ein Konferenzbeschluss), die eine (allgemeine) Verteilung von Räumen und Lehrerstundendeputaten auf die einzelnen Bildungsgänge vornimmt, ist auch weiterhin erforderlich. Dabei kann die Ausprägung dieser Koordinationsleistung unterschiedlich sein.¹⁵⁹ Damit ist der Verhandlungsspielraum im Bildungsgang jedoch vorgegeben, da es insofern nicht verhandelbar ist, wer mit wie viel Zeit in einem Bildungsgang tätig ist und welcher Bildungsgang wie viele Räume bekommt. Auch für andere Ressourcen (z. B. Fortbildungsstunden, Beratungsleistungen, Material- oder Ausstattungsbeschaffungen) ist ein Bildungsgang auf die Koordination der Schule angewiesen, da diese die Gesamtdeputate der Schulen betreffen und die Entscheidungen über die Ressourcenverwendung i.d.R. andere Stellen (u. a. Lehrerkonferenz oder Schulleitung) treffen dürften. Aber auch hier ist darauf hinzuweisen, dass die Bildungsgänge i.d.R. an den Verhandlungen zur Koordination in den Einzelschulen beteiligt sind, so dass auch hier eine zweiseitige Einbindung stattfindet.

Nicht zuletzt ist auch der Aufgabenbereich der bildungsgangbezogenen Evaluation und Dokumentation in das Gesamtgefüge der Einzelschule eingebunden. Die Einzelschule ist zur Qualitätssicherung der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit verpflichtet (vgl. § 3 Abs. 3 SchulG NRW). Die durchzuführenden Maßnahmen werden von der Schulkonferenz beschlossen (vgl. § 65 Abs. 2 Nr. 2 SchulG NRW), aber die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung der fachlichen Arbeit trägt der Bildungsgang (vgl. § 70 Abs. 3 SchulG NRW). Folglich soll der Bildungsgang auch über die Evaluationsmaßnahmen und -ergebnisse sowie deren Rechenschaftslegung (Dokumentation) beraten (vgl. ebd.). So zeigt sich auch hier die Zuständigkeit der verschiedenen Ebenen für die Aufgabe der Qualitätssicherung. Die bildungsgangbezogenen Evaluationen und Dokumentationen sind somit nur Teile einer Qualitätssicherung der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit (vgl. HOLTAPPELS 2003,

¹⁵⁹ Z. B. könnte nur festgelegt werden, dass Lehrer A, B, C, D im Bildungsgang XY mit jeweils 12 Unterrichtsstunden bzw. nach dem Modell eines Arbeitszeitkontos mit 20 wöchentlichen Arbeitsstunden tätig sind. Es wäre aber auch möglich, dass eine genauere Festlegung erfolgt, indem z. B. vorgegeben wird, dass Lehrer A mit zwölf Unterrichtsstunden im Bildungsgang XY tätig wird und diese in der Zeit Montag 8-13 Uhr, Dienstag 14-16 Uhr, etc. erbracht werden müssen.

S. 204). Sie sollten jedoch im Zusammenhang mit den anderen, internen und externen Evaluationstätigkeiten der einzelnen Schulen in Angriff genommen werden (vgl. ebd. S. 201ff.). Auch hier ist so die zweiseitige Einbindung gegeben.

Abschließend ist m. E. festzuhalten, dass die Aufgabenbereiche nicht losgelöst von einander sind (vgl. BUSCHFELD 2002a, S. 202ff.; Fußnote 150). Die Bildungsgangarbeit muss m. E. diese bestehenden Relationen berücksichtigen, so dass insgesamt, also auch durch die Einbindung der Bildungsgangarbeit in die Arbeit der Gesamtorganisation der Einzelschule, eine komplizierte und komplexe¹⁶⁰ Arbeitssituation für die Bildungsgänge besteht.

2.2.4 Der Bildungsgang als ein für die Unterrichtsorganisation wesentlicher Teil des Berufskollegs in NRW

Weiterhin wird der Unterricht durch den Lehrer aktiv gestaltet. Dies soll mit der Aussage, dass der Bildungsgang für die Unterrichtsorganisation ein wesentlicher Teil des Berufskollegs in NRW ist, nicht in Frage gestellt werden. Aber der Bildungsgang bestimmt (zukünftig) verstärkt die didaktischen und organisatorischen Rahmenbedingungen des konkreten Unterrichts durch die ihm zugewiesenen Aufgaben der didaktischen Jahresplanung, der Koordinationsleistungen von Lehrenden und Lernenden mit Raum und Zeit sowie durch die Evaluations- und Dokumentationsarbeit. Damit muss m. E. eine Veränderung (bzw. Innovation), die Einfluss auf den Unterricht nehmen soll, beim Bildungsgang ansetzen bzw. diesen zumindest modifizierbar berücksichtigen.¹⁶¹

Zwei Aspekte sind hierbei aus meiner Sicht jedoch noch festzuhalten. Zum einen sind die Bildungsgänge sehr unterschiedlich. So ist ein Bildungsgang für angehende Industriekaufleute im Dualen System der Berufsausbildung allein schon aufgrund der unterschiedlichen Curricula nicht mit einem Bildungsgang

¹⁶⁰ Vereinfacht sei hier als Grad der Kompliziertheit einer Situation die Schwierigkeit einer Aufgabe (z. B. auch durch eine mehrseitige Abstimmung) verstanden und unter dem Grad der Komplexität einer Situation als die Anzahl der verschiedenen zu erledigenden Aufgaben verstanden (vgl. BEUTNER/GÖCKEDE 2004, S. 84). Zur weiteren Unterscheidung von 'kompliziert' und 'komplex' dienen die Ausführungen von CARL HANS JONGBLOED (vgl. 2003b, S. 4 und 1984, S. 98ff.).

¹⁶¹ DETLEF BUSCHFELD plädiert auf einem Forschertag 'Berufliche Bildung NRW' zur 'Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen' dafür eine unterrichtsbezogene Evaluation auf der Ebene der Bildungsgänge anzusetzen und argumentiert insofern auch dafür das schulorganisatorische Konstrukt 'Bildungsgang' in berufsbildenden Schulen stärker zu Berücksichtigen (vgl. BUSCHFELD 2004, S. 33ff.).

der Höheren Handelsschule¹⁶² identisch (bzw. ausreichend ähnlich). Ebenfalls ist eine identische Koordination von Lehrer/Lerner-Raum-Zeit unmöglich. Und schließlich dürften sich die Arbeitsweise und der Arbeitsstand zumindest in Nuancen unterscheiden. Zum anderen ist eine starke Einbindung der Bildungsgänge in die Organisation des Berufskollegs gegeben. Dieses kann bei der Arbeit eines Bildungsgangs nicht vernachlässigt werden, insofern betont ein *wesentlicher Teil*, dass hier ein größerer und wichtiger Zusammenhang gegeben ist.

Für andere Bereiche, die nicht der Unterrichtsorganisation zuzuordnen sind, mag auch die Feststellung des *wesentlichen* Teils gelten, jedoch dürfte es hier auch andere Teile (z. B. Projektgruppen oder die Schulleitung) geben, denen teilweise (z. B. bei der Lehrereinstellung oder einem Außenauftritt) eine größere Bedeutung als den Bildungsgängen für die entsprechenden Aufgaben nachgewiesen werden kann.

2.3 Zwischenfazit für die weitere Arbeit

An dieser Stelle möchte ich noch einmal fünf Punkte für die weitere Arbeit herausstellen.

- Der Bildungsgang ist der zu unterstützende Teil eines Berufskollegs zur Entwicklung des Unterrichts, da er den Unterricht organisiert.
- Die Bildungsgänge gestalten sich vielfältig, so dass eine Unterstützung spezifisch auf die verschiedenen Ausprägungen ausgerichtet sein muss.
- Die Organisation des Berufskollegs kann bei der Unterstützung von Bildungsgängen nicht vernachlässigt werden, da es vielfache Verknüpfungen zwischen der Gesamtorganisation einer Schule und den Bildungsgängen gibt.
- Die Organisation des Berufskollegs ist jedoch selbst vielfältig, so dass es keine allgemeingültigen Regelungen zur Berücksichtigung geben kann und die Organisation selbst in die Unterstützungsarbeit einbezogen werden muss.
- Die Änderungswünsche der Organisation 'Berufskolleg' betreffen auch die Bildungsgänge.

¹⁶² Für den Bildungsgang der zweijährigen Berufsfachschule, Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung wird alltagssprachlich die Bezeichnung Höhere Handelsschule verwandt (vgl. Anlage C 5 APO BK NRW).

Diese Punkte finden in erster Linie bei der Konzeption der Beratung von Bildungsgängen im Kapitel 4 Berücksichtigung und nur sekundär im direkt folgenden Kapitel 3 zur Beratung für die Einzelschule.

3 Beratung für die Einzelschule

Im vorangegangenen Kapitel wurden bereits mehrfach die Begriffe: `beraten`, `Beratung`, `Berater` benutzt, ohne dass diese näher bestimmt wurden. Dies soll in diesem Kapitel 3.1 nachgeholt werden. Anschließend wird im Kapitel 3.2 der derzeitige Stand der Beratung für Lehrende in der Schule bzw. für die Schule dargestellt, bevor eine Abgrenzung von interner und externer Beratung im Kapitel 3.3 vorgenommen wird. Das Kapitel 3 schließt mit einem Ausblick auf ein Gesamtsystem einer Beratung für die Einzelschule. Leitend für das gesamte Kapitel ist die Idee der Beratung der Lehrer als ein Teil der Beratung im Schulwesen. Die Bereiche Einzelfallhilfe und Schullaufbahnberatung, die die unmittelbare (und manchmal mittelbare) Beratung von Schülern betrifft, wie sie beispielsweise bei WOLFRAM HOFFMAN (1988, S. 89) als weitere Bereiche der Bildungsberatung in der Schule dargestellt sind, treten dabei eher in den Hintergrund.

3.1 Das hier vertretene Verständnis des Begriffs Beratung

Beratung ist in der derzeitigen Gesellschaft ein häufig auftretendes Phänomen (vgl. MUTZEK 2002a, S. 16f., vgl. Kapitel 1). Beraten wird dabei über alle Lebensalterstufen von der Verkehrsberatung (bzw. -erziehung) für Grundschulkindern über die Eheberatung für junge Paare bis zur Pflegeberatung für ältere Menschen. Beratung erfolgt für die unterschiedlichen Lebensbereiche in Form von Unternehmensberatung, medizinischer Beratung, Verkaufsberatung (z. B. zu Versicherungen oder Reisen), Umweltberatung, Müllberatung, Energieberatung bis zu der hier relevanten Beratung aus dem Bereich der Bildung. Die Liste ließe sich für die Lebensalterstufen und Lebensbereiche ausgiebig fortsetzen und auch der näher zu betrachtende Bereich der Beratung in Fragen der Bildung unterteilt sich vielfach (vgl. STEGER 2000, S. 35; HOFFMANN 1988, S. 22; TWARDY 1985b, S. 53f.; MANSTETTEN 1982, S. 6f. oder SCHMIEL 1979, S. 22ff.). Parallel zu dieser hohen Anzahl unterschiedlicher Beratungsformen gibt es unzählige Beratungsdefinitionen (vgl. SCHWARZER/POSSE 1993, S. 634 oder BREM-GRÄSER 1993a, S. 11).

Es lässt sich jedoch ein Kern als kleinster gemeinsamer Nenner der Definitionen herauskristallisieren, der davon ausgeht, dass „es sich bei Beratung um eine zielorientierte soziale Interaktion zwischen (mindestens) zwei Personen handelt

[...] [, wobei] das Ziel der Beratung in einer Hilfe für einen der beiden Interaktionspartner“ (SCHWARZER/POSSE 1993, S. 634) besteht. Hierbei ist neben den beiden Interaktionspartnern, ggf. Gruppen der Ratsuchenden und der Berater, mindestens das Beratungsproblem als notwendige Komponente in jeder Beratungssituation vorhanden (vgl. ebd. oder HRUSCHKA 1969, S. 20). Anhand der etymologischen Analyse des Begriffs `Beraten` kommt MARTIN SCHMIEL zu dem Schluss, dass es beim Beraten „um das Vermitteln der Einsichten [geht], die der Beratene benötigt, um in freier Selbstentscheidung das den jeweiligen Umständen angemessene Richtige zu tun“ (SCHMIEL 1979, S. 50, vgl. auch TWARDY 1985b, S. 57).¹⁶³ Einerseits „geht [damit] Beratung über eine bloße Informationsvermittlung [...] hinaus“ (Mutzeck 2002, S.16) und andererseits stellt der Berater nur „sein Wissen zur Verfügung, trifft selbst aber keine Entscheidung“ (SCHWARZER/POSSE 1993, S. 633). Zusammenfassen lässt sich dies m. E. treffend mit KURT A. HELLER, der feststellt, dass „Beratung letztlich eine Entscheidungshilfe“ (HELLER 1975, S. 15) darstellt.

Dieser kleinste gemeinsame Nenner lässt immer noch einen großen Spielraum für Beratungskonzepte offen. WOLFGANG MUTZECK stellt bspw. fest, dass Beratung „sich zwischen den Polen einer gezielten Beeinflussung und direkten Lenkung einerseits und einer Selbststeuerung und Hilfe zur Selbsthilfe andererseits“ (MUTZECK 2002, S. 16) bewegt. Bei GUDRUN STEGER findet sich in Anlehnung an KARLHEINZ INGENKAMP (1995, S. 239) ein Vektorenmodell, dass mit der Beteiligung oder Nicht-Beteiligung an (pädagogischen) Entscheidungen als eine Koordinate und der Weitergabe von Informationen oder Hilfe zur Selbsthilfe als zweiter Koordinate einen Raum für völlig unterschiedliche Tätigkeiten eröffnet (vgl. STEGER 2000, S. 38). Dabei kann Beratung im Einzelfall auch aus der *zielgerichteten* Weitergabe von Informationen bestehen, die dann die notwendige Hilfe zur Selbsthilfe darstellt (vgl. MANSTETTEN 1982, S. 22). Die aufgezeigten Spielräume werde ich für die Beratung von Bildungsgängen durch die Erstellung einer Beratungskonzeption (vgl. Kapitel 4) weiter einengen, ohne dass der notwendige Raum für die spezifischen Bedingungen des Einzelfalls zu sehr beschnitten wird.

¹⁶³ HRUSCHKA zitiert hierzu REINWALD, der als Aufgaben des Beratenden ansieht, „dem Ratsuchenden zur Einsicht in die Voraussetzungen seiner Entscheidungen zu verhelfen und die Beratung stellt sich selbstlos in den Dienst der vom anderen zu fällenden Entscheidung“ (HRUSCHKA 1969, S. 18).

Die hier vertretene Auffassung von Beratung geht über das alltäglich 'Jemanden einen Rat geben' hinaus, da dieses überwiegend ohne die m. E. notwendige Sorgfalt geschieht (bspw. hinsichtlich der Analyse des Problems, der theoriegeleiteten Gestaltung des Beratungsprozesses oder begründeten Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten; vgl. SCHMIEL 1979, S. 52f.). Es wird von dem Berater eine Beratungskompetenz verlangt, die sich aus allgemeinen und für den konkreten Einzelfall notwendigen Kompetenzen zusammensetzt.¹⁶⁴ Soweit ein Berater diese Kompetenzen inne hat und danach handelt, wird er hier als professioneller Berater bezeichnet.

Beratung ist weder ausschließliche Fortbildung in Form von Unterricht, noch eine Therapie in Form der medizinischen bzw. heilkundlichen Hilfe¹⁶⁵. Da diese Begriffe eng mit der Tätigkeit der Beratung verbunden sind, jedoch fließende Grenzen zur Beratung haben, erscheint es mir sinnvoll sie differenzierter zu betrachten.

Die Abgrenzung zur Therapie¹⁶⁶ wird problematisch, sobald zwischen psychosozialer Beratung und Psychotherapie unterschieden werden soll (vgl. ALTERHOFF 1994, S. 29ff.¹⁶⁷ oder Mutzeck 1999, S. 13). Eine Beratung führt m. E.

¹⁶⁴ Unter dem Titel ‚Beraten will gelernt sein‘, thematisieren BACHMAIR u. a. das Beraten in der Schule mehr verlangt als nur eine natürlich gegebene Beratungskompetenz und zeigen dazu in verschiedenen Bereichen die Rolle des Beraters auf (vgl. BACHMAIR u. a. 1999, S. 11ff.). ROSENBERGER schreibt als Einleitung über ein Buch zur Beratungskompetenz von ERTELT/SCHULZ (2002), dass „Beratung die weit reichende Professionalität des Beraters [erfordert]. Immer wieder zeigt sich, dass die Person des Beraters und dessen Kompetenz die bedeutendsten Faktoren darstellen, die über den Erfolg und Misserfolg des Beratenen entscheiden (ROSENBERGER 2002, S. II). Insofern kann anhand der Kompetenz zwischen einem professionellen oder laienhaften Berater unterschieden werden. Aber es muss an diese ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass Beratungskompetenz m. E. auch und insbesondere durch die Erfahrung aus Beratungshandeln erworben wird (vgl. u. a. NESTERMANN 2004b, S. 548).

¹⁶⁵ Häufig wird neben dem Begriff Therapie der Begriff Erziehung von Beratung im Bereich der Bildung abgegrenzt (vgl. u. a. ERTELT/SCHULZ 1997, S. 3ff.; HOFFMAN 1988, S. 45ff. oder DIETRICH 1983, S. 10ff.). Erziehung nimmt in dem hier betrachteten Bereich der Arbeit mit Erwachsenen, überwiegend Lehrer mit Hochschulabschluss, jedoch einen weniger bedeutenden Rang ein. Ein häufiger (lange Zeit nahezu ausschließlich) anzutreffendes Mittel der Unterstützung ist neben der Beratung die hier abzugrenzende Fortbildung. SchiLF-Maßnahmen stellen dabei m. E. einen Grenzbereich zwischen Beratung und Fortbildung, da anders als bei einer allgemeinen Fortbildung eine SchiLF-Maßnahme sich an dem konkreten Anliegen einer Schule orientiert (vgl. Miller 1995, S. 71ff.).

¹⁶⁶ Eine ausführliche Abgrenzung findet sich u. a. bei WOLFGANG SCHÖNIG (2000, S. 147ff.) und ein Vergleich anhand von allgemeinen Kriterien bei LUITGARD BREM-GRÄSER (1993b, S. 11ff.).

¹⁶⁷ GERNOT ALTERHOFF stellt drei verschiedene Ansichten zum Verhältnis von Beratung und Therapie in der Literatur fest. Die erste Auffassung geht davon aus, dass es keinen grundsätzlichen Unterschied gibt. Demgegenüber unterscheidet die zweite Auffassung anhand von einigen Kriterien Beratung und Therapie als jeweils eigenständige Maßnahmen

dann nicht mehr zu einem akzeptablen Ergebnis, sofern der Ratsuchende eine gestörte, bzw. krankhafte Persönlichkeit besitzt.¹⁶⁸ Wenn Ratsuchende „ausgeprägte Störungen mit Fehl- und Ersatzhandlungen“ (ERTELT/SCHULZ 1997, S. 9) aufweisen, wird eine Therapie zur Verhaltensänderung notwendig, die einen so starken Eingriff in die Persönlichkeit verlangt, der von Beratung weder leistbar noch gewollt ist (vgl. DIETRICH 1983, S. 11 und Mutzeck 1999, S. 12). Demgegenüber steht die Beratung, bei der der Ratsuchende noch über keine Handlungsstrategie hinsichtlich der Lösung des Problems verfügt und insofern für dieses Problem eine aktuelle Lösungsmöglichkeit mit Hilfe der Beratung gesucht wird, um Handeln zu ermöglichen. Fließend scheint mir für den hier näher betrachteten Bereich der Beratung von Bildungsgängen der Übergang bei der Supervision¹⁶⁹ zu sein (vgl. RAGUSE 2000, S. 171).

Fortbildung, bzw. Bildung allgemein hat eine grundsätzlich andere Zielrichtung. Sie könnte im Zusammenhang der Beratung als Prävention verstanden werden, die auf mögliche zukünftige Aufgabenstellungen vorbereiten möchte, ohne zu wissen, ob diese Aufgabenstellungen überhaupt auftreten bzw. ob die Aufgabenstellungen auf bereits vorhandene, angemessene Handlungsstrategien der Lernenden treffen. Ein planmäßiger *Kompetenzaufbau* ist bei einer Fortbildung das Ziel ohne die *Kompetenzanwendung* in Lebenssituationen vorauszusetzen. Fortbildung setzt dabei auf die allgemeine Betrachtung von Situationen, ohne sich mit einem spezifischen, konkreten und vor allem für Lernende aktuellen Ereignis geplant auseinander zu setzen (vgl. SCHMIEL 1979, S. 54f.). Die meist größere Anzahl an Lernenden in einer Fortbildung lässt eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Einzelproblemen der Lernenden nicht zu, da diese zwar ähnlich gelagert sind, sich jedoch auf unterschiedliche Lebenssituationen beziehen. Der Einsatz schulinterner Fortbildungsmaßnahmen während Schulentwicklungsprozessen dürfte einen fließenden Übergang zur Beratung darstellen, da ein allgemeiner Kompetenzaufbau intendiert sein dürfte und dieser wiederum ein notwendiger Bestandteil des Entwicklungsprozesses ist. Insofern nimmt der fortbildende Lehrende auch eine Beratungsfunktion für den Ent-

und die dritte Ansicht sieht Beratung schließlich als den umfassenderen Begriff, dem sich die Psychotherapie als ein Spezialfall unterordnet (vgl. ALTEHOFF 1994, S. 34).

¹⁶⁸ Diese Unterteilung wird nicht von allen als förderlich angesehen, da die Unterscheidung von gesund und gestört aus ihrer Sicht ebenso schwierig erscheint wie zwischen Beratung und Therapie (vgl. ALTERHOFF 1994, S. 31).

¹⁶⁹ Vgl. zur Supervision insbesondere FATZER 2000, S. 9ff., SCHÖNIG 2002, S. 176ff. und GIERNALCZYK 2002, S. 7ff.

wicklungsprozess wahr (vgl. RÜEGG 2000, S. 43ff.; PRÖHL/STERN 1999, S. 250, EIKENBUSCH 1998, S. 230ff.).

Abschließend sei Beratung für diese Arbeit folgendermaßen definiert:

Beratung ist eine auf die Hilfe zur Lösung eines Problems ausgerichtete Interaktion zwischen den Ratsuchenden und den professionellen Beratern, wobei dies über die reine Vermittlung von Informationen hinausgeht, ohne den Ratsuchenden Entscheidungen abzunehmen.

3.2 Aktuelle Beratungssituation im Schulsystem – Beratung im Berufskolleg

„Heute umfasst die schulische Beratung folgende Arbeitsfelder:

- Schullaufbahnberatung [...]
- Pädagogisch-psychologische Beratung [...]
- Unterrichtsberatung [...]
- Beratung der Schule als Organisationssystem“ (MUTZECK 1999, S. 14f.).

Bereits im Jahre 1970 verweist der Deutsche BILDUNGSRAT (vgl. Deutsche BILDUNGSRAT 1973, S. 217ff.) darauf, dass Beratung zu den Aufgaben des Lehrerberufes zählt. Dieses ist nachvollziehbar, denn neben Unterrichten gibt es noch eine Reihe anderer Aufgaben, die der Lehrerberuf verlangt. Sie können neben dem Unterrichten unter Organisieren und Beraten subsumiert werden (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998, S. 18ff.¹⁷⁰). Beraten als Tätigkeit des Lehrers, steht hier jedoch nur am Rande der Betrachtung. Das *Beratenwerden der Lehrer* steht im Fokus dieses Abschnitts, der die derzeit bestehenden Angebote für das Berufskolleg aufarbeitet.¹⁷¹ Diese kommt überwiegend bei der Unterrichtsberatung und der Beratung der Schule als Organisationssystem zum Tragen, wobei die beiden Bereiche nicht trennscharf zu sehen sind (vgl. Kapitel 2.1.6).

¹⁷⁰ In der neueren Auflage unterscheiden die Autoren die Tätigkeitsfelder in Unterrichten, Organisieren und Mitwirken (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, S. 14ff.). Beraten ist dabei, neben Beurteilen und Innovieren, in den Tätigkeitsfeldern enthalten (vgl. ebd. S. 16).

¹⁷¹ Beratungsaufgaben in der Schule und im Schulsystem, insbesondere die Beratung von Schülern und Eltern zu Schullaufbahn oder Lernschwierigkeiten, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Beratung von Bildungsgängen stehen, bleiben an dieser Stelle außen vor, da sie im Hinblick auf das Ziel der Arbeit m. E. nur einen geringen Beitrag leisten.

In der folgenden Betrachtung unterscheide ich nach den beratenden Personen zwischen der Beratung durch Vorgesetzte (Schulleitung und Schulaufsicht), den verschiedenen Formen der Beratung durch Kollegen der eigenen Schule sowie bestehenden anderen externen Beratungsangeboten.¹⁷² Die folgende Abbildung stellt einen Überblick dieser Einteilung dar, wobei sie die teilweise Zugehörigkeit von Trägern der Beratung zu zwei Bereichen berücksichtigt. So ist beispielsweise die Beratung durch die Schulleitung gleichzeitig kollegiale Verpflichtung und Teil der Vorgesetztenfunktion. Sonderfälle, wie z. B. Seminarleiter in der zweiten Phase der Lehrerausbildung bleiben in der Abbildung unberücksichtigt.

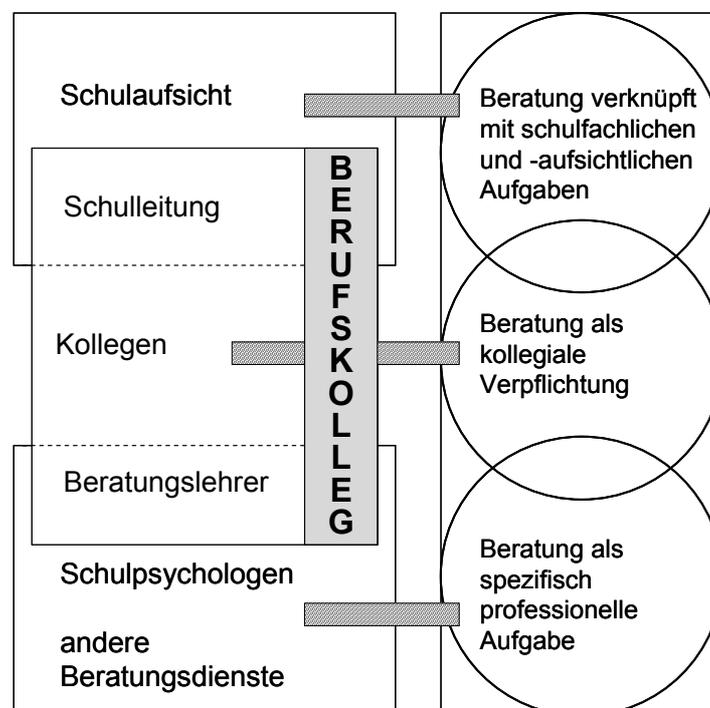


Abbildung 28: Träger der Beratung im Berufskolleg (in Anlehnung an LSW 1998, S. 32)

3.2.1 Beratung durch Vorgesetzte

Das Bild des Vorgesetzten hat sich im Lauf der Zeit verändert. In einer alten Vorstellung ist es besetzt mit einer Person, die Entscheidungen trifft, Weisungen bzw. Aufgaben verteilt und Arbeitsergebnisse einfordert. Diese Form der Führung von Mitarbeitern ließ den Untergebenen mit seinen Aufgaben allein

¹⁷² Nicht betrachtet werden Formen der Selbst-Beratung, bei der anhand eines vorgegebenen Ablaufs ein Reflexion Prozess durchlaufen wird. Diese Form widerspricht einer Beratung, wie auch ich sie vertrete, da sie auf die Interaktion mit anderen Personen verzichtet. Berater und Ratgebende sind die gleiche Person, und daher kann es nur zu einer intrapersonellen Kommunikation, soweit dies überhaupt als möglich angesehen wird, kommen (vgl. auch LISELOTTE DENNER zur Selbst-Supervision (DENNER 2000, S. 74f. und hier insbesondere Fußnote 51)).

oder umgangssprachlich im Regen stehen. Eine solche Rollenauffassung wird jedoch weit verbreitet als überholt angesehen, und es finden sich heute überwiegend Führungsmodelle, in denen der Vorgesetzte der Förderer, Rückhalt und Unterstützer seiner Mitarbeiter ist (vgl. u. a. WEIBLER 2001, S. 58ff. oder LOHMANN 2001, S. 4ff.).

Vorgesetztenfunktion für die Lehrer im Berufskolleg haben zum einen die Mitglieder der Schulleitung und zum anderen die als Schulaufsicht¹⁷³ tätigen Dezenten. Während der zweiten Phase der Lehrerbildung können darüber hinaus die Seminarleiter als Vorgesetzte für den Ausbildungsbereich angesehen werden.¹⁷⁴

3.2.1.1 Beratung durch die Schulleitung

Die Aufgaben der Schulleitung¹⁷⁵ sind vielseitig. Sie erstrecken sich im Hinblick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, im einzelnen auf die Einhaltung der Rahmenrichtlinien und Konferenzbeschlüssen, die fachlich korrekte Beurteilung von Schülerleistungen und deren Vergleichbarkeit, die Organisation des Unterrichteinsatzes sowie die Einbringung neuer Erkenntnisse und Ergebnisse aus den Fach- und Erziehungswissenschaften in den Unterricht (vgl. § 20 Abs. 1 ADO NRW). In einem Gutachten über die Schule in NRW konnte 1994 die Unternehmensberatung KIENBAUM zu 99 Zuständigkeiten der Schulleitung aus der BASS herausstellen (vgl. KIENBAUM 1994, S. 151ff.). MÜNCH folgert, dass sich aus den Verantwortlichkeiten vermutlich noch mehr Aufgaben ergeben (vgl. MÜNCH 2001, S. 18).¹⁷⁶ Die Beratung der Lehrerinnen und Lehrer als eine der Aufgaben, „ist eine Form der pädagogischen Führung“ (LSW 1998, S. 35), wobei WALTER A. FISCHER und MICHAEL SCHRATZ Beratung sogar als

¹⁷³ Neben der Obersten Schulaufsicht, dem für den Schulbereich zuständigen Ministerium, haben Berufskollegs in NRW nur die Obere Schulaufsicht, in institutioneller Form der zuständigen Bezirksregierung, als Schulaufsichtsbehörde. Anderen Schulformen steht zum Teil eine weitere Behörde, die Schulämter der Kreise oder Städte, als Untere Schulaufsicht zur Seite (vgl. § 88 SchulG und § 15 SchVG). Die Untere Schulaufsicht bleibt, mangels Relevanz für die Berufskollegs, in dieser Arbeit außen vor. Ebenfalls wird die Ebene des Ministeriums an dieser Stelle nur zurückhaltend betrachtet, da die Beratungsaufgabe im Rahmen der Aufsicht überwiegend den Bezirksregierungen übertragen ist.

¹⁷⁴ Andere Vorgesetzte, die sich z. B. aus einer teilweisen Abordnung an Hochschulen ergeben, bleiben in der Betrachtung außen vor.

¹⁷⁵ Im Folgenden wird der Begriff Schulleitung benutzt, auch wenn häufig die Person des Schulleiters in erster Linie gemeint sein wird. Diese synonyme Verwendung ist überwiegend anzutreffen, wobei der Begriff der Schulleitung eher mit den Aufgaben verbunden wird (vgl. MÜNCH 2001, S. 5f. oder BUCHEN 2003, S. 2).

¹⁷⁶ RICHARD BESSOTH kommt in einer Auflistung bspw. zu 104 Aufgaben (vgl. BESSOTH 2001c, S. 17ff.)

Herzstück der pädagogischen Führung bezeichnen (vgl. FISCHER/SCHRATZ 1993, S. 34ff.). WILMA SCHMITH und RICHARD L. ANDREWS (vgl. 1989, S.32ff.) kommen zu vier Faktoren, die die pädagogische Führung der Schulleitung¹⁷⁷ ausmachen:

- Schulleitung stellt Ressourcen zur Verfügung
(u. a. fördert sie Fortbildungen der Lehrenden und mobilisiert Mittel),
- Schulleitung als direkte Unterrichtshilfe/-unterstützung
(u. a. wird sie bei unterrichtlichen Anliegen herangezogen),
- Schulleitung als Kommunikator
(u. a. verbessert die Unterrichtspraxis durch Gespräche und Interaktionen),
- Schulleitung als sichtbare Präsenz
(u. a. nimmt aktiv an den Fortbildungsaktivitäten des Kollegiums teil).

Beratung wird hierbei nur teilweise als Methode eingesetzt (vgl. BESSOTH 2001d, S. 24ff.). Ähnlich bestimmen dies auch die dienstrechtlichen Vorgaben, nach denen die Schulleitung die Lehrkräfte in Fragen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei Bedarf berät (vgl. §19 Abs. 2 ADO NRW). Auch RICHARD BESSOTH fügt der Beratung der Lehrenden in Unterrichtsangelegenheiten in Klammern *auf Anforderung* hinzu (vgl. BESSOTH 2001c, S. 21) und unterstreicht damit die Nachfrageorientiertheit für diese Beratung. Solange demnach niemand einen Anspruch meldet, findet keine Beratung statt. Als konkrete Möglichkeit können „beispielsweise Unterrichtsnachbesprechungen, [um] die Schulqualität zu verbessern“ (LSW 1998, S. 35) durchgeführt werden. Darüber hinaus werden derzeit Zielvereinbarungen, Jahresgespräche, Coaching oder Vorgesetzten-Rückmeldung als mögliche Maßnahmen diskutiert (vgl. ROLFF/SCHMIDT 2002, S. 125ff.).

Die Schulleitung soll die Lehrenden in allen dienstlichen und privaten Angelegenheiten (vgl. BESSOTH 2001c, S. 21) beraten. Ebenso ist dies in personalrechtlichen Belangen vorgesehen (vgl. LSW 1998, S. 35). Dies ist für die privaten Angelegenheiten auch Ausdruck der Fürsorgepflicht des Staates gegenüber seinen Bediensteten (vgl. HAEDAYET 2000, S. 165), wobei die Erkenntnis vor-

¹⁷⁷ vgl. zur pädagogischen Führung auch HASENBANK 2001, S. 78ff., MÜNCH 1999, S. 88ff. HÖHER/ROLFF, 1996, S. 206f. und DUBS 1994, S. 17ff.

handen ist, dass die privaten Belastungen negativen Einfluss auf die Arbeit haben und so die (berufliche) Leistungsfähigkeit einschränken (vgl. ebd. S. 51ff.).

Eine Ausbildung als Schulleiter als einen umfassenden Ausbildungsgang,¹⁷⁸ gerade im Hinblick auf die erhöhten Anforderungen durch mehr Autonomie der Einzelschule, stellt bisher keine Voraussetzung für die Tätigkeit als Schulleiter dar (vgl. HASENBANK 2001, S. 197ff.). Eine Vorbereitung auf diese Rolle gibt es nur selten. „In fast allen Bundesländern wird Schulleitungspersonal erst nach der Ernennung [...] qualifiziert“ (HUBER 2002, S. 255). Mit einem Umfang der Qualifizierungsmaßen von 31-34 Tagen liegt NRW dabei an der Spitze¹⁷⁹ der Bundesländer, auch wenn diese nicht verpflichtend sind (vgl. ebd. S. 256). Inhaltlich wird in den Maßnahmen auch auf Personalführung eingegangen (vgl. ebd. S. 254; für NRW S. 261ff.).

Die Schulleitung ist auch als Verbindungsorgan zur Schulaufsicht zu sehen und ihr kommt in der Zusammenarbeit mit dieser eine Schlüsselrolle zu (vgl. BRUCKMANN 1986, S. 273).¹⁸⁰

3.2.1.2 Beratung durch die Schulaufsicht

Die Bundesrepublik Deutschland hat mit ihrer Verfassung die Schulen unter staatliche¹⁸¹ Aufsicht gestellt (vgl. Art. 7 Absatz 1 GG und zur Umsetzung §§ 86ff. SchulG NRW). Während früher Inspektion (überprüfen) und Aufsicht (überwachen) im Vordergrund standen, ist seit den siebziger Jahren bis heute eher von Unterstützung (fördern) bei der gemeinsamen Aufgabe die Rede (vgl. DUBS 2003b, S. 3). Die „Beratung [wird als] eine wesentliche Funktion des schulaufsichtlichen Handelns“ (LSW 1998 S. 36) angesehen. Die Beratungsarbeit verfolgt hierbei das Ziel, „Erziehung und Unterricht zu optimieren, die

¹⁷⁸ Es werden bereits Angebote zu Schulverwaltung/-management in oder sogar Studiengängen von Hochschulen (z. B. die Universitäten Kaiserslautern, Koblenz, Landau oder die Fernuniversität Hagen gemacht. Auch private Institutionen und Interessensvertretungen (z. B. Schulleiterverbände) bieten Qualifizierungsmaßnahmen an (HUBER 2002, S. 257).

¹⁷⁹ Hamburg liegt mit 7 Tagen am anderen Ende der Skala (vgl. HUBER 2002, S. 265).

¹⁸⁰ HEINZ S. ROSENBUSCH hebt als Ergebnis der Forschung aber auch hervor, dass „es sich zwischen Schulen und Schulaufsicht wie auch zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht häufig um ein strukturell gestörtes Verhältnis“ (ROSENBUSCH 2001, S. 26) handelt (vgl. ausführlicher ROSENBUSCH 1994 und 2002 oder RATZKI 2002).

¹⁸¹ Der Übergang von der kirchlichen zur staatlichen Schulaufsicht fand in Europa noch bis ins 19. Jahrhundert statt (vgl. DENNER 2000, S. 57). Die Kirche stand hierbei für gelehrte und gesellschaftlich anerkannte Personen. Diesen wurde die Qualifikation zugesprochen, Bildungsprozesse beaufsichtigen zu können. Die heutige Akzeptanz der Schulaufsicht, insbesondere in Hinblick auf die fachliche Kompetenz steht immer mehr in Frage (vgl. DUBS 2003b, S. 2).

Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern zu sichern und die Vergleichbarkeit schulischer Standards zu gewährleisten“ (LSW 1998, S. 36).

Als Aufgabenschwerpunkte der Beratung sind unter anderem Schulreformmaßnahmen und Schulentwicklungsplanungen zu sehen (vgl. JENNESSEN/KASTRIKE 2002, S. 170). Schulaufsicht soll die Maßnahmen initiieren und evaluieren (vgl. LSW 1998, S. 36). ROLF DUBS vertritt die Auffassung, dass gerade die Metaevaluation des Qualitätsmanagements der teilautonomen Schule eine von der Schulaufsicht leistbare Aufgabe ist und diese für eine wirksame Schulaufsicht die wichtigste Grundlage darstellt (vgl. DUBS 2003b, S. 8ff.). Daneben stehen die Einhaltung der curricularen Rahmenvorgaben sowie die Verbesserung der Unterrichtsdurchführung im Fokus der Beratung (vgl. BRUCKMANN 1986, S. 275ff.). Nicht zuletzt dient die Beratung der Personalplanung, -führung¹⁸² und -entwicklung und selten der Beratung von Eltern und Schülern (vgl. JENNESSEN/KASTRIKE 2002, S. 170). „Die fachlich-pädagogische Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte [hat] unter Wahrung der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte“ (MARGIES 2001, S. 86) zu erfolgen. Dabei wird Beratung durch die Schulaufsicht als eine besondere Form der Beratung angesehen, da sie „eine beteiligte Beratung [ist], d. h. sie ist nie unverbindlich und manchmal nicht einmal auf Freiwilligkeit angelegt“ (WEITZEL 2002, S. 332) und „schließt ein, dass der Berater zusammen mit dem Beratenen Verantwortung für die folgenden Maßnahmen, Verhaltensweisen und Konsequenzen trägt“ (ebd.).

Zur Durchführung dieser Beratungsaufgaben werden Einzel- und Gruppengespräche eingesetzt und es steht der Schulaufsicht jederzeit frei, Unterrichtsbesuche durchzuführen, um sich zu informieren. Hierbei ist Beratung zwischen systematisch regelmäßigem Engagement bei den schulischen Aufgaben und dem Unterstützen bei akuten Vorkommnissen zu unterscheiden (vgl. JENNESSEN/KASTRIKE 2002, S. 169f.).

¹⁸² Hierzu zählt auch die „Unterstützung und Beratung [und Vermittlung] von Lehrkräften im Falle von Konflikten und bei beruflichen Schwierigkeiten“ (DUBS 2003b, S. 12).

3.2.1.3 Beratung durch Ausbilder¹⁸³

Eine Sonderposition nehmen die mit der Ausbildung beauftragten Personen im Schuldienst ein. Hierzu gehören die Mitarbeiter des Ausbildungsseminars sowie die Ausbildungskoordinatoren in den Schulen. Sie sollen die Lehramtsanwärter zu allen Aspekten der Ausbildung beraten (vgl. §§ 11 und 13 OVP). Insbesondere ist ein Planungs- und Entwicklungsgespräch am Ende des zweiten Ausbildungshalbjahres vorgesehen (vgl. § 16 OVP), damit sich die Referendare über ihren Ausbildungsstand vergewissern und von Ausbildungsschule und Seminar eine Rückmeldung erhalten (STUDIENSEMINAR FÜR BERUFSSKOLLEGS KÖLN 2003a). „Auf Basis einer solchen Reflexion werden mit den Betroffenen gemeinsam weitere Wege und Schritte überlegt und geplant, die geeignet sein können, die individuellen Ziele und die Anforderungen einer zukünftigen Praxis einander näher zu bringen“ (ebd.). Die Ausbilder des Seminars für Berufskollegs in Köln greifen dabei auf einen Leitfaden zur Gesprächsführung (STUDIENSEMINAR FÜR BERUFSSKOLLEGS KÖLN 2003b) zurück, wobei dieser als Orientierung und nicht als Vorschrift gesehen wird. Die Beratung des Lehramtsanwärters in der Form von Unterrichtsnachbesprechungen ist daneben ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung (vgl. § 11 OVP).

Schließlich bleibt hier festzuhalten, dass sich die Beratung auf die Referendare beschränkt. Eine Unterstützung anderer Lehrer in den Kollegien ist nicht vorgesehen. Selbst ein gemeinsames Lernen und Arbeiten der Ausbilder in den Schulen und Studienseminaren ist eine Besonderheit, so dass dies gemeinsame Lernen die Grundlage für ein Pilotprojekt im Regierungsbezirk Düsseldorf darstellt (vgl. STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II DÜSSELDORF II 2003).

3.2.1.4 Einschätzungen zu der Beratung durch Vorgesetzte

Der Schulleitung wird eine Schlüsselrolle¹⁸⁴ bei der Etablierung einer Beratungskultur zugewiesen. „Ihre Einstellung zur Beratung, ihre eigene Beratungskompetenz und -praxis können vorbildhaft und prägend wirken. Sie [kann] [...] in

¹⁸³ Vgl. zu der Beratung in der zweiten Phase der Lehrerbildung bspw. BOETTCHER/BREMER-RICH-VOS (1987b) oder PEINIGER (1987). Die Beratung im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung bleibt hier unberücksichtigt, da erst mit Änderung der Lehrerausbildungsordnung NRW im Jahr 2003 die Beratung von Hochschulmitarbeiter verstärkt zum Zuge kommt und Erfahrungen hieraus bis m.E. nicht entsprechend dokumentiert wurden.

¹⁸⁴ Insbesondere bei der Einführung von Innovationen sehen verschiedene Autoren eine Schlüsselrolle der Schulleitung (vgl. u. a. HASENBANK 2002, S. 116ff., CAPAUL 2002, S. 63ff., FULLAN 1999, S. 119ff. oder HÖHER/ROLFF 1996, S. 189f.).

großem Umfang dazu beitragen, dass die vielfältigen schulischen Beratungsaufgaben ernst genommen und engagiert erfüllt werden“ (LSW 1998, S. 35). URSULA CARLE weist auf eine Studie von KENNETH LEITHWOOD aus dem Jahr 1996 hin, in der festgestellt wird, dass „das Niveau der Schulleitung [...] den größten (positiven wie negativen) direkten wie indirekten Einfluss auf organisationales Lernen“ (CARLE 2000, S. 60) hat. Dabei sind die Mitglieder der Schulleitung „in der deutschen Tradition primus inter pares – Gleicher unter Gleichen“ (ROLFF 1996, S. 67). Falls diese Tradition für die Berufskollegs (auch heute noch) zuträfe, müsste folgerichtig jeder Lehrer gleichviel bewegen können. Richtig ist die Aussage von HANS-GÜNTER ROLFF m. E. hinsichtlich der pädagogischen Leitung. Die Mitglieder der Schulleitung können nicht als Über-Pädagoge gesehen werden, die sich durch eine höhere pädagogische Qualifikation auszeichnen. Ihnen wird jedoch im Rahmen der Organisation (z. B. Verwaltung von Finanzmitteln, Festlegung von Konferenzen etc.) der Schule eine besondere Rolle zugewiesen, so dass sie nicht uneingeschränkt als Gleicher unter Gleichen zu bezeichnen sind. Hieraus lässt sich m. E. zweierlei folgern. Erstens geht es nicht ohne zumindest eine Duldung¹⁸⁵ von Entwicklungen durch die Schulleitung, aber zweitens auch nicht gegen das Lehrerkollegium, da der Schulleiter keine ausreichenden Mittel für die Durchsetzung von pädagogischen Maßnahmen (z. B. verpflichtender Projektunterricht in allen Klassen) besitzt. Daher hat Schulleitung zwar eine Schlüsselrolle und kann auch als Türöffner für Schulentwicklungen gesehen werden (vgl. ROLFF 1996, S. 67), aber ein alleiniger Garnt für den Erfolg von Entwicklungsmaßnahmen kann sie nicht sein (vgl. KRAINZ-DÜRR 2003, S. 42ff.).

Die Unterstützung durch die Schulleitung kann somit erst einmal als förderlich angesehen werden, und bei der Veränderung der Führungs- und Organisationsstrukturen von beruflichen Schulen kommen MARGA PRÖHL und CORNELIA STERN zu dem Ergebnis, dass auch die Unterstützung durch die Schulaufsicht bei diesen Entwicklungsprozessen notwendig ist (vgl. PRÖHL/STERN 1999, S. 251).

Dem entgegen steht jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen Beurteilen und Beraten bei der Interaktion mit den hier angesprochenen Vorgesetzten. So

¹⁸⁵ Voraussetzung hierfür ist jedoch dass die Schulleitung darüber in Kenntnis ist, was sich entwickelt. Dieses ist jedoch anzunehmen, sobald die Entwicklung als maßgeblich für die einzelne Schule anzusehen ist und diese Entwicklung nicht bewusst verdrängt wird.

kommt das Fachgutachten zu der Aussage, dass für Schulleitung und Schulaufsicht¹⁸⁶ die „Beratung eine konflikthafte Aufgabe dar[stellt], weil sie sich mit anderen Funktionen nicht immer problemlos vereinbaren lässt; Weisung/Kontrolle und Beratung stehen in einem Verhältnis der Unverträglichkeit zusammen. Diese Berufsgruppen haben im System Schule die Aufgabe der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung, und das Ausbalancieren des Rollenwiderspruchs zwischen Beurteilung und Beratung erfordert viel Anstrengung und kann mit Beeinträchtigung der Beratungseffizienz verbunden sein“ (LSW 1998, S. 33).¹⁸⁷ Auch LISELOTTE DENNER sieht das Problem, dass „die Beratung von Lehrpersonen und Schulen durch Schulleitungen und Schulrat [...] in ein hierarchisches System von Dienstpflicht und Weisungsrecht, von unterschiedlichen Machtbefugnissen und Einflussmöglichkeiten“ (DENNER 2000, S. 49) eingebettet ist und weist darauf hin, dass unter Beratung durch Schulleitung und Schulaufsicht auch Instruieren, Kontrollieren und Reglementieren gefasst wird (vgl. ebd.).¹⁸⁸

Auch die Verzahnung von Beratung und Beurteilung durch die Ausbilder empfinden die Referendare in starkem Maße als belastend und die Unterrichtsbesuche, als wesentliche Ausbildungssituation, werden als Kontroll- und Prüfungssituation wahrgenommen (vgl. DENNER 2000, S. 57). Nach zwei qualitativen Studien¹⁸⁹ überlagert dabei aus der Wahrnehmung der Referendare die Pflicht zur Beurteilung die Absicht der Beratung (vgl. ebd.).

¹⁸⁶ Das Fachgutachten Beratung in der Schule und im Schulsystem stellt dieses auch noch für weitere Personengruppen fest (vgl. LSW 1998, S. 33).

¹⁸⁷ Eine andere Erfahrung vertritt ELFRIEDE SCHMIDINGER (vgl. 1996, S. 66), die für die Schulinspektion in Österreich auf eine Erhebung von MICHAEL SCHRATZ verweist. Danach haben „die österreichischen Inspektoren in der überwiegenden Mehrheit kein Problem in der Vereinbarkeit der Beratungs- und Kontrollaufgaben“ (ebd.) und in „der Tendenz wird dieses Selbstbild der InspektorInnen auch von den betroffenen LehrerInnen bestätigt“ (ebd.).

¹⁸⁸ ROLF DUBS sieht diese Diskussion zum Spannungsverhältnis zwischen Beurteilen und Beraten als nicht zielführend an, da seines Erachtens Beraten nur möglich ist, wenn zuvor beurteilt wurde und Beurteilung sich von Kontrolle nur wenig unterscheidet (vgl. DUBS 2003b, S. 5). Diese Auffassung teile ich nicht. Ich stimme insofern überein, dass eine Beratung die Beurteilung (oder noch deutlicher die Diagnose) der Situation beinhaltet, aber ich sehe einen gravierenden Unterschied in der Wirkung dieser Beurteilung. Bei der Beratung dient die Beurteilung lediglich dazu, eine Beratung zu ermöglichen, ohne das Handeln der Person mit richtig oder falsch bzw. gut oder schlecht abschließend zu belegen. Es solle vielmehr gemeinsam ein guter Zustand erreicht werden. Bei der Kontrolle hingegen ist Beurteilung das Ziel mit einer gewollten Bewertung der Situation und Person mit gut oder schlecht. Eine Veränderung des Zustandes mag ein untergeordnetes Ziel sein, es wird m. E. zumindest als solches empfunden.

¹⁸⁹ LISELOTTE DENNER greift dabei auf qualitative Studien von UWE HOPPENWORTH (1993) und BRUGA NOLD (1998) zurück.

Die Meisterung des Rollenkonflikts zwischen Kontrolle/Beurteilung und Beratung als Qualifikationsmerkmal der beruflichen Position als Lösung anzusehen (vgl. LSW 1998, S. 36), halte ich für bedenklich. Die Probleme der Beratung durch Vorgesetzte werden damit auf die Qualifikation von einzelnen Amtsträgern verschoben, die diesen Konflikt zumindest in den Augen der Beratenen nicht überwinden.¹⁹⁰

Die unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrern und Schulaufsichtsbeamten betont WOLFGANG BRUCKMANN, indem er festhält, dass von Schulaufsichtsbeamten als dringlich eingeschätzte Fortbildungsthemen von Lehrern nicht angenommen werden und so die für diese Themen vorgesehenen Kurse nicht zustande kommen (vgl. BRUCKMANN 1986, S. 280). Die Ursachen untersucht er m. E. jedoch nicht systematisch und sieht das Problem eher in der fehlenden Motivation und der Freiwilligkeit der Fortbildung der Lehrer (vgl. ebd.). So ist es auch nicht verwunderlich, dass in der Evaluation über die Erstellung von Schulprogrammen „6 (von 16) Berufskollegs die externe Beratung durch die schulfachliche Aufsicht als nicht förderlich bewerten“ (KANDERS 2002, S. 60). Selbst wenn bei der Schulaufsicht, wie „in Bremen [...] die Evaluation von der Aufsicht (im Sinne von Kontrolle) getrennt worden [ist, nimmt] die Lehrerschaft [...] sie dennoch häufig als Kontrolle wahr“ (ROLFF 1998b, S. 262). Als Schlussfolgerung sieht HANS-GÜNTER ROLFF u. a. die Notwendigkeit einer speziellen Ausbildung der Schulaufsicht, damit eine erfolgreiche Beratung stattfinden kann (vgl. ebd.). Dabei kommt LISELOTTE DENNER gerade hinsichtlich der Ausbildung der Berater zu folgenden ernüchternden Ergebnis: „Die Beratenden sind aufgestiegen und haben die Niederungen des pädagogischen Alltags ganz oder teilweise hinter sich gelassen, ohne sich für ihre neue Aufgabe angemessen zu qualifizieren“ (DENNER 2000, S. 53). Und auch THOMAS HASENBANK stellt keine angemessene Vorbereitung von Schulleitern auf ihre Tätigkeiten fest (vgl. HASENBANK 2001, S. 285). LISELOTTE DENNER fragt sogar, ob nicht „angesichts seltener und fragwürdiger Beratungsversuche, mangelnder Qualifizierung der Berater und Beraterinnen und fehlender Beratungsressourcen [...] bezweifelt werden [muss], dass die Schulverwaltung tatsächlich das Nötigste für ihre

¹⁹⁰ HEINZ S. ROSENBUSCH zeigt in einer Erhebung, dass Lehrer wesentlich stärker (48% gegenüber 22%) davon ausgehen, dass die Schulaufsicht kontrollieren und verwalten möchte, anstatt den Lehrern pädagogisch zu helfen (vgl. ROSENBUSCH 1994, S. 53ff.).

Beschäftigten und für die Sicherung der Qualität schulischer Arbeit leistet“ (DENNER 2000, S. 52).

Daneben ist im Hinblick auf die verfügbaren Ressourcen festzustellen, „dass Schulaufsicht nicht in der Lage ist, kontinuierliche Beratung anzubieten, da ihre administrativen und kontrollierenden Aufgaben sie in bestimmten Intervallen während des Jahres erheblich belasten. Schulen und Schulaufsicht müssen also Beratungen zur Weiterentwicklung und Innovation von Unterricht langfristig unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Terminpläne vorbereiten.“ (JENNESSEN/KASTIRKE 2002, S. 169). Ähnliche Ergebnisse gelten auch hinsichtlich der Personalentwicklung bzw. -beratung durch die Schulleitung (vgl. HASENBANK 2001, S. 234ff.).

Die Schulleitung besteht gleichzeitig aus Kollegen, bei denen in der Beratung von Lehrern die Leistungsbeurteilung als eine Vorgesetztenfunktion immer einen Teil ihrer Rolle einnimmt. Der Beratung durch Kollegen *ohne* eine Vorgesetztenfunktion widmet sich das nächste Kapitel 3.2.2.

3.2.2 Beratung durch Kollegen - Kollegiale Beratung

Als Kollegen kann eine relativ große Gruppe angesehen werden. Schließlich können alle bei einem Arbeitgeber angestellten Personen als Arbeitskollegen bezeichnet werden. Diese alle zu berücksichtigen ist m. E. nicht zielführend, so dass ich im ersten Abschnitt auf die `normalen´ Lehrerkollegen, nicht Hausmeister oder Sekretärin, der eigenen Schule beschränke, anschließend die Lehrerkollegen aus anderen Berufskollegs bzw. aus Schulen mit gleich gelagerten Problemen als Berater betrachte, bevor ich zu den Beratungslehrern, als einer besonderen Gruppe innerhalb der Schule komme. Da die Schulpsychologen in NRW im Regelfall nur in Gesamtschulen in der Schule lokalisiert sind, betrachte ich diese erst im Kapitel `externe Beratungsangebote´ (3.2.3.1) näher.

3.2.2.1 Beratung durch eigene Kollegen

Der Beratung durch eigenen Kollegen möchte ich mich zunächst mit einem fiktiven Beispiel nähern, da m. E. zur Beratung durch die eigenen Kollegen keine systematischen, an wissenschaftlichen Kriterien orientierten Studien vorliegen, die insbesondere die spezifische Situation von Bildungsgängen berücksichtigen.

Es ist morgens 9.20 Uhr im Lehrerzimmer eines kaufmännischen Berufskollegs. Die große Pause hat soeben begonnen und die Lehrer kommen nach und nach herein. Die Lehrerin Elvira Schmitz sitzt bereits an einem Tisch. Ihr Kollege Thomas Meier kommt hinzu, stellt seine Tasche ab und eröffnet eine Unterhaltung.

Schmitz: Grüß' dich, Thomas.

Meier: Hallo Elvira. Ich komme gerade aus der 11b. Geht es dir auch immer so, die kapierten es einfach nicht beim ersten Mal.

Schmitz: Ja, die sind schon manchmal etwas begriffsstutzig, aber kriegen dann meist doch irgendwie die Kurve.

Meier: Ich hab heute versucht ihnen den Unterschied zwischen Aufwand und Ausgabe klar zu machen und bin eigentlich mit meinem Alphabet am Ende. Du hast doch auch schon einmal in der Höheren Handelsschule BWL gemacht. Hast du nicht vielleicht noch ein alternatives Konzept für mich.

Schmitz: Ich mache das immer am Beispiel von Versicherungszahlungen klar. Irgendwo müsste ich dazu auch noch ein Arbeitsblatt haben. Warte mal, ich könnte es noch in meinem Fach haben.

Frau Schmitz holt das Arbeitsblatt und muss dann noch eben etwas kopieren, bevor die Pause wieder vorbei ist.

Die beschriebene fiktive Kommunikation dürfte im Schulalltag Gang und Gebe sein. Es wird häufig zwischen 'Tür und Angel' kurz über eine Situation gesprochen (vgl. LSW 2001, S. 12). Dieses dient der Reflexion und der damit verbundenen Bestätigung des eigenen Handelns, aber auch der Planung von zukünftigen Situationen. Kennzeichnend für diese Situation ist aber auch, dass für den Ratgebenden nur eine relativ geringe Klarheit der Situation gegeben ist. Intuitiv, da der Kollege ähnliche Situationen und vielleicht sogar die betroffenen Lernenden kennt, ist ein Rat möglich, der zwar unter Unsicherheit gegeben wird, jedoch mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit erfolgreich ist. Neben dieser beiläufigen Beratung sind Konferenzen ein üblicher Rahmen, in dem auch eine Beratung durch die eigenen Kollegen stattfindet (vgl. ebd.). Auch hierbei wird auf die Kompetenz der Kollegen zurückgegriffen.

Dass in den einzelnen Schulen eine hohe (pädagogisch) Kompetenz vorhanden ist, kann m. E. zu Recht angenommen werden. Schließlich haben nahezu alle Lehrer eine akademische (auch erziehungswissenschaftliche) Ausbildung durchlaufen. Daher ist auch nicht verwunderlich, dass auf diese Kompetenz

immer wieder als eine mögliche Lösung von Aufgaben zumindest in der Theorie zurückgegriffen wird.¹⁹¹

LISELOTTE DENNER bspw. diskutiert drei Formen der Lehrerberatung, die Supervision, die pädagogische Fallbesprechung und die kollegiale Fallbesprechung (vgl. DENNER 2000, S. 66ff.). In allen Konzepten wird dabei auf die Kompetenzen der beratenen Lehrer zurückgegriffen. Bei der Supervision (vgl. Fußnote 169) geht LISELOTTE DENNER dabei grundsätzlich von der Beteiligung eines externen Supervisors aus, wobei eine besondere Form der Supervision (Peer-Supervision) auf diesen verzichtet (vgl. DENNER 2000, S. 66ff. und FENGLER 2002, S. 179f.). Auch die pädagogische Fallbesprechung setzt einen Lehrer einer anderen Schule als Leiter voraus (vgl. hierzu das folgende Kapitel 3.2.2.2). Insofern bleibt an dieser Stelle die kollegiale Fallberatung als Beratung der Lehrenden durch die Lehrerkollegen der eigenen Schule.

Als eine Art Selbsthilfegruppe können die verschiedenen Ausprägungen der kollegialen Beratung angesehen werden (vgl. FIEGE/DOLLASE 1998, S. 379). Es werden Fallbeispiele besprochen, die von den beteiligten Personen eingebracht und vorgestellt werden. Durch ein vorgegebenes festes Ablaufschema wird die Situation strukturiert und so deren Komplexität reduziert (vgl. DENNER 2000, S. 73 oder BUER 1990, S. 493).

Dabei geht es im Einzelnen u. a. um

- „die systematische Reflexion eigener und fremder Arbeitsprozesse einschließlich konstruktiver Rückmeldungen,
- Ideen und Denkanstöße der Gruppenmitglieder zur Gestaltung der eigenen Arbeit,
- Beratung bei Problemen und Unterstützung bei deren Bewältigung“ (MUTZECK 1999, S. 111).

Partnerschafts- oder Tandemmodelle können als weitere Modelle der Beratung durch die Lehrer der eigenen Schule aufgeführt werden oder auch nur als Spezialform angesehen werden. Hierbei bilden zwei Lehrer eine Partnerschaft, in der sie ihre bisherige Situation reflektieren, Lösungen erarbeiten, ggf. Übungen auswählen und durchführen und erneut reflektieren. Die Partnerschaft dient der

¹⁹¹ BERND FIEGE und RAINER DOLLASE zitieren als Forschungen im Umkreis der Kollegialen Beratung fast dreißig Autoren, die im Zeitraum von 1977 bis 1993 hierzu Veröffentlichungen vorgelegt haben (vgl. FIEGE/DOLLASE 1998, S. 380).

Bewältigung der schulischen Aufgaben und baut auf den bestehenden Kenntnissen auf. ROLF DUBS führt hierzu gerade im Hinblick auf die ersten Berufsjahre wie folgt aus: „Idealerweise sollten die Schulen die neuen Lehrkräfte durch schuleigene Mentoren (erfahrene Lehrkräfte) betreuen, [...], weil ein schulinternes Mentorat besser geeignet ist, die jungen Lehrkräfte mit der Berufsaufgabe und vor allem dem Profil der Schule vertraut zu machen“ (DUBS 2003b, S. 11). Aber auch im Rahmen der Lehrerfortbildung wird das *Konstanzer Trainingsmodell* als Tandemlösung für die Bewältigung der schulischen Aufgabenstellungen ausgeführt (vgl. MILLER 1995a, S. 93ff. oder DENNER 2000, S. 76f.).

Bei den Modellen der kooperativen und partnerschaftlichen Beratung ist meistens eine Trainings- bzw. Lernphase vorangestellt, bevor die Lehrenden sich gegenseitig eigenständig beraten. (vgl. z. B. MUTZECK 2002b, S. 143ff. oder MOSING-BOETTCHER 2003, S. 2).

3.2.2.2 Beratung durch Kollegen aus anderen Schulen

Eine ähnliche Form der Unterstützung von Lehrenden ist die pädagogische Fallbesprechung. Sie unterscheidet sich von der kollegialen Beratung insofern, als ein Lehrer aus einem anderen Kollegium die Leitung dieser Beratung übernimmt, der sich hierfür besonders qualifiziert hat. Dieser bringt darüber hinaus nicht seine eigenen Fälle ein, sondern es werden nur die Fälle der ratsuchenden Teilnehmer betrachtet, so dass der Leitende einen Blick von außen einbringt (DENNER 2000, S. 71).

Die Evaluation durch 'kritische Freunde' stellt eine anderen Form der Beratung durch Kollegen dar. ERIKA RISSE führt im Zusammenhang mit Netzwerken im Schulentwicklungsprozess die Peer-Review durch Lehrerkollegen anderer Schulen aus, wobei sie hervorhebt, dass „allgemein sowohl schulinterne als auch und vor allem die externe Evaluation häufig bei den Lehrerinnen und Lehrern noch auf Befremden stößt, [...] die gegenseitige Offenlegung von Ergebnissen gegenüber Partnern und Freunden von anderen Schulen [hingegen erscheint] [...] den Beteiligten weniger als Ausnahmesituation“ (RISSE 1998b, S. 291, vgl. auch ROLFF 1998b, S. 257 und BERNDT 1999, S. 85ff.)

Auch für die Ausbildung schlägt das Studienseminar Köln die Bildung so genannter *Peergroups* vor, mit denen die Referendare ihre Ausbildung unterstüt-

zen sollen. So formulieren die an der Ausbildung beteiligten Mitarbeiter des Seminars zu Kooperation in der Ausbildung: „Wir gehen davon aus, dass Kölner Referendare die Kooperation selbst in die Hand nehmen und miteinander arbeiten. In Schulgruppen, Peergroups, Treffs, Arbeitsgemeinschaften, auch in eher formalen Zusammenkünften, lassen sich die unvermeidlichen Belastungen eher tragen, wenn sie erfahren, dass es anderen ganz ähnlich geht. Gemeinsam lassen sich häufig eher Wege finden, mit den besonderen Anforderungen der Referendarzeit umzugehen, als wenn jeder `sich selbst der Nächste` ist“ (STUDIENSEMINAR FÜR BERUFSSKOLLEGS KÖLN 2003c).

Darüber hinaus werden Kollegen anderer Schulen im Rahmen von SchiLF-Maßnahmen als Moderatoren tätig. Sie übernehmen dabei auch beratende Funktionen, gerade bei der Vor- und Nachbereitung dieser Maßnahmen (vgl. MAYBAUM-FUHRMANN/ISRAEL 2002, S. 33ff. und MILLER 1995, S. 211ff.).

3.2.2.3 Beratung durch Beratungslehrer

Eine besondere Form der kollegialen Beratung stellt die Beratung durch die Beratungslehrer dar.¹⁹² In den Berufskollegs werden Lehrer mit einer Zusatzausbildung zu Beratungslehrern durch den Schulleiter benannt.¹⁹³ Ihnen werden für die neben ihrer Unterrichtstätigkeit zusätzlich anfallenden Aufgaben bis zu fünf Stunden pro Woche auf ihre Unterrichtsverpflichtung angerechnet¹⁹⁴ (vgl. JENNESSEN/KASTIRKE 2002, S. 162f.). Die Beratung der Schüler ist in erster Linie Aufgabe aller Lehrer, dabei sollen die Beratungslehrer die Beratungsprozesse unterstützen und intensivieren (vgl. LSW 2001, S. 5 und KÜCHING 1992, S. 91). „Als Adressaten der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer kommen [...] auch und besonders Lehrende des eigenen Kollegiums“ (LSW 2001, S. 18) in Frage. Zu ihren Aufgaben gehören dabei u. a. die Beratung bei der Schulent-

¹⁹² Die Beratung durch die Schulleitung als besondere kollegiale Beratung wurde bereits weiter oben thematisiert. Neben der Schulleitung und den Beratungslehrern haben in den Schulen auch noch weitere Lehrer, und in machen Schulen auch Sozialpädagogen oder Schulpsychologen spezielle Aufgaben (z. B. SV-Lehrer, Gesundheitsvorsorge etc.), die eine kollegiale Beratung begründen (vgl. LSW 2001, S. 12). Dies soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter betrachtet werden.

¹⁹³ Der Beratungserlass sieht vor, dass die Schulkonferenz zuerst einen Bedarf der Ergänzung und Intensivierung der Beratungstätigkeit der Lehrer feststellen muss. Dann obliegt es dem Schulleiter, geeignete Personen in Benehmen mit der Lehrerkonferenz zu benennen (vgl. LSW 2001, S. 17).

¹⁹⁴ Über die Höhe entscheidet im Rahmen von Eckwerten die Lehrerkonferenz. Die Stunden werden aus dem allgemeinen *Kollegiums-Topf* entnommen, so dass eine Verhandlung über den Wert von Beratung im Vergleich zu anderen entlastungsberechtigten Aufgaben entsteht (vgl. LSW 2001, S. 19f.).

wicklung und die kollegiale Beratung, bspw. zur Überwindung von Lernstörungen von Schülern (vgl. LSW 1998, S. 37). Empirische Befunde über den Anteil der Beratungstätigkeit liegen nach meiner Kenntnis bisher nahezu ausschließlich nur für die Zeit vor der neuen Ordnung der Beratungstätigkeit¹⁹⁵ der Beratungslehrer vor, können jedoch hilfsweise einen Anhaltspunkt bieten. Nach den Erhebungen erstreckt sich ein Großteil der Beratungszeit auf die Einzelfallhilfe (teilweise bis 65 %) und auf die Schullaufbahnberatung (teilweise bis fast 50%). Nur geringe Teile (von 2 bis maximal 13%) der Beratungszeit werden für die systembezogene Beratung und die berufswahlbezogene Beratung verwandt (vgl. FRIEDEL 1993, S. 20ff. oder SCHÖNIG 2000 S. 99f.). Eine erste Erhebung¹⁹⁶ nach der neuen Ordnung der Beratungstätigkeit kommt zu einem ähnlichen Ergebnis (vgl. PLANUNGSGRUPPE 'BERATEN IN DER SCHULE' 2004, S. 22). Danach ist immer noch ein Großteil der Beratungstätigkeit Einzelfallberatung (aktueller Anteil 62,3 % / gewünschter Anteil 50,3 %, vgl. ebd.). Immerhin 9,0 % der Tätigkeit beziehen sich bereits auf die Tätigkeit für kollegiale Projektarbeiten, und es wird die Ausweitung dieser Beratung auf 13 % gewünscht (vgl. ebd.).

3.2.2.4 Einschätzungen zu der Beratung durch Kollegen

Als ein gravierendes Problem bei der (fehlenden) Beratung durch Kollegen kann m. E. eine mangelnde Kultur an Offenheit im Kollegium angesehen werden. WOLFGANG SCHÖNIG führt hierzu aus: „Zwar wächst mit dem Gefühl der Überforderung auch das Bedürfnis des Lehrers nach kollegialer Beratung, auf der anderen Seite gilt in Lehrerkollegien die Gefährdung der beruflichen Identität des Einzelnen als Privatsache. Es existiert eine stillschweigend gebilligte kollegiale Norm, dass man über solche Dinge nicht spricht. 'Kollegialität' wird mit Hilfe von Tabuisierung geschützt. Gespräche über berufliche Schwierigkeiten finden dementsprechend in der Halböffentlichkeit, in informellen Nischen und Subgruppen des Kollegiums statt. Wer sich gegenüber seinen Kollegen öffnet, läuft nicht allein Gefahr, dass seine eigene Alltagsroutine hinterfragt wird, sondern auch, dass er durch die Verletzung der Kollegiumsnormen die labile

¹⁹⁵ Zum 1.8.1998 ist ein Erlass zur „Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrer in der Schule“ (MSJK NRW (2003b) in Kraft getreten.

¹⁹⁶ Es handelt sich hierbei um eine Erhebung der Planungsgruppe bei der Bezirksregierung Köln, die Teilnehmer von zurückliegenden Beratungslehrausbildungen (seit 1998, insgesamt 160 Personen) befragt hat. Der Rückfluss betrug mit 87 Fragebögen gut 50% (PLANUNGSGRUPPE 'BERATEN IN DER SCHULE' 2004, S. 14), bei der im Folgenden zitierten Frage antworteten 59 Personen für den derzeitigen Arbeitsanteil und 44 hinsichtlich der gewünschten Arbeitsanteile (vgl. ebd. S. 22).

psychische Balance des Kollegiums empfindlich stört. Projektive Abwehrversuche von Kollegen, Diskreditierungen und Stigmatisierungen sind dann übliche Reaktionsweisen, die den einzelnen Lehrer ins soziale Abseits drängen.“ (SCHÖNIG 1990, S. 117). Demgegenüber steht die Kompetenz des Kollegen aus der eigenen Schule, die nicht nur allgemein aus seinem Beruf zu begründen ist, sondern auch durch ein eigenes, nicht nur durch den Betroffenen wahrgenommenes Bild der problematischen Situation zu begründen ist. So ermöglicht die eigene Wahrnehmung der Situation eine Erörterung, ob der Ratsuchende eine Fehleinschätzung der Situation vornimmt. Jedoch gerade diese Beurteilung der beruflichen Handlung des Diagnostizierens durch einen Kollegen dürfte wiederum zu der von WOLFGANG SCHÖNIG ausgeführten Ablehnung führen, da es sich m. E. feststellen lässt, dass Lehrer zwar ständig beurteilen, aber ungern beurteilt werden.¹⁹⁷

Zu der Einschätzung, dass Kollegen nicht über die notwendige Kompetenz verfügen, um Beratungsaufgaben wahrzunehmen, kommen SVEN JENNESSEN und NICOLE KASTIRKE. Sie stellen zum Bereich der Schulentwicklungsmoderatoren folgendes fest: „Hier liegt die Problematik primär auf dem Aspekt, dass Lehrer unter Lehrern sind und dies auch dann bleiben, wenn sie an anderen Schulen Moderationsaufgaben übernehmen. Ein externer Blick auf schulinterne Probleme wird ihnen [den Lehrern aus anderen Schulen] aus diesem Grund von ihren Kolleginnen und Kollegen häufig nicht zugetraut und ist ihnen wohl auch oft nicht möglich“ (JENNESSEN/KASTIRKE 2002, S. 168).

LISELOTTE DENNER führt zu der Problematik aus, dass „selbstgeleitete Supervision oder Beratung [...] für andere pädagogische oder helfende Berufe als Einstieg in die berufliche Beratung nicht vorgesehen [ist]. Wieder einmal zeigt es sich, dass Lehrern und Lehrerinnen vorgeschlagen wird, was kein anderer Berufsstand hinnehmen würde“ (DENNER 2000, S. 74).

WOLFGANG SCHÖNIG stellt als eine Erscheinung fest, dass viele Beratungslehrer „über Desinteresse, fehlende Integration im Kollegium, Isolation, Konflikte und

¹⁹⁷ HEINZ S. ROSENBUSCH stellt in seiner Untersuchung fest, dass 81% der befragten Lehrer (N=138) einschätzen, dass ihre Kollegen Angst vor Schulratsbesuchen haben. Bei der Selbsteinschätzung geben 42% zu, dass sie häufig Angst haben und weitere 23,9%, dass sie teilweise Angst haben (vgl. ROSENBUSCH 1994, S. 39f.). Auf die Frage, ob die Lehrer gegen eine Kontrolle des Unterrichts sind, bestätigen 47,6% (N=63) dies, nur 36,5% sprechen sich für eine Kontrolle aus und 15,9% sind unentschieden (vgl. ebd. S. 50).

Distanzierung mancher Kollegen“ (SCHÖNIG 1990, S. 5) klagen. Dabei hat „der Beratungslehrer [...] häufig mit dem Problem mangelhafter Akzeptanz seiner Person und seiner Berufsrolle im eigenen Kollegium zu kämpfen“ (ebd.). Eine Ursache hierfür könnte sein, dass die Kollegen „teilweise Konkurrenz und Kritik durch die Präsenz der höher qualifizierten Beratungslehrer“ (JENNESSEN/KASTIRKE 2002, S. 165) fürchten. Es kann jedoch auch eine Ursache in der Fortbildung der Beratungslehrer liegen. Bei Betrachtung der vorgesehenen Inhalte der offiziellen Fortbildung zum Beratungslehrer im Land NRW lässt sich feststellen, dass in erster Linie das Vorhandensein von Konflikten den Anlass für die Beratung der Lehrer durch den Beratungslehrer darstellt (vgl. LSW 2001, S. 26 und 35). Ein teilweiser Widerspruch ist m. E. darin zu sehen, dass „die Beratung im Lehrerkollegium [...] strikt an das Gebot der Freiwilligkeit der Beteiligten gebunden“ (LSW 2001, S. 35) sein soll. So soll demnach der Beratungslehrer in einer akuten Situation – einem Konflikt – eingreifen, jedoch nur wenn der Lehrer es möchte. Je nachdem, wie das bestehende Verhältnis zwischen den Personen ist, mag dies möglich sein. Bei einer bestehenden mangelnden Akzeptanz (vgl. oben) erscheint es mir jedoch unwahrscheinlich, dass ein Lehrer freiwillig einen Beratungslehrer hinzuziehen würde.

Ein weiteres Hindernis für die Beratung durch Kollegen, sehe ich in dem `chronischen Zeitmangel` der Lehrer.^{198,199} Die vielfältigen Aufgaben lassen nur wenig Zeit für eine sorgfältige Beratung der Kollegen untereinander. Das gesellschaftlich gegen die Gruppe der Lehrer vorgebrachte Vorurteil, die gehen ja nur morgens für ein paar Stunden zu Schule und haben spätestens ab mittags frei – faule Lehrer – (vgl. z. B. RHEINISCHER MERKUR 2003, vgl. auch WILBERS 2004, S. 213 und BARZ/SINGER 1999, S. 437ff.), entspricht nicht der Wahrheit²⁰⁰. Unterrichtsvor- und -nachbereitungen, Konferenzen, Korrekturen

¹⁹⁸ WALTER-FELIX HAEDAYET weist darauf hin, dass ein Grundproblem der offene Arbeitsauftrag der Lehrertätigkeit ist. So kann ein Lehrer einen Unterricht in einer Stunde gründlich vorbereiten, es biete sich begründet aber immer auch die Möglichkeit hierfür fünf Stunden zu verwenden (vgl. HAEDAYET 2000, S. 54f.). Auch EGGERT HOLLING und ARNO BAMMÉ halten hierzu fest, die „Arbeitszeit eines Lehrers kennt keine Grenze. [...] Er kann sich immer noch besser auf den Unterricht vorbereiten [...]“ (HOLLING/BAMMÉ 1982, S. 5).

¹⁹⁹ Vgl. hierzu auch die Überlegungen zur Schule als `Zeitstrukturierende Einheit` von DETLEF BUSCHFELD (1994, S. 193ff und Kapitel 2.1.1).

²⁰⁰ Schwarze Scharfe gibt es in jedem Beruf. Diese sind leider auch unter den Lehrern zu finden. Jedoch möchte ich anmerken, aus meiner Sicht eine der Lehraufgabe gerecht werdende Qualität (und dies schließt z. B. zumindest einen Informationsaustausch mit den Ausbildern in der Berufsschule mit ein), von diesen faulen Lehrern selten erreicht werden dürfte (vgl. LISOP 1995, S. 318).

und viele andere schulische Tätigkeiten lassen die wöchentlich Arbeitszeit außerhalb der Ferien weit über die in anderen Berufen postulierte 35-Stunden-Woche schnellen. Mit einer reduzierten wöchentlichen Arbeitszeit in den Ferien kommen die Lehrer nach Untersuchungen in NRW immer noch auf eine durchschnittliche Jahresarbeitszeit von 1839 Stunden²⁰¹ in den berufsbildenden Schulen²⁰² (vgl. MUMMER+PARTNER 1999, S. 3). Zeit für die Beratung mit Kollegen ist außerhalb von Konferenzen (50 Stunden im Jahr) hier nicht explizit vorgesehen (vgl. ebd. S. 6ff.). Ebenfalls scheint mir die Arbeitszeit von 5 Entlastungsstunden pro Woche eines Beratungslehrers als nicht ausreichend, um sorgfältig Lehrer beraten zu können. WOLFGANG MUTZECK stellt in einer Untersuchung zur Verteilung der Beratungszeit von Beratungslehrern darüber hinaus fest, dass nur 16% der Zeit auf eine Beratung von Lehrern verwandt werden (vgl. MUTZECK 1999, S. 36).

Insbesondere in Zeiten leerer öffentlicher Kassen scheint die Berücksichtigung von Beratungsressourcen der Schule ein sachdienliches Mittel zu sein (vgl. DENNER 2000, S. 44, FIEGE/DOLLASE 1998, S. 380). Die Verwendung externer Beratungskapazitäten sehe ich, wenn eigene Ressourcen ungenutzt bleiben unter ökonomischen Gesichtspunkten²⁰³ als Verschwendung an. Insofern halte ich es für richtig bei einer Investitionsentscheidung in Humankapital²⁰⁴ - als diese kann m. E. auch die Beratung von Lehrern gesehen werden - erst einmal zu prüfen, ob nicht eigene Ressourcen vorhanden sind, die eine der Sache angemessene Lösung ermöglichen. Anschließend ist zu klären, ob aus Qualitätsgesichtspunkten bzw. mangels ungenutzter Ressourcen eine externe Beschaffung vorzuziehen ist.²⁰⁵

JOACHIM KEPPELMÜLLER berichtet von einem gescheiterten Versuch die (ehemals) eigene Schule zu beraten. Nachdem er eine entsprechende Fortbildung

²⁰¹ Die 1999 vergleichsweise Jahresarbeitszeit im allgemeinen öffentlichen Dienst betrug bei einer 39-Stunden-Woche 1702 Stunden (vgl. MUMMER+PARTNER 1999, S. 15). Eine Übersicht zu verschiedenen Arbeitszeitstudien findet sich bei KARL WILBERS (2004, S. 219f.)

²⁰² Zum Zeitpunkt der Untersuchung (1997-1999) war die Zusammenführung zum Berufskolleg noch nicht vollzogen. Für die Kollegscheule ergab sich ein etwas niedriger Wert von 1798 Stunden (vgl. MUMMER+PARTNER 1999, S. 3).

²⁰³ Andere Gesichtspunkte können sehr wohl für eine externe Beratung sprechen (vgl. auch den Exkurs am Ende des Kapitels 3.2.3.4).

²⁰⁴ Vgl. zu Investitionen in Humankapital bspw. BACKES-GELLNER/LAZEAR/WOLFF (2001, S. 1ff.)

²⁰⁵ Ich gehe davon aus, dass ein entsprechendes externes Beratungsangebot vorhanden ist. Eine Prüfung schließt auch mit ein, ob andere, bisher interne Tätigkeiten extern vergeben werden, um interne Kapazitäten hier eine Beratung von Lehrern freizumachen. (Vgl. zu dem Treffen von Investitionsentscheidungen bspw. EISENFÜHR 2000, EISENFÜHR/WEBER 2003).

durchlaufen hatte, ist es ihm nicht gelungen, den Rollenkonflikt zwischen Beteiligter oder Berater zu überwinden, so dass es schließlich zu einem Abbruch der Beratungsbeziehung kam (vgl. KEPPELMÜLLER 1996, S. 170ff.). Ob es sich hierbei um einen Einzelfall handelt, soll in diesem Moment einmal dahin gestellt bleiben, ein Indiz für die Schwierigkeit der Beratung durch Kollegen liefert der Bericht m. E. jedoch nachdrücklich.

Abschließend, sei darauf hingewiesen, wie es DENNER für die Beratung zwischen Lehrern und Schüler formuliert, dass Beratung durch die Lehrer und Beratungskompetenz der Lehrer zu fordern eine Sache ist, die Beratungskompetenz zu fördern und systematisch zu entwickeln eine andere (vgl. DENNER 2000, S. 53). Ihr Hinweis auf eine fehlende Beratungskompetenz (vgl. Kapitel 3.1 und Fußnote 164) ist m. E. nicht zu vernachlässigen. Nach ersten einschlägigen Indizien,²⁰⁶ kommt die Förderung von Beratungskompetenz in der bisherigen ersten und zweiten Phase der Ausbildung²⁰⁷ m. E. zu kurz, um von einer ausreichend vorhanden Kompetenz ausgehen zu können. Ohne eine ausreichende Kompetenz der Berater (vgl. Fußnote 164) verbleibt das Beratungsgespräch jedoch auf einem unprofessionellen Niveau.

3.2.3 Externe Beratungsangebote

Im Jahr 1984 wird externe Bildungsberatung in der Bundesrepublik im wesentlichen als schulpsychologische Beratung wahrgenommen²⁰⁸ (vgl. SCHMITZ 1991, S. 13). Dieses hat sich zwischenzeitlich geändert. So nennen in einer Erhebung von WOLFGANG SCHÖNIG die befragten Schulleiter und Lehrer im Zusammenhang der Schulentwicklung folgende Personengruppen bzw. Einrichtungen als Beratungsquellen:

²⁰⁶ Vgl. bspw. die Studienordnung für das Lehramt an Berufskollegs der Universitäten Köln oder Wuppertal bzw. die LPO sowie das Seminarcurriculum der Studienseminare Gelsenkirchen oder Aachen bzw. die Rahmenvorgaben für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule (MSJK 2004a).

²⁰⁷ Ob die Förderung von Beratungskompetenz nicht in erster Linie Aufgabe der 3. Phase in der Lehrerbildung – der Weiterbildung – wäre, führt die Diskussion an dieser Stelle zu weit weg. Aber auch beim Fortbildungsverhalten treffen die Lehrer nur selten eine Wahl, die sich explizit auf die Beratungskompetenz bezieht. Der Fortbildungsbericht 2002 zur Lehrerfortbildung in NRW erfasst prozentuale Anteile von 2,7 bis 2,9% für Lehrer und Lehrerinnen aus Berufskollegs für Fortbildungsveranstaltungen, die den Aspekt der Beratung berücksichtigen. Eine Veranstaltung konnte dabei bis zu drei verschiedenen thematischen Aspekten zugeordnet werden, so dass ein Wahlverhalten der Lehrer und Lehrerinnen, das auf Beratung ausgerichtet ist, noch unter den angegebenen Prozenten liegen dürfte (vgl. KNAUT 2003, insb. S. 15 und 24).

²⁰⁸ HORST SCHMITZ greift auf eine Untersuchung der Literatur von WOLFGANG STREBIN (1984) zurück, die sich auf die „Möglichkeiten und Probleme institutionalisierter Beratung in der Schule unter Berücksichtigung der Hauptschule“ (SCHMITZ 1991, S. 13) bezieht.

Beratungspartner	Zahl der Nennungen*
Bildungsberatung/Schulpsychologie	4
Hochschulpersonal	13
Lehrer aus anderen Schulen	13
Schulleiter aus anderen Schulen	5
Wirtschaft	10
Lehrerfortbildung	10
Freiberuflich tätige Berater	3
Ämter, Behörden	7
Schulverwaltung	5
Sonstige: Jugendaufbauwerk, Kirche, Volkshochschule, regionale Arbeitskreise, Eltern, besonders versierte Schüler, Gewerkschaften.	

* Mehrfachnennungen möglich

Tabelle 8: Beratungspartner bei der Schulentwicklung (SCHÖNIG 2000, S. 126)²⁰⁹

Auch die Beratungssituation bei der Schulprogrammarbeit zeichnet ein vielfältiges Bild der möglichen externen Beratungsinstitutionen.

Beratungsinstitutionen	%- Anteil (n=128)*
Universitäten	4,7
Private Beratungsinstitute	10,2
Staatliche Lehrerfortbildungsinstitute	39,8
Moderatoren andere Schulen	54,7
Schulaufsicht	59,4
Sonstige	12,0
Sonstige: Jugendaufbauwerk, Kirche, Volkshochschule, regionale Arbeitskreise, Eltern, besonders versierte Schüler, Gewerkschaften.	

* Mehrfachnennungen möglich

Tabelle 9: Beratungsinstitutionen bei der Schulprogrammarbeit (vgl. JÜRGENS/NEIDER-DRENK/PADE 2002, S. 66)²¹⁰

Die aufgeführten Beratungsinstitutionen können jedoch nicht als vollständige Auflistung angesehen werden, da sicherlich zu anderen Anlässen auch noch andere Beratungsinstitutionen auftreten würden. Der Beratungserlass für NRW führt als externe Beratungsdienste die Mitarbeiter in Schulpsychologie, Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Berufsberatung neben den Angeboten der Erziehungsberatungsstellen, Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher und Organisationen der Wirtschaft explizit auf (vgl. MSJK NRW 2003b). Die Berücksichtigung aller dieser Institutionen würde an dieser Stelle zu weit führen, so dass im Folgenden nur einzelne näher betrachtet werden, die bereits jetzt vergleichsweise stark in die Schulentwicklungsberatung eingebunden sind.

²⁰⁹ Befragung aus 1991, angeschrieben 30 Schulen mit je zwei Fragebögen, auswertbarere Rücklauf 23 Schulen mit 41 Fragebögen

²¹⁰ Befragung aus 2001, 600 Schulen angeschrieben, 219 Fragebögen Rücklauf, einer je Schule

3.2.3.1 Beratung durch Schulpsychologen

Die Beratung von Lehrern stellt nur einen Bereich der Arbeit von Schulpsychologen dar. Es werden mehrfach die vier folgenden Aufgabenfelder genannt (vgl. u. a. FRIEDEL 1993, S. 41ff.; SCHMITZ 1991, S. 56 oder KM NRW 1980, S. 47f.):

- Einzelfallhilfe,
- Schullaufbahnberatung und berufswahlbezogene Beratung,
- Systemberatung (Beratung von Schule und Lehrern, Elternhaus ...) sowie
- Kooperation mit anderen Beratungsdiensten.

Dabei kann die Beratung von Lehrern in zwei Feldern zum Tragen kommen, zum einen im Rahmen der Einzelfallhilfe, bei der es „um die Bearbeitung problematischer Situationen im Lernen und Verhalten von Schülern“ (HEYSE 2001, S. 604) geht, und zum anderen bei der Systemberatung. FRIEDEL versteht diese als ein Arbeiten an den „Ursachen von Konflikten und Störungen“ (FRIEDEL 1993, S. 42). Bei der Gegenüberstellung von „empirischen Untersuchungen zum Ausmaß des prozentualen Umfangs“ (ebd. S. 47) aus den Jahren 1966 bis 1985 nimmt die Systemberatung den dritten Platz mit rund 15% der Jahresarbeitszeit ein, während die Einzelfallberatung immer an erster Stelle mit bis zu 65% zu finden ist (vgl. ebd. S. 44ff.).

Nach WOLFGANG SCHÖNIG zeichnet sich „seit einigen Jahren [...] in der Schulpsychologie eine neue Orientierung ab: Die einzelne Schule als die zu beratende Einheit ist entdeckt“ (SCHÖNIG 2000, S. 98). Auch HELMUT HEYSE formuliert einen Paradigmawechsel hinsichtlich der schulpsychologischen Arbeit, der 1988 von der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen e.V. ausgeht. Er sieht zukünftig den Schulpsychologen „als Berater für eine gute Schule – nicht als pädagogische Feuerwehr für Schüler-Lehrer-Probleme“ (HEYSE 2001, S. 603). Für KLAUS HEBBORN hingegen ist die institutionelle Beratung seit jeher neben Einzelfallhilfe ein zweites Standbein kommunaler schulpsychologischer Dienste (vgl. HEBBORN 2001, S. 7). Er warnt davor die Einzelfallhilfe einzuschränken, da nach seiner Auffassung der Schulpsychologie „die fachliche Basis für ihre institutionenbezogenen Aufgaben genommen“ (ebd. S. 8) würde.²¹¹ BIRGIT PIKOWSKY und ELKE WILD sehen für die

²¹¹ KLAUS HEBBORN ist Referent für Schule und Weiterbildung beim Städtetag NRW und machte seine Ausführungen im Rahmen einer Veröffentlichung zum 25-jährigen Jubiläum des *Arbeitskreises der Leiterinnen und Leiter kommunaler Schulpsychologischer Dienste beim Städtetag NRW* (vgl. KUHLMANN/MITTAG 2001, S. V und HEBBORN 2001, S. 3).

Schulpsychologie keine Ablösung der herkömmlichen Aufgaben durch neue Aufgaben (vgl. PIKOWSKY/WILD 1996, S. 96) und erwarten, da auch kein nennenswerter Ausbau der schulpsychologischer Dienste erfolgte (vgl. ebd.), von den Schulpsychologen nicht, dass sie „die vielen und teils konfligierenden Erwartungen und Ansprüche einlösen [...] können“ (ebd.). Sie sehen für eine stärkere Berücksichtigung der Arbeit mit Lehrern aber auch das „klinische Selbstverständnis vieler Schulpsychologen“ (ebd.) als ein Problem an.

3.2.3.2 Beratung durch Hochschulpersonal als wissenschaftliche Begleitung in der Schulbegleitforschung oder in Modellversuchen

Zu Recht ist zu fragen, was die Hochschulen bzw. die Forschung der Hochschulen mit Schule²¹² zu tun hat. Forschung wird gewöhnlich nicht als Beratung verstanden (vgl. u. a. REIMERS/KEMNADE 2003, S. 41). Es wird jedoch unter dem Schlagwort *Theorie-Praxis-Kommunikation* in der (Erziehungs-)Wissenschaft u. a. diskutiert, inwiefern Forschungsergebnisse ihren Weg aus der Theorie in die Praxis finden (vgl. u. a. DIESNER u. a. 2004, NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, DEHNBOSTEL 1998, EULER/SLOANE 1998, EULER 1994, SLOANE 1992, 1985a und 1985b). Diese Diskussion impliziert verstärkt die Frage, welche Rolle die wissenschaftliche Begleitung in verschiedenen Ausprägungen der Forschungsarbeit (z. B. Modellversuchsforschung, Schulbegleitforschung, Handlungsfor- schung) einnehmen sollte (vgl. EULER 1999, S. 29, SLOANE 1998, ZIMMER 1998 oder BECK 2003). Dabei geht das Spektrum von einer distanzierten und eher evaluierenden Forschung bis zu einer aktiv unterstützenden und politisch einflussnehmenden Intervention²¹³ (vgl. DEHNBOSTEL 1998). Insofern haben Hochschulen²¹⁴ „seit jeher die Schulen in ihrer Arbeit über klassische Formen der Aus-, Fort- und Weiterbildung und gelegentlich auch über die Kooperation in speziellen Projekten unterstützt“ (REIMERS/KEMNADE 2003, S. 41). Die wissen-

²¹² ‚Hochschulen‘ führen als eine weitere wesentliche Aufgabe Lehrveranstaltungen durch. Insofern sind die Hochschulen durch ihre Lehre an der Lehrerbildung beteiligt und nehmen daher einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Schulen. Jedoch stellt diese Ausbildung in Form von Lehrveranstaltung in den Universitäten erst einmal keine Beratung im Sinne dieser Arbeit dar, so dass hier nur der *direkte* Kontakt zwischen den Personen der Institutionen im Rahmen von Forschungsprojekten betrachtet wird. Das Zusammenwirken von Schulen und Universitäten im Rahmen von Praxisphasen (vgl. § 5 LPO NRW) wird hingegen als (zweiseitige) Beratung verstanden und ich werden diese Beratung in der idealisierten Darstellung in Kapitel 3.4 berücksichtigen.

²¹³ In der wissenschaftlichen Diskussion ist letzteres als Erkenntnisgewinn umstritten, da der Forscher hier massiv in den Forschungsgegenstand eingreift und so die Forschungsergebnisse verzerrt (vgl. z. B. BECK 2003 oder DEHNBOSTEL 1998).

²¹⁴ Die Autoren beziehen die Aussage neben den Hochschulen ebenfalls auf die Landesinstitute für Lehrerbildung.

schaftliche Begleitung leistet dabei insbesondere den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Bildungspraxis, vor allem, wenn neben der Forschung in den Modellversuchen die Lehreraus- und -weiterbildung berücksichtigt wird (vgl. FABER/KAISER 1998, S. 54f.). Schulbegleitforschung greift darüber hinaus explizit Forschungsfragen der Schulen auf und versucht diese in Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen zu lösen (vgl. REIMERS/KEMNADE 2003). Inzwischen bieten auch einige Lehrstühle bzw. Institute ausdrücklich auf ihren Internetseiten Beratungsdienstleistungen für die Schulen an (vgl. bzw. ISF 2004 oder HAMEYER 2004a) oder berichten als 'Innovationshelfer' über eine Unterstützung (vgl. z. B. CAPAUL 2005, S. 2).²¹⁵

3.2.3.3 Beratung durch die Landesinstitute

Eine weitere maßgebliche Einrichtung für die Zusammenarbeit mit Schulen stellen Landesinstitute²¹⁶ dar. Diese sind den Ministerien in der Regel untergeordnet und ihr Arbeitsfeld ist durch die Ministerien mal mehr, mal weniger vorgegeben (vgl. BROCKMEYER 2003, S. 20). Als (traditionelle) Arbeitsschwerpunkte können die Lehrerfortbildung und die Umsetzung und Entwicklung der Landescurricula herausgestellt werden (vgl. z. B. LFS 2004, o.S. oder ISB 2004, o.S.). Insbesondere bilden sie (bspw. das LFS) Moderatoren für SchiLF-Maßnahmen aus (vgl. KNAUT 2004, S. 9). Daneben unterstützen die Landesinstitute seit kürzerer Zeit die Schulen auch direkt bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung (z. B. im Rahmen der Selbstevaluation; vgl. LFS 2004, o.S.). RAINER BROCKMEYER weist auf eine Veränderung der Arbeitsweise hin. Aus seiner Sicht findet ein Wechsel von der bisher eher additiven Verbindung der Arbeitsfelder zu einer integrativen Arbeitsweise der Institute statt (vgl. BROCKMEYER 2003, S. 25).

3.2.3.4 Beratung durch private Institutionen und freiberufliche Personen

Daneben gibt es eine Vielzahl privater Institutionen oder Personen die Unterstützungsleistungen für die Schule anbieten. Je nach Gelegenheit kommt es zu Kooperationen mit den Berufskollegs. Dabei können sich die Beratungsmaßnahmen auf das gesamte Schulsystem beziehen (z. B. die Untersuchung zur

²¹⁵ Auch ich selbst bin an der Unterstützung von Schulen beteiligt (vgl. Fußnote 6), auch wenn ich diese Studie nicht als direkte Unterstützung ansehen, so ist sie doch durch die praktizierte Unterstützung motiviert (vgl. Kapitel 1.1)

²¹⁶ Die genauen Bezeichnungen der einzelnen Landesinstitute sind unterschiedlich und je nach (politischer) Zuständigkeit auch der Veränderung unterlegen. Eine Aufstellung der Landesinstitute ist z. B. im Internet unter www.schulweb.de zu finden (www.schulweb.de ist Teil des Deutschen Bildungsservers (www.bildungsserver.de) und wird betreut durch die Abteilung für Pädagogik und Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin).

Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer der Unternehmensberatung MUMMERT + PARTNER (MUMMERT + PARTNER 1999) oder die Untersuchung zur Reorganisation der Schulaufsicht der Unternehmensberatung KIENBAUM (KIENBAUM UNTERNEHMENSBERATUNG GMBH (1994)) oder sich an eine einzelne Schule oder einen Bildungsgang richten (22% der Referenten bei der Lehrerfortbildung sind bspw. freiberufliche Trainerinnen und Trainer oder andere Selbständige; KNAUT 2003, S. 40, vgl. auch PÖTKE 2003).

3.2.3.5 Einschätzungen zu den externen Beratungsangeboten

UWE HAMEYER stellt zur Notwendigkeit der externen Beratung fest: „Man hat erkannt, dass Schulen bei ihrer Entwicklung externe Beratung brauchen“ (HAMEYER 2003, S. 12). Zu ähnlichen Aussagen kommen auch andere Autoren (z. B. PÖTKE 2003, S. 54, SCHÖNIG 2000, S. 15, KLEIN 1997, S. 64 und ENDER/SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1996, S. 7), die sich mit den Entwicklungsanstrengungen der Einzelschule beschäftigen. Die verschiedenen Institutionen stehen dabei jedoch weniger im Wettstreit,²¹⁷ vielmehr ergänzen sich die Beratungsaufgaben. Maßgeblich für eine Zuständigkeit ist m. E. die Problemsituation der Einzelschule, die zu der Wahl einer passenden Beratungseinrichtung führen sollte. Jedoch ist gerade m. E. der Beratungsmarkt im externen Bereich vielfältig, unübersichtlich und wenig geordnet.²¹⁸ REGINA PÖTKE warnt davor, blindlings auf die Empfehlung einer anderen Schule zu vertrauen. Auch nach ihrer Einschätzung ist es notwendig, den passenden Berater zu finden (vgl. PÖTKE 2003, S. 54f.). Ihr vorgeschlagener erster Schritt, Sondierungsgespräche zu führen (vgl. ebd.), würde m. E. nicht kalkulierbare Transaktionskosten²¹⁹ für die

²¹⁷ ‚BeraterInnen im Wettstreit – Beratung im schulischen Feld‘ so betitelt ELFRIEDE SCHMIDINGER (sie ist Landesschulinspektorin in Österreich) einen Aufsatz zu den verschiedenen Unterstützungsangeboten im Rahmen der Schulentwicklung in Österreich (vgl. SCHMIDINGER 1996). Auch ELFRIEDE SCHMIDINGER sieht eher eine Ergänzung der Beratungstätigkeit als eine Konkurrenz zwischen den Beratern (vgl. ebd.).

²¹⁸ UWE HAMEYER erwähnt bei der Vorstellung einer Matrix von Unterstützungsfeldern (Institutionen zu den Bereichen PE, UE und OE), dass diese „natürlich nicht vollständig“ (HAMEYER 2003, S. 15) ist und „in geraumer Zeit ganz anders aussehen sollte“ (ebd. S. 17). Die Matrix hilft jedoch auch nicht bei der Auswahl der Beratung durch sonstige Personen und Institutionen, da diese in einem Zug mit schulpsychologischen Diensten, Weiterbildungsinstituten etc genannt werden (vgl. ebd. S. 18). IRIS FRANKE hält für die Auswahl eines Beratungsanbieters losgelöst von der Organisation Schule folgendes fest: „Die Entscheidung für die Inanspruchnahme einer Beratungsleistung ist für den Beratungssuchenden oftmals mit großer Unsicherheit verbunden“ (FRANKE 1992, S. 182) und Iris Franke für dazu die allgemeine „Intransparenz des Beratungsmarktes“ (ebd.) an.

²¹⁹ „Transaktionskosten resultieren aus der Suche nach geeigneten (Vertrags-)Partnern, den Kosten der Verhandlung und des Abschlusses von Verträgen sowie den Kosten der Überwachung und Durchsetzung von Verträgen“ (MÜHLENKAMP 2004, S. 7). Dabei halte ich es für

einzelne Schule mit sich bringen. Auch die Forderung, dass die Schulen sich im externen Dienstleistungsangebot von Unterstützungssystemen gut auskennen müssen (vgl. HAMEYER 2003, S. 15), führt zu ähnlichen Transaktionskostenüberlegungen. Um eine effiziente²²⁰ Nutzung der Ressourcen zu erreichen, bietet sich die Möglichkeit (vgl. Kapitel 3.4), die Strukturierung des Beratungsmarkts als Aufgabe bspw. an ein Landesinstitut zu übertragen. Aus einem so zusammengestellten Beraterpool könnte dann die Einzelschule hinsichtlich ihres Problems passende Berater finden und diese – vorab ausgewählten, somit voraussichtlich fachlich geeigneten – Berater können dann zielgerichtet zu einem Sondierungsgespräch geladen werden. Damit würden m. E. nicht nur die Transaktionskosten für die Einzelschule gesenkt, sondern es könnte daneben auch wesentlich zur Qualitätssicherung²²¹ beigetragen werden.

Zu einem entsprechenden Pool von Beratern gehören die Schulpsychologen im Landes- und kommunalen Dienst. Dass diese grundsätzlich in der Lage sind, die Schule auf verschiedenen Ebenen und Fragestellungen zu unterstützen, ist m. E. nicht in Frage gestellt. Hierfür dürften die notwendigen Kompetenzen bei den Schulpsychologen vorhanden sein.²²² Jedoch möchte ich an dieser Stelle eine ausreichende Kapazität der Schulpsychologie sowie eine breite Ausrichtung auf allen Ebenen der Schule in Frage stellen.

In Nordrhein-Westfalen gibt es derzeit (2004) „74 Stellen für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im Landesdienst und 170 Stellen im kommunalen Dienst“ (MSJK NRW 2004c). Im Vergleich dazu bestanden zum gleichen Zeit-

die Schule für notwendig, auch die eingesetzte Zeit im Sinne von Opportunitätskosten (vgl. BACKES-GELLNER/LAZEAR/WOLFF 2001, S. 382ff.) zu berücksichtigen, da die entsprechenden beschaffenden Personen (Lehrpersonen) nicht von anderen Tätigkeiten freigestellt werden und somit die Beschaffung entweder zu Lasten der Freizeit oder zu Lasten einer anderen Tätigkeit (z. B. Unterrichtsvorbereitung) geht.

²²⁰ Der Begriff 'effizient' bedeutet dabei, dass ein Ziel möglichst ressourcenschonend erreicht werden soll, während unter 'effektiv' zu verstehen ist, dass Probleme möglichst wirksam, zielgerichtet und passgenau gelöst werden (Grad der Zielerreichung) (vgl. auch SCHOLZ 1992).

²²¹ Das Problem der Qualität bzw. der Qualitätssicherung im Zusammenhang mit der Beratung wird im Rahmen dieser Arbeit nicht betrachtet, da es m. E. für das Erkenntnisinteresse nicht ausschlaggebend ist. Eine ausreichende Qualität der Beratung, beeinflusst von beiden Akteuren (Anbietern und Nachfragern), wird angenommen. Entsprechende Überlegungen zur Qualität und Qualitätssicherung finden sich bspw. bei MARTA SANGÜESA SÁNCHEZ (2003), die ein Modell zur Evaluierung von Beratungsprojekten (Unternehmensberatungen) entwickelt hat.

²²² Für alle Aufgabenstellungen (und den zugehörigen Beratungssituationen) sind sie jedoch nicht qualifiziert, insbesondere dürften m. E. pädagogische Kompetenzen, die sich bspw. aus dem Lernfeldkonzept ergeben, bisher nur rudimentär ausgebildet sein (vgl. KREMER 2003, S. 266ff. sowie ERTL/KREMER 2005).

punkt alleine 358 Berufskollegs mit 24.684 Lehren und 562.632 Schülern in 27.245 Klassen. Bezogen auf alle Schulformen in NRW sind die insgesamt 244 Schulpsychologen für 6.781 Schulen mit 182.917 Lehrern und 2.908.107 Schülern in 117.427 Klassen zuständig. Hieraus ergibt sich die Zuständigkeit eines Schulpsychologen für rund 27 Schulen, knapp 750 Lehrer und 12000 Schüler in ungefähr 480 Klassen (vgl. MSJK NRW 2004d).²²³ Dass damit keine ausreichende Kapazität vorhanden ist, muss m. E. nicht weiter erläutert werden.²²⁴ Im Sinne einer effektiven (und effizienten) Arbeitsteilung sollten daher die Schulpsychologen – in Abgrenzung zu anderen Beratern – sich den Problemstellungen widmen, die ohne psychologische Therapie nicht gelöst werden können. Dieses ist insbesondere für die Fälle vorzusehen, bei denen „ausgeprägte Störungen mit Fehl- und Ersatzhandlungen“ (ERTELT/SCHULZ 1997, S. 9) vorliegen, wie bereits bei der Unterscheidung von Therapie und Beratung (vgl. Kapitel 3.1) festgestellt wurde.

Auf einer Tagung²²⁵ zum Thema `Schulkultur als Organisationskultur` im Jahre 1991 sehen die Teilnehmer (Schulpsychologen und Lehrer sowie Mitarbeiter der Schulverwaltung) die Schulpsychologen überwiegend als Einzelfallhelfer (vgl. ROSENKRANZ 1992, S. 166). Diese Wahrnehmung hat sich m. E. bisher nicht wesentlich verändert.²²⁶ Verschiedene Autoren kommen ebenfalls zu dieser Einschätzung, dass „die schülerbezogenen Einzelfallhilfe noch immer einen übergewichtigen Schwerpunkt schulpsychologischer Praxis“ (STORCH 1996, S. 95) einnimmt (vgl. auch BERG 1999, S. 191; PIKOWSKY/WILD 1996, S. 96ff., HEYSE 2001, S. 603), auch wenn aufgrund der Länderhoheit für den Schulbereich unterschiedliche Ausformungen der Schulpsychologie bestehen (vgl. HEYSE 2001, S. 604). Die Gründe für eine bisher fehlende Verlagerung zu einer verstärkten Beratung der Institution Schule sind dabei vielfältig. So sehen

²²³ Die Daten stammen aus den amtlichen Schuleckdaten für das Schuljahr 2003/2004

²²⁴ HEINRICH DAUBER und WITLOF VOLLSTÄDT erfassen darüber hinaus in einer Befragung zu psychosozialen Belastungen im Lehramt aus dem Jahr 2002, dass die Lehrer eine Zunahme an Verhaltensstörungen bei den Schülern feststellen (vgl. DAUBER/VOLLSTÄDT 2004b, S. 3; vgl. auch 2004a, S. 359ff.; eine ähnliche Aussage findet sich bei ALBIN DANNHÄUSER 2003, S. 6). Auch wenn dieses bei Lehrern im berufsbildenden Lehramt weniger zu den Hauptbelastungsfaktoren gehört (vgl. ebd. S. 5), ergibt sich m. E. ausreichendes Tätigkeitspotential für die Schulpsychologen.

²²⁵ Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 19. bis 21. April 1991 (dokumentiert in ERMERT 1992).

²²⁶ Zumindest stellt der ‚gestörte‘ Einzelfall den Auslöser einer Beratung (bzw. Therapie) dar, der im Beratungsprozess aufgrund eines systemischen Beratungsverständnisses andere Personen(-gruppen) zur erfolgreichen Beratung einbezieht (vgl. PIKOWSKY/WILD 1996, S. 105).

BIRGIT PIKOWSKY und ELKE WILD dies in dem doch eher klinischen Selbstverständnis der Schulpsychologen begründet (vgl. PIKOWSKY/WILD 1996, S. 96), während BERG die mangelnde Beratungsfähigkeit und -bereitschaft der Institution hervorhebt (vgl. BERG 1999, S. 191). KLAUS HEBBORN sieht in der Einzelfallhilfe die fachliche Basis und würde auch unter finanziellen Einsparungsgesichtspunkten keine Einschränkung vornehmen wollen (vgl. HEBBORN 2001, S. 8). Schließlich kommt ALFRED STORCH zu der Prognose, dass sich die Schulpsychologie vielleicht in der Mitte eines entsprechenden Wandlungsprozesses befindet (vgl. STORCH²²⁷ 1996, S. 113).

Im *Gesamtsystem* einer Beratung für die Schule hat die Schulpsychologie einen notwendigen²²⁸ Platz, der sich insbesondere auf die Einzelfallhilfe und die damit zusammenhängenden Probleme einzelner Schüler und Lehrer bezieht. Ein weiterer Anbieter von Beratung ist im Hochschulbereich zu finden.

Für das Personal des Hochschulbereichs ist jedoch festzuhalten, dass es keinen öffentlichen Auftrag zur Beratung hat. Vielmehr ergibt sich diese Beratung als *Nebenprodukt* der Forschung und Lehre. Insofern ist nach der Motivation dieser Personen für eine Beratung zu fragen. Unter Berücksichtigung meiner eigenen Motivation²²⁹ ist teilweise ein subjektives Forschungsinteresse, teilweise der Wunsch nach erfolgreicher Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse²³⁰ oder teilweise das pädagogische Ziel einer guten Ausbildung der Studierenden das leitende Motiv.²³¹ Wird einmal von einem eigenständigen Forschungsinteresse ausgegangen, wie es in Modellversuchen der Fall sein könnte, so ist die Gestaltung der Beratung, respektive die wissenschaftliche Begleitung, vielfältig. EULER hält hierzu in einer Untersuchung zu einem Modellversuchsprogramm der BLK fest: „Das Spektrum reicht dabei von einer

²²⁷ ALFRED STORCH greift auf eine Aussage von THOMAS HESS (1989, S. 312) zurück, der diese Aussage 1989 einer Vergleichsuntersuchung von individuumorientierten und systemischen Erklärungsansätzen von Lern- und Leistungsstörungen machte (vgl. STORCH 1996, S. 113).

²²⁸ Notwendig deshalb, da m. E. keine andere Institution derzeit eine entsprechende, öffentlich finanzierte psychologische Hilfe für die Schule anbietet. Ob überhaupt eine öffentliche Finanzierung dieser Hilfe sinnvoll ist, wird in dieser Arbeit nicht in Frage gestellt. Auch wird in dieser Arbeit angenommen, dass entsprechende Probleme existieren und den Betroffenen geholfen werden muss.

²²⁹ Ein möglicher induktiver Fehlschluss kann an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden. Die Wahrscheinlichkeit hierfür schätze ich jedoch gering ein.

²³⁰ Letzteres wird unter dem Stichwort Transfer von Modellversuchsergebnissen diskutiert (vgl. u. a. EULER/SLOANE 1998, KREMER 2003 oder NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001).

²³¹ Inwieweit monetäre Gründe eine Rolle spielen, sei an dieser Stelle nicht thematisiert, da, falls dieses das wesentliche Motiv sein sollte, kein Unterschied zwischen Personal der Hochschulen und sonstigen freien externen Beratern besteht.

Sichtweise, die in der wissenschaftlichen Begleitung den Garanten für eine theoretisch fundierte Praxisgestaltung und praxisbezogene Erkenntnisgewinnung sieht, bis hin zu der gegenläufigen Perspektive, nach der die wissenschaftliche Begleitung sowohl im Hinblick auf die Unterstützung einer innovativen Praxisgestaltung als auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung hinter professionellen Standards zurückbleibt“ (EULER 1999, S. 29). So ist es schwierig eine einheitlich Zielbestimmung für die Beratung durch die Mitarbeiter von Hochschulen vorzunehmen. Wenn zusätzlich an dieser Stelle davon ausgegangen wird, dass eine Freiheit in Forschung und Lehre²³² weiterhin bestehen bleibt, ist es m. E. nicht möglich, diese Art der Beratung konzeptionell in einem Gesamtsystem der Beratung derzeit zu berücksichtigen.

Die Landesinstitute hingegen sind ausdrücklich zur Unterstützung der Schulen vorgesehen.²³³ Die Ausgestaltung dieses Auftrags variiert dabei zwischen den Bundesländern (vgl. Kapitel 3.2.3.3). Insofern stellen sie zumindest als Institution einen kontinuierlichen Anbieter von Beratungsleistungen (verschiedener Art) für die Schule dar. Ob sich die derzeit beginnende Veränderung von einer fachwissenschaftlichen zu einer situationsorientierten Arbeitsweise der Landesinstitute durchsetzen wird und sich damit eine stärkere Orientierung an der einzelnen Schule Berücksichtigung findet, hängt aus meiner Sicht nicht nur von der Selbstdefinition der Landesinstitute ab, sondern auch in den Schulen muss diese Veränderung angenommen werden.

Eine Aufgabenbestimmung der Landesinstitute ist m. E. jedoch vorsichtig vorzunehmen. Die Übertragung der Aufgabe, Bildungsstandards zu entwickeln, die Erhebung durchzuführen und diese auszuwerten (vgl. LFS 2004, o.S.), birgt bspw. die Gefahr, in einen ähnlichen Rollenkonflikt wie die Schulaufsicht (zwischen Beratung und Kontrolle, vgl. Kapitel. 3.2.1.4) zu geraten. Zumindest könnten so die Schulen zukünftig die Landesinstitute als ein verlängertes Kontrollorgan des Ministeriums wahrnehmen.

²³² Art. 5 Abs. 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland garantiert die Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre (vgl. z. B. HESSELBERGER 1995, S. 93ff. und RUX 2002, S. 87ff.).

²³³ Beispielsweise ist das „Landesinstitut für Schule [...] die zentrale Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen für Curriculumentwicklung und Lehrerbildung. Es arbeitet im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder und hat die Aufgabe, die Schulen in ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu unterstützen und sie bei der Weiterentwicklung von Unterricht und Schulleben zu fördern“ (MSJK 2004e).

Schließlich ist der Finanzierungsgesichtspunkt ein bisher nur wenig betrachteter Aspekt der Beratung. Dieser betrifft maßgeblich jedoch die Beratung durch private externe Anbieter. Die einzelnen Schulen haben in der aktuellen haushaltsrechtlichen Situation dem Grunde nach keine frei verfügbaren Mittel um Beratungsleistungen einzukaufen. Im Rahmen des Modellversuchs 'Selbstständige Schule' (vgl. MSWF NRW 2001a) wird erstmals eine Möglichkeit geschaffen, eine freiere Ressourcenplanung durch die einzelne Schule vorzunehmen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF NRW 2001, S. 15). Damit ein Wandel von einem derzeit staatlich gesteuerten Beratungsmarkt²³⁴ zu einem selbstgesteuerten bzw. durch Wettbewerb gesteuerten Beratungsmarkt²³⁵ erfolgen könnte, halte ich es für notwendig, die einzelne Schule (als eigentlichen Nachfrager) mit den notwendigen Ressourcen auszustatten, so dass diese auch auf dem gesamten Beratungsmarkt die gewünschte Beratungsleistung einkaufen kann und nicht auf die Vorauswahl der Beratungsinstitution und des Beratungsproblems durch eine andere Stelle angewiesen ist bzw. die Schule sich um eine alternative Finanzierungsmöglichkeit außerhalb der regulären Schulfinanzierung (z. B. über einen Förderverein) selbst kümmern muss.

3.2.4 Beurteilung der derzeitigen Beratungssituation – Ein Gesamtsystem der Beratung der Einzelschule

Jede derzeitige Form der Beratung leistet einen Beitrag im *Gesamtsystem* der Beratung von Lehrenden in der Schule. Eine einfache Streichung mag in Einzelfällen möglich sein, führt jedoch häufig zu einem zusätzlichen Bedarf, in der derzeit bereits unterversorgten Beratungssituation. Von einem wie von ERNST BENZ und WALTER CAROLI 1977 vorgeschlagenen langfristigen Modell der institutionalisierten Beratung (vgl. BENZ/CAROLI 1977, S. 161) ist die derzeitige Beratungssituation noch weit entfernt. Auch die Deckung des Bedarfs an Schulpsychologen und Beratungslehrern entspricht noch lange nicht den von

²³⁴ Es handelt sich bei dem Markt von Schulberatungen aktuell um einen staatlich gesteuerten Beratungsmarkt, da der Staat (Ministerien, Bezirksregierungen und Kommunen) bestimmt, welche Beratungsstellen eingerichtet oder bezuschusst werden und für welche Beratungsprobleme ein Angebot geschaffen wird. Daneben können einzelne Schulen bei den Bezirksregierungen (zum Teil auch bei den Schulträgern) Honorare für einzelne Maßnahmen beantragen, soweit diese zu den von den zuständigen Abteilungen festgelegten Programmen passen. Das ‚Formular mit dreifachen Durchschlag‘ beschreibt m. E. passend diesen doch steinigen Verwaltungsweg.

²³⁵ Dieser wird an dieser Stelle als gewünscht angenommen, ungeachtet ob ein staatlicher Eingriff aufgrund von Marktversagen notwendig ist. Beispielsweise könnte zur Qualitätssicherung eine, wie oben angesprochen, Strukturierung des Beratungsmarktes und der Anbieter durch eine staatliche Institution erfolgen.

der BLK aufgestellten Plänen zur Versorgung des Schulsystems²³⁶. WOLFGANG MUTZECK stellt hierzu fest, dass „in vielen Fällen [...] zu wenig Personal vorhanden [ist], um den Anforderungen und Bedürfnissen der Ratsuchenden gerecht zu werden“ (MUTZECK 1999, S. 15) und aus meiner Sicht kann auch der ungenügende Umfang an anderen Ressourcen hier angeführt werden. Folglich kann m. E. von einer (staatlichen) Unterversorgung an Beratung für die Einzelschulen gesprochen werden. Da sich derzeit jedoch keine wesentlichen Veränderungen der öffentlichen Haushalte abzeichnet, die zu einer höheren, staatlichen Finanzierung der Beratung führen könnte, sollte m. E. über eine Veränderung der Beratungsstrukturen nachgedacht werden. Insofern ist die Effizienz der derzeitigen Beratungsangebote auf den Prüfstand zu stellen. Hierbei sind m. E. die Nutzer der Beratung maßgebend, wobei nicht nur der direkte Nutzer `Lehrer` entscheidend ist, sondern auch der wesentliche Nutznießer `Schüler` Berücksichtigung erfahren sollte.

3.3 Zur Unterscheidung von interner und externer Beratung

Die Differenzierung zwischen externer und interner Beratung ist kein einfaches Problem (vgl. z. B. THEUVSEN 1994, S. 59ff.²³⁷). Beispielsweise ist eine eindeutige Zuordnung der Schulaufsicht schwierig, da sie selbstverständlich zum Schulsystem insgesamt gehört, jedoch ist unzweifelhaft auch kein Schulaufsichtsbeamter Mitglied in einem Bildungsgang des Berufskollegs. Insofern ist für eine eindeutige Abgrenzung das System näher zu betrachten, um eine Zuordnung der Berater vornehmen zu können²³⁸ (vgl. ebd. S. 60). Wie im Kapitel 1.1

²³⁶ Die KMK hat bereits im Jahr 1973 zur Beratung der Schulen eine Quote von einem Schulpsychologen je 5000 Schülern und einem Beratungslehrer (mit fünf Stunden Entlastung) je 1000 Schülern (gewollte Realisierung im Jahr 1980, später verschoben auf das Ende der 80er) gefordert, um eine Grundversorgung an Beratung sicher zu stellen (vgl. BLK 1973a, S. 80, BLK 1973b, S. 45 und SCHMITZ 1991, S. 14). Inwiefern diese ausreichend ist, sei an dieser Stelle dahingestellt, da sie zum einen m. E. nicht zu niedrig gewählt ist (vgl. auch Kapitel 3.2.2.4) und zum anderen auch heute noch nicht erreicht wurde (in NRW müssten bei 2,9 Mio Schülern (MSJK NRW 2004d) 580 Schulpsychologen Dienst leisten. Die aktuellen Zahlen betragen jedoch nur 244 Schulpsychologen (MSJK NRW 2004c) für das Land NRW aus. Die geforderten Beratungslehrer entsprechen zumindest nach dem Erlass (MSJK NRW 2003b) der geforderten Quote von 200 Schüler zu einer Anrechnungsstunde).

²³⁷ LUDWIG THEUVSEN bezieht seine Ausführungen im Wesentlichen auf die klassische Unternehmensberatung und weniger auf Non-Profit Organisationen. Eine ausführliche Diskussion des Problems der Entscheidung zwischen einer internen und externen Beratung findet sich auch bei THOMAS OEFINGER (1986), der diese Entscheidung jedoch ähnlich wie LUDWIG THEUVSEN für Unternehmen betrachtet.

²³⁸ Es ist an dieser Stelle die Frage zu stellen, ob eine Unterscheidung überhaupt notwendig ist. Insbesondere wenn bspw. CLAUDIA HAMM gefolgt wird, die darauf verweist, dass das „Dauerproblem 'make it or buy it' [...] kaum abschließend zu beantworten“ (HAMM 2004, S. 205) ist. Auch wenn ohne die konkrete Beratungssituation (Beratungsproblem sowie Personen- und

ausgeführt, betrachte ich im Wesentlichen das Berufskolleg in NRW. Daher sei dies im Weiteren der Maßstab für eine Prüfung der Frage, ob es sich um einen internen oder externen Berater handelt. Andere Kriterien, wie sie u. a. für die Unterscheidung bei Wirtschaftsunternehmen genutzt werden, sind m. E. nur schwer auf das Schulsystem zu übertragen. LUDWIG THEUVSEN knüpft zum Beispiel an das „Definitionsmerkmal `einheitliche Willensbildung`“ (THEUVSEN 1994, S. 60) an. Meine Erhebung zeigt jedoch für das Kriterium `basisgestaltet versus leitungsgestaltet`, dass es zweifelhaft ist, ob selbst beim Berufskolleg, als Subsystem des Schulsystems im NRW, von einer einheitlichen Willensbildung gesprochen werden kann (vgl. Kapitel 2.1.5 und Tabelle 2). Insbesondere erscheint mir dies problematisch, wenn für die Schule die pädagogische Freiheit des Lehrers als Randbedingung der Willensbildung berücksichtigt werden muss. So kann die Schulleitung, im Sinne einer Unternehmensleitung, nicht (`per Anordnung`) dafür sorgen, dass ein `einheitlicher` Unterricht (z. B. ein handlungsorientierter Unterricht) durchgeführt werden soll. Ob das Instrument `Schulprogramm` (vgl. z. B. RISSE 1998a) die Funktion der `einheitlichen Willensbildung` erfüllt, sei an dieser Stelle dahingestellt, da sich das Schulprogramm ebenfalls auf die Einzelschule, und damit auch das gewählte System (Berufskolleg) bezieht.

Versucht man die bisher betrachteten Berater einzuordnen, so zählen nur die Schulleitung, die Kollegen der eigenen Schule und der Beratungslehrer der eigenen Schule zu den internen Beratern. Alle anderen würden als externe Berater ausgewiesen. Darüber hinaus mag es für eine konkrete Beratungssituation möglich sein, auch die erstgenannten als externe Berater auszuweisen. Dies ist bspw. der Fall, wenn ein Beratungslehrer eine Bildungsgangkonferenz berät, zu deren Mitgliedern, insbesondere den Lehrern, er keine weiteren Arbeitsbeziehungen unterhält. Dies ist für Berufskollegs insbesondere in der Form einer Bündelschule (vgl. Kapitel 2.2.2) auf Grund der durchschnittlichen Größe mit rund 70 Lehren und 1500 Schülern (vgl. Anhang A) m. E. nicht unwahrscheinlich.

Systemkonstellation) m. E. an dieser Stelle keine Entscheidung für eine interne oder externe Beratung getroffen werden kann, so ist eine Diskussion des ‚Für und Wider‘ sinnvoll, um ein Gesamtsystem der Beratung zu beschreiben.

Vorteilhaftigkeit und Grenzen von interner oder externer Beratung

Wesentliches Ergebnis aus der Einschätzung, ob es sich um eine interne oder externe Beratung handelt, sind m. E. die Vor- und Nachteile, die sich aus den Beratungsformen ergeben. Dabei sind die Vorteile der einen Form häufig die Nachteile der anderen (vgl. u. a. ZIEGLER 1983, S. 30), so dass an dieser Stelle eine Diskussion insbesondere der Vorteile beider Formen erfolgt. Dabei werden zur Diskussion der Vorteilhaftigkeit je nach Autor und Beratungszusammenhang verschiedene Kriterien heran gezogen (vgl. z. B. ZIEGLER 1983, KLANKE 1992, THEUVSEN 1994, MINGERS 1996, SCHÜTTE 1996, LIPPITT/LIPPITT 1999 oder SALDERN 2003). Eine ausführliche Übersicht, der im Weiteren gefolgt wird,²³⁹ findet sich bei BURKHARD KLANKE (1992):

Externe Berater	Kriterien	Interne Berater
<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • überbetriebliche Erfahrung auch in Spezialgebieten 	<p><i>Know-how des Beraters</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • betriebspezifisches Fachwissen und innerbetriebliche Erfahrung • Know-how bleibt im Unternehmen
<ul style="list-style-type: none"> • relative Unabhängigkeit aufgrund verschiedener Einkommens- und Honorarquellen • Sicherung von Folgeaufträgen 	<p><i>Abhängigkeit Berater – Klient</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ggf. Vermeidung von Risiko und Konfrontation, dadurch weniger innovative Lösungen • prüft sorgfältig Resultate, da er in der Organisation verbleibt • ist ein Beitrag zur Versorgungsunabhängigkeit der Organisation • Aufbau einer Machtposition, die der Hilfe zur Selbsthilfe entgegenstehen kann
<ul style="list-style-type: none"> • Prestige des Beratungsunternehmens kann als Türöffner fungieren • Expertenimage • Neutralität sichert große Gesprächsbereitschaft • ggf. Akzeptanzprobleme auf den unteren Stufen 	<p><i>Akzeptanz des Beraters</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • muss sich verstärkt um Akzeptanz und Vertrauensbasis bemühen • Kenntnis formaler und informaler Strukturen kann Akzeptanz fördern • leichter Zugang zu den unteren Hierarchieebenen • Gefahr, als Kontrollinstanz der Unternehmensleitung zu gelten

²³⁹ Die Kriterien der anderen Autoren sind m. E. ähnlich, teilweise sprachlich anders (vgl. z. B. ZIEGLER 1983, S. 29f.), teilweise nicht so ausführlich (vgl. z. B. SALDERN 2003, S. 314), teilweise zusätzliche ‚besondere‘ Kriterien (z. B. Motivation bei THEUVSEN 1994, S. 76) oder sie betrachten den Vergleich aus einem besonderen Fokus (z. B. der Möglichkeiten und Grenzen einer externen Beratung bei MINGERS 1996, S. 56ff.). Auch BURKHARD KLANKE führt diesen Vergleich im Rahmen einer Auseinandersetzung zur internen Beratung (vgl. KLANKE 1992), so dass es nicht verwunderlich ist, dass diese auch in der Aufstellung eine umfangreichere Berücksichtigung erfährt. Jedoch konnte ich keinen Autor finden, der sich explizit unter dem Fokus der Schule diesem Vergleich nähert. Insofern wird bei der folgenden Diskussion die Relevanz der einzelnen Kriterien zumindest kurz berücksichtigt werden.

Externe Berater	Kriterien	Interne Berater
<ul style="list-style-type: none"> hohe Rüstzeiten bei der Informationsbeschaffung 	<i>Informationszugang</i>	<ul style="list-style-type: none"> kurze Einarbeitungszeiten aufgrund umfangreicher Unternehmensinformationen
<ul style="list-style-type: none"> Unvoreingenommenheit und relative Objektivität der Aussagen bei längeren Beratungsprojekten schwindet die Problemdistanz 	<i>Problemdistanz</i>	<ul style="list-style-type: none"> Betriebsblindheit psychologische Schranke bei Konkurrenz zwischen Berater und Klient realitätssicherere Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen des Lösungsprozesses
<ul style="list-style-type: none"> hohe Beratungskosten leistungsbezogene Kosten 	<i>Kosten für die Organisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> hohe Aufbau- und Anlaufkosten günstigere laufende Kosten bei ausreichender Auslastung günstig bei Beratungsprojekten mit langfristiger Realisierungsphase
<ul style="list-style-type: none"> größere Sicherheit bei der Problemanalyse neue Impulse, innovative Lösungen Beschleunigung der Problemlösung aufgrund hoher Kosten ungenügende Identifizierung mit dem Projekt kann zu unrealistischen Lösungen führen 	<i>Effizienz der Beratung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ggf. qualitativ bessere Problemlösungen durch geringeren Zeitdruck geringerer Zeitdruck kann jedoch zur Verzögerung der Problemlösung führen Präsenz im Unternehmen sichert Kontinuität der Problembearbeitung
<ul style="list-style-type: none"> zur Managementausbildung geeignet, aber sehr kostenintensiv geeignet zur Aus- und Weiterbildung interner Berater 	<i>Management-Development</i>	<ul style="list-style-type: none"> innerer Ausbildung für den Führungsnachwuchs stetiger Wissenstransfer zwischen Klienten und Beratern

Tabelle 10: Interne und externe Berater im Vergleich (nach KLANKE 1992, S. 122f.)

Ausgehend von dem 'Know-how des Beraters' ist gegenüber anderen Organisationen m. E. kein wesentlicher Unterschied für die Entscheidung einer Einzelschule festzustellen. So ist das Fachwissen (z. B. zur Gestaltung einer kooperativen Bildungsgangarbeit) für den externen Berater ebenso wie seine Erfahrungen aus den verschiedenen Einzelschulen von Vorteil. Ein interner Berater kann auf der anderen Seite insbesondere sein schulspezifisches Fachwissen²⁴⁰ in die Waagschale einbringen (z. B. welchem Kollegen kann wie viel zugemutet werden oder wer muss überzeugt werden, so dass die anderen mitziehen). Dass das Know-how im Unternehmen verbleibt, ist aus Sicht der Einzelschule jedoch weniger relevant.²⁴¹ Aus Sicht des Schulsystems insge-

²⁴⁰ Die Kriterien sind dabei nicht trennscharf zu sehen, vielmehr sind sie häufig miteinander verzahnt. Das schulspezifische Fachwissen führt zu einer kurzen Einarbeitungszeit in die Beratungssituation, birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr der Betriebsblindheit gegenüber den Kollegen und der Schulorganisation.

²⁴¹ Ein Schaden entsteht m. E. zumindest durch das Zugänglichmachen der positiven Erfahrungen für die Einzelschule nicht. Dies beurteilt ein einzelner Lehrer möglicherweise anders, zumindest waren Kolleginnen und Kollegen einer Lehrerin, wie mir sie berichtete, sehr erstaunt, dass sie ihre Unterrichtsvorbereitungen und Klassenarbeiten mit Musterlösungen

samt, wäre es m. E. wünschenswert die Erfahrungen (positiv wie negativ) nutzen zu können, da so Irrwege möglicherweise vermieden bzw. die notwendigen Erfahrungen nicht praktisch selbst gemacht werden müssen.

Ein hohes Maß an Unabhängigkeit wird für die externe Beratung mehrfach als Vorteil hervorgehoben (vgl. z. B. ZIEGLER 1983, S. 30; KLANKE 1992, S. 116 oder SALDERN 2003, S. 314). Es existiert nur aufgrund eines Beratungsvertrages eine Beziehung zwischen dem Berater und dem Klienten. Eine andere Beziehung z. B. Weisungsbefugnis, wie sie sich aufgrund eines Arbeitsvertrages ergeben würde, besteht nicht. Der externe Berater verfolgt erst einmal auch kein Bedürfnis, zu seinen Gunsten zu beraten, da er selbst nicht Teil des Unternehmens und somit auch nicht Teil des Beratungsproblems ist.²⁴² Der interne Berater hingegen steht in einer arbeitsvertraglichen Abhängigkeitsbeziehung zum Klienten. Es existiert eine dienstrechtliche Verbindung. Dieses führt ggf. zur Vermeidung von Risiko und Konfrontation (es wird den Kollegen nicht zu viel bzw. zu wenig zugemutet), so dass möglicherweise innovative Lösungen nicht berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite wird intensiv darauf geachtet, dass es sich um eine 'praxistaugliche' Lösung handelt, da ansonsten schnell die Beratungskompetenz in der Schule in Frage gestellt sein könnte und so die interne Beratung eingestellt werden kann (vgl. auch LIPPITT/LIPPITT 1999, S. 103). Damit würde auch die bestehende Unabhängigkeit bzw. ein Teil der Autonomie dieser Einzelschule aufgegeben und eine Abhängigkeit von anderen Institutionen im Schulsystem entstehen. Es

aus gut 25 Jahren ein paar Tage vor ihrer Pensionierung mit in die Schule brachte und dem Kollegenkreis einfach so zur Verfügung stellte.

²⁴² Auch wenn an dieser Stelle die Beurteilungskriterien pointiert positiv für die eine und negativ für die andere Beratungsform dargestellt werden, um explizit Unterschiede hervorzuheben, so kann jedes Kriterium zur Beurteilung der Vorteilhaftigkeit genauer untersucht werden. Dabei würde sich sicherlich zeigen, dass diese auf den ersten Blick vermittelte Schärfe der Kriterien nicht gegeben ist. Beispielhaft sei dies für das Kriterium der Unabhängigkeit näher erläutert. Auch wenn einem externen Berater Unabhängigkeit unterstellt wird, so kann sich der Klient (Auftraggeber) nicht sicher sein, dass für den Berater nicht doch eine Abhängigkeit von dem Klienten besteht. Es kann für einen Berater interessant sein, keine zu innovative, sondern eine für das Unternehmen angenehme Lösung anzustreben, um eine beständige Geschäftsverbindung zu sichern. Dieses kann insbesondere dann entstehen, wenn ein Berater im Wesentlichen für einen Klienten arbeitet (vgl. KLANKE 1992, S. 116f.). So entsteht auf der einen Seite eine Abhängigkeit des Beraters von dem Klienten, aber es kann auf der anderen Seite auch eine Abhängigkeit des Klienten vom Berater entstehen, wenn die Beratungslösung so gestaltet ist, dass eine weitere Beratung notwendig wird (vgl. ebd.) und diese ökonomisch sinnvoll nur durch den bisherigen externen Berater durchgeführt werden kann. Insbesondere ist dies der Fall, wenn bei Wahl des bisherigen Beraters die Diagnose des Problems entfallen würde.

kann jedoch eine weitere Machtposition (z. B. neben der Position des Stundenplanplaners) in der Einzelschule entstehen.²⁴³

Das Kriterium 'Abhängigkeit' zwischen Berater und Klienten hängt stark mit der Akzeptanz des Beraters zusammen. Der unabhängige externe Berater erfährt durch den Auftraggeber (z. B. Schulleitung, Steuergruppe oder Bildungsgangleiter) aufgrund seiner Reputation und Neutralität eine hohe (zumindest erste) Akzeptanz, während er bei den unteren Stufen ('den einfachen Lehrern') eher Akzeptanzschwierigkeiten hat. Der interne Berater hingegen hat einen leichteren Zugang zu den Kollegen, kann aber als Beobachter der Vorgesetzten oder als verlängerte Schulaufsicht wahrgenommen werden. Schwierig dürfte es für den internen Berater sein, insbesondere die Akzeptanz für seine *fachliche* Kompetenz zu erreichen, da er 'Gleicher unter Gleichen' ist und nur durch eine *kurze* Fortbildung 'wenige' zusätzliche Kompetenzen (z. B. zur Moderation von Konferenzen, zur Beurteilung von Bildungsstandards, etc.) erwerben konnte.

Der interne Berater verfügt bereits über vielfältige Informationen und hat gegenüber dem externen Berater, der über nahezu keine spezifischen Informationen zur Beratungssituation verfügen kann, nur eine kurze Einarbeitungszeit. Jedoch kann die angesprochene mangelnde Akzeptanz gerade in einer Schule eine Zugangsbarriere für Informationen darstellen, die für einen externen Berater einfacher zu erreichen sind.

Über eine große Distanz zum Problem verfügt der externe Berater, während der interne in die Gesamtsituation des Problems involviert ist. Daher erkennt der interne Berater möglicherweise das Problem und die Lösungsmöglichkeiten nicht, kann jedoch besser einschätzen, welche Lösungen erfolversprechend sind. Der externe Berater hingegen erkennt das Problem, ist jedoch nicht davor geschützt, dies mit einer ähnlichen Problemsituation aus einer anderen Schule gleichzusetzen und den entsprechend gleichen Lösungsweg unreflektiert vorzuschlagen. Insofern ist bei beiden die Gefahr einer Vorprägung (hinsichtlich des Problems für den externen Berater und hinsichtlich der Rahmensituation für den internen Berater) gegeben. Bei einer sorgfältigen Diagnose kann die Vor-

²⁴³ Es sei an dieser Stelle unterstellt, dass die Redewendung 'Wissen ist Macht' einen Funken Wahrheit enthält und auf Beratungskompetenz übertragbar ist. Eine ähnliche Problematik existiert bei der Funktion des Beratungslehrers. FRIEDEL stellt hierzu fest: „der Lehrer [kann] den Beratungslehrer als Rivalen erleben, der ihm seinen Rangplatz im Kollegium streitig macht“ (FRIEDEL 1993, S. 30).

prägung zum Vorwissen werden und sich positiv im Sinne eines Transfer- oder Lerneffektes auswirken.

LUDWIG THEUVSEN geht davon aus, dass die interne Beratung erst bei einer hohen Auslastung günstiger ist als die externe (vgl. THEUVSEN 1994, S. 71ff.). Hierbei wird von einer Break-Even-Menge ausgegangen, da für die interne Beratung hohe Fixkosten (je nach Einrichtung insbesondere die Personalkosten) für die Unternehmen bestehen (vgl. SAUER 1991, S. 151f.). Diese Annahme ist m. E. für die Einzelschule so nicht aufrechtzuerhalten. In der Schule sind überwiegend Personen mit der (internen) Beratung betraut, die hauptsächlich eine andere Funktion (zum Beispiel die des Lehrers oder des Schulleiters) einnehmen (bspw. die Beratungslehrer oder die Moderatoren). Insofern ist das Vorhalten der Beratungskapazität kein wesentlicher Kostenfaktor, vielmehr schlägt die Ausbildung bzw. Fortbildung der internen Berater wirtschaftlich zu Buche.

Das Kriterium 'Effizienz'²⁴⁴ der Beratung wirft die Frage nach der Wirksamkeit der erwarteten Problemlösung durch die Beratungsform auf. Die Möglichkeit einer kontinuierlichen Problembearbeitung als Folge der dauerhaften Präsenz stellt eine Chance für den internen Berater dar, die einem externen Berater in Folge der un stetigen Anwesenheit verschlossen bleibt (vgl. KLANKE 1992, S. 119). Insbesondere kann der interne Berater im Rahmen der Realisierung der Beratungslösung die Beteiligten zum Erledigen der notwendigen Maßnahmen anhalten. Hierfür reicht m. E. auch ein kurzes Beratungsgespräch 'zwischen Tür und Angel' oder in einer Unterrichtspause aus. Ebenfalls dürfte der interne Berater schneller erfahren, inwieweit eine Realisierung auf Widerstand stößt bzw. Umsetzungsprobleme vorhanden sind, da ihn diese Informationen beispielsweise im Rahmen der 'Frühstückskommunikation' erreichen würden. Der externe Berater hingegen hat wesentliche Vorteile im Rahmen der Problemanalyse, da ihm ein größeres Spektrum an Vergleichsfällen zur Verfügung steht (vgl. ebd.) und ein Impulsgeben dürfte, aufgrund der größeren Erfahrung, schneller und zielgenauer möglich sein. Darüber hinaus neigt ein

²⁴⁴ LUDWIG THEUVSEN stellt seine gesamte Betrachtung zu Unterscheidung der internen und externen Beratung unter dieses Kriterium Effizienz (vgl. THEUVSEN 1994, S. 70). Er unterscheidet dabei weiter in Wirtschaftlichkeit, Leistungsfähigkeit bzw. Nutzen (mit Wissen, Flexibilität, Unabhängigkeit und Know-how-Erwerb), Kontrolle über die wirtschaftliche Umwelt und Motivation.

externer Berater dazu, das Beratungsprojekt zu beschleunigen, da in der Regel ein festes Beratungshonorar vereinbart sein dürfte.

Die interne Beratung kann im Sinne eines 'Management Development' zur Schulleitungsausbildung eingesetzt werden. Diese ist, wie bereits in Kapitel 3.2.1.4 ausgeführt, derzeit noch unstrukturiert und wenig systematisch (vgl. auch HASENBANK 2001, S. 285). Insofern kann eine interne Beratung, im Vergleich zu einer externen Beratung einen kostengünstigen Beitrag hierzu leisten (vgl. KLANKE 1992, S. 120f.). Jedoch setzt dies wiederum eine Ausbildung für die Beratertätigkeit voraus und im Rahmen der internen Beratungstätigkeit sollte sichergestellt werden, dass auch das notwendige Spektrum der Beratungssituationen abgedeckt wird. Insofern darf aus einer exemplarischen Ausbildung keine einseitige Ausbildung werden, da die Schulleitung im gesamten Spektrum kompetent sein sollte.

Für beide Beratungsarten existieren wie ausgeführt unterschiedliche Vor- und Nachteile. Eine endgültige Beurteilung, ob eine interne oder externe Beratung die bessere Lösung ist, kann jedoch m. E. ohne die konkrete Beratungssituation nicht getroffen werden. Insofern weist CLAUDIA HAMM m. E. zu Recht darauf hin, dass diese „Frage, ob und in welchem Umfang eine Schule externe Beratung benötigt, situativ nach den Erfahrungen, dem Kenntnisstand und der Problemstellung zu entscheiden“ (HAMM 2004, S. 205) ist. Es müssen folglich aus der Situation heraus spezifische Anforderungen bestimmt werden,²⁴⁵ um die Entscheidung treffen zu können.²⁴⁶ Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen

²⁴⁵ Dies impliziert, dass diese auch bestimmbar sind, da ansonsten eine Entscheidung m. E. nur im Nachhinein rational zu treffen ist.

²⁴⁶ Es bestehen jedoch auch Anforderungen an die Berater, z. B. im Hinblick auf die gewünschte Beratungsqualität, die unabhängig von der Entscheidung zwischen der internen und externen Beratung sind. THOMAS REICHMUTH fordert beispielsweise folgende Eigenschaften für einen externen Begleiter von Organisationsentwicklungsprozessen:

- „Er muss die nötige theoretische und praktische Sachkenntnis in den Bereichen Organisations- und Schulentwicklung mitbringen.
- Er muss genügend Hartnäckigkeit an den Tag legen, den Daumen auf wunde Punkte im Prozess zu setzen – ungeachtet von wirklich vorhandenen oder auch nur suggerierten schulspezifischen „Sachzwängen“.
- Er muss eine aktive, eventuell sogar fordernde Art der Begleitung anstreben; also zuweilen mehr wollen, als die Beteiligten vielleicht auf Anhieb zu geben bereit sind.
- Er muss eine Art ‚gutes Gewissen‘ des Prozesses sein; er muss dafür sorgen, dass die einmal gesetzten Grundregeln auch eingehalten werden, und er darf den Überblick über den Gesamtprozess nicht verlieren.
- Er muss über diplomatisches Geschick verfügen und die Fähigkeit haben, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln.

auch andere Autoren,²⁴⁷ wobei beide Beratungsformen (THEUSEN 1994, S. 77) und vor allem eine Kombination dieser Beratungsformen empfohlen wird (z. B. SCHÜTTE 1996, S. 8f.; KLANKE 1992, S. 121ff.; ZIEGLER 1983, S. 30).

3.4 Ausblick auf ein Gesamtsystem der Beratung für die Schule

Die Überlegungen für ein Gesamtsystem einer Beratung *im* Schulbereich gehen historisch auf den Strukturplan für das Bildungswesen aus dem Jahre 1970 (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 91ff.), den Bildungsgesamtplan aus dem Jahre 1973 (BLK 1973a, S. 79ff. und BLK 1973b, S. 172) sowie auf einen KMK Beschluss zur „Beratung in Schule und Hochschule“ aus dem Jahre 1973 (KMK 1973) zurück. In den folgenden Jahren wurden verschiedene Vorschläge zur Strukturierung und Aufgabenverteilung der Beratung vorgelegt.²⁴⁸ ERNST BENZ und WALTER CAROLI stellen bspw. 1977 in ihrem Werk „Beratung im Kontext der Schule“ (BENZ/CAROLI 1977) organisatorische Modelle für das Beratungswesen vor (vgl. ebd. S. 158ff.). Eine Kommission des Kultusministers in NRW folgte 1980 mit einem Vorschlag zur Gesamtkonzeption einer Schulberatung für NRW (KM NRW 1980), der auf vier Gutachten (HELLER 1980, MARTIN 1980, SCHMIDT 1980 und NACHTIGALL/SCHAFSTELLER 1980; vgl. KM NRW 1980, S. 17f.) basiert und durch „das 1970 erstellte Nordrhein-Westfalen-Programm 1975“ (ebd. S. 17) initiiert war. 1986 schloß sich zum Schluss eines Modellversuchs (1974-1986) eine Arbeit zu regionalen Schulberatungsstellen (KM NRW 1986) an. Als eine Bestandsaufnahme mit weiteren Perspektiven wird 1995²⁴⁹ von einer neuen Arbeitsgruppe Schulberatung des KM NRW ein Fachgutachten zur Beratung vorgelegt (LSW 1998). Als ein Ergebnis entstand der Erlass zur

- Er muss bereit sein, sich in spezifischen Eigenheiten der zu begleitenden Schule einzuarbeiten und einzufühlen (eine Berufsschule ist etwas anderes als ein Gymnasium)“ (REICHMUTH 2003, S. 4f.).

Diese Eigenschaften sind m. E. ebenfalls für die internen Berater relevant; dabei ist anzunehmen, dass der interne über die letzte Eigenschaft regelmäßig verfügen dürfte.

²⁴⁷ Z. B. THEUSEN 1994, S. 76, KLANKE 1992, S. 116 oder LIPPITT/LIPPITT 1999, S. 13ff.

²⁴⁸ Im Weiteren folgt ein kurzer Querschnitt zu Konzeptionen für das Beratungswesen im Zusammenhang mit der Schule. Dieser verfolgt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Es sollen jedoch zumindest für NRW die wesentlichen Entwicklungen erwähnt werden. Weitere Werke wurden bspw. von LOTHAR R. MARTIN (1974 und 1981), von EDWARD C. ROEBER, GLENN E. SMITH und CLIFFORD E. ERICKSON (1974 als deutsche Übersetzung eines ursprünglichen Werkes von 1947) von KURT AURIN, GÜNTHER STARK und ERNST STOBBERG (1977) sowie von GÜNTHER STARK, KURT AURIN, HERMANN REICHENBECHER und EBERHARD TODT (1977) verfasst. Letzteres beginnt mit einem Überblick über die Entwicklung von Beratung im Schulbereich von 1920-1974 (vgl. STRAK/AURIN/REICHENBECHER/TODT 1977, S. 7ff.).

²⁴⁹ Die ungefähr zeitgleich erschienene Denkschrift ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ geht nur am Rande auf die Beratung im Schulbereich ein (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995).

„Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule“ (BASS 2004/2005, 12-21 Nr. 4) und eine zugehörige Handreichung (LSW 2001). Als Konzeption der mehrfach genannten „Beratungs- und Unterstützungsstrukturen“ (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF NRW 2001, u. a. S. 15, 25, 34) im Rahmen des Projektes `Selbstständige Schule` werden `regionale Bildungsbüros` vorgeschlagen. Ein Gutachten der KOMMUNALEN GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG (vgl. KGSt 2003) führt deren mögliche Gestaltung weiter aus. Als neuerliche Bestandsaufnahmen sind eine Festschrift zur Schulpsychologie in NRW (KUHLMANN/MITTAG 2001) sowie eine Befragung zur Arbeit von Beratungslehrern (PLANUNGSGRUPPE `BERATEN IN DER SCHULE` 2004) anzuführen.

Im Unterschied zu den meisten o.g. Werken zielt der nun folgende, idealisierte Ausblick auf ein Gesamtsystem der Beratung für die Schule²⁵⁰ und weniger auf die unbestrittene relevante Beratungstätigkeit für den einzelnen Schüler ab.²⁵¹ Im Folgenden werden vorab die leitenden Prinzipien für die Gesamtkonzeption dargestellt. Es folgt ein kurzer Überblick bevor die einzelnen Elemente beschrieben werden. Eine kurze Reflektion beendet das Kapitel 3.

3.4.1 Leitende Prinzipien

Der Konzeption liegen mehrere leitende Prinzipien²⁵² zu Grunde:

- Autonomie – Erstens wird von einer hohen Autonomie der einzelnen Schule ausgegangen, so dass diese überwiegend die Freiheit hat, über die Art und den Umfang von Beratung zu bestimmen.
- Qualitätssicherung – Zweitens gebietet der Grundsatz der staatlichen Aufsicht über das Schulwesen eine Qualitätssicherung von Schule.

²⁵⁰ Für die Schule meint insbesondere für die gestaltenden Personen in der Schule und somit im Wesentlichen für die Lehrenden in der Schule, da sie als aktiv Tätige die Dienstleistung ‚Bildung und Erziehung‘ in erheblichem Maße anbieten.

Für die Schule meint jedoch auch für die schulischen Problemstellungen. An dieser Stelle wird bspw. nicht das `Burnout-Problem` eines einzelnen Lehrers betrachtet, hinsichtlich dessen dieser sich direkt an die Schulpsychologie wenden kann (vgl. hierzu den ansonsten indirekten Wege über den Beratungslehrer in Kapitel 3.4.2.5).

²⁵¹ Die einzelnen Schüler stehen bspw. im Mittelpunkt des Fachgutachtens ‚Beratung in der Schule und im Schulsystem‘, wie im Rahmen der Ziele von Beratung wie folgt formuliert wird: „Letztlich beziehen sich alle Beratungsziele unmittelbar und mittelbar auf Kinder und Jugendliche und stehen im Auftrag der allgemeinen Aufgabe von Schule, Schülerinnen und Schülern eine bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen, [...]“ (LSW 1998, S. 22f.).

²⁵² Diese leitenden Prinzipien sollen als Anforderung an das konstruierte Gesamtsystem verstanden werden. Insofern sind sie Prämissen, deren Erfüllung möglichst weitgehend angestrebt wird (vgl. KÖNIG 1975a, S. 64ff.). Solche Prämissen werden für eine Theoriebildung auch als Axiome bezeichnet (vgl. KRON 1999, S. 58).

Weitere Einflussnahme ist, solange ein gesetzter Standard erreicht wird, nicht zwangsläufig notwendig.

- Subsidiarität – Drittens sollte der Staat nur auf dem Beratungsmarkt als Anbieter auftreten, wenn ein Marktversagen vorliegt oder der staatliche Hoheitsbereich wesentlich berührt wird.
- Kompetenz – Viertens sollte eine ausreichende Kompetenz des Beraters gegeben sein, um eine professionelle Beratung zu gewährleisten.²⁵³

3.4.1.1 Autonomie der Schule

Das erste leitende Prinzip ist die möglichst weitgehende `Autonomie` der einzelnen Schule bei der Wahl der Art und des Umfangs von Beratung. Dieses lässt sich m. E. durch die pädagogische Freiheit des Lehrers begründen, die in der didaktischen Umsetzung des Unterrichts ein wesentliches Eingreifen des Staates untersagt (vgl. AVENARIUS 2001, S. 148ff. und speziell für NRW RUX 2002, S. 176ff.). Folglich kann der Staat dem Lehrer keine Beratung `aufzwingen`, sondern die Beratung muss vom Lehrer selbst nachgefragt werden. Dabei können die Konferenzen, als verwaltungsinternes Kontrollverfahren (vgl. RUX 2002, S. 224ff.), dafür Sorge tragen, dass es zu keiner Überbeanspruchung dieser Unterstützung kommt. Auch ist m. E. eine ausreichende Kompetenz der Lehrer zu vermuten, die ein Erkennen eines Beratungsbedarfs ermöglicht, da diese Gegenstand ihrer täglichen unterrichtenden Tätigkeit ist. Anderenfalls lägen bereits hier Defizite vor, die eine verstärkte Ausbildung dieser Kompetenz notwendig machen würde. Daneben spricht die Möglichkeit einer schnelleren Diagnose für eine Autonomie der Schule, die m. E. die Problemsituation kurzfristig besser einschätzen kann, da sie über umfangreiche Informationen der Situation verfügt, die außenstehende Personen als Entscheidungsgrundlage erst erheben müssten. Schließlich wird die Notwendigkeit einer Beratungsbereitschaft in den Theorien zur Beratung, insbesondere im Hinblick auf den Beratungserfolg, immer wieder betont (vgl. u. a. NESTMANN 2004a, S. 791,

²⁵³ Für ein Beratungssystem im Schulbereich, das nicht nur auf die Lehrer ausgerichtet ist, sollten noch weitere Prinzipien hinzukommen. WOLFGANG HOFFMAN führt z. B. einen Aspekt des bayrischen Schulberatungssystems aus, der das Vertrauensverhältnis zwischen dem zu Beratenden und dem Berater betont. Er sieht dabei die Nähe zwischen den Personen als einen wichtigen Punkt an und führt hierzu aus, auch wenn „Kompetenz und Nähe durchaus in einem reziproken Verhältnis zu einander stehen [...] [, werden] Beratungsstrategien die fallnähere Instanz als die geeignetere empfehlen“ (HOFFMANN 1988, S. 104). Und er empfiehlt weiter, dass „die jeweils übergeordnete Instanz [...] nur dann eingreifen [soll], wenn die vorausgehende überfordert ist“ (ebd.).

SICKENDIEK/ENGEL/NESTMANN 2002, S. 129, ERTELT/SCHULZ 2002, S. 173 oder BELARDI 2001, S. 66). Diese drückt sich wesentlich durch die Freiwilligkeit, sich beraten zu lassen, aus, dem eine `verordnete´ Beratung entgegenstehen würde (vgl. u. a. SICKENDIEK/ENGEL/NESTMANN 2002, S. 224 und THIERSCH 2004, S. 115ff.). Die derzeitige Diskussion zur verstärkten Autonomie der Einzelschule²⁵⁴ unterstützt darüber hinaus dieses Prinzip.

Dabei soll an dieser Stelle nicht ungesagt bleiben, dass auch Gründe gegen eine Ausweitung der Autonomie bestehen. So können gerade der schulische Auftrag zur Bestimmung der Bildungs- und Erziehungsziele²⁵⁵ und die Aufsicht über deren Erfüllung als gesellschaftliche Funktion angeführt werden. So darf durch eine stärkere Autonomie nicht die Freiheit zu Willkürentscheidungen des einzelnen Lehrers entstehen (vgl. RUX 2002, S. 44), dieser Willkür kann jedoch durch Konferenzen, als verwaltungsinternes Kontrollverfahren (vgl. ebd. S. 224ff.) und einer qualitativ hochwertigen Aus- und Weiterbildung entgegen gewirkt werden.

Dieses Prinzip bedeutet folglich, dass die Entscheidung über die Art und den Umfang der Inanspruchnahme in der Regel von der Einzelschule zu treffen ist. Folge dieser Forderung ist es, dass die Einzelschulen über ein eigenes Budget verfügen, mit dem sie frei einen Anbieter der gewünschten Beratungsleistung, engagieren kann.

3.4.1.2 Qualitätssicherung

„Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ (Art. 7 Abs. 1 GG). Aus diesem Artikel des Grundgesetzes leitet sich m. E. eine Verantwortung des Staates über die Qualität der Schule ab.²⁵⁶ Durch eine stärkere Autonomie der Einzelschule verändert sich auch die Aufsichtspflicht des Staates. Die bisherige, nahezu ausschließliche Prüfung der Qualität des `Inputs´, als so genannte

²⁵⁴ Stellvertretend für die Diskussion können die Ausführungen bei AVENARIUS/KIMMIG/RÜRUP 2003, RICHTER 2002, DUBS 1995, ROLFF 1991 und 1998a oder das Projekt `Selbstständige Schule´ in NRW (MSWF NRW 2001a und BERTELSMANN STIFTUNG/MSWF NRW 2001) genannt werden (vgl. auch Kapitel 2.1).

²⁵⁵ Dieses wird u. a. aus Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes abgeleitet, da nur unter Aufsicht gestellt werden kann, was vorab definiert wurde. Insofern setzt Art. 7 Abs. 1 einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates als gegeben voraus (vgl. RUX 2002, S. 35).

²⁵⁶ Eine umfassende Diskussion über die Qualität von Schule wurde unter dem Stichwort ‚gute Schule‘ in den letzten Jahren geführt (vgl. u. a. HELMKE/HORNSTEIN/THERHART 2000, FEND 1998, SPECHT/THONHAUSER 1996, ALTRICHTER/RADNITZKY/SPECHT 1994, und GERBER/MAYBAUM/PRIEBE/WENZEL 1993).

‘Input – Steuerung’, muss um eine Überprüfung der Qualität des ‘Outputs’ ergänzt werden (vgl. AVENARIUS 2001, S. 51). Um eine solche Überprüfung zu ermöglichen, muss folglich ein Maß (z. B. Standards) festgelegt werden. Die gewünschte Qualität ist dann erreicht, wenn der festgesetzte (Minimal-)Standard nicht unterschritten wird.

Somit beinhaltet das leitende Prinzip Qualitätssicherung, dass anhand von entwickelten Qualitätsmaßstäben eine Evaluation aller Teilbereiche des Schulsystems stattfindet. Dieses Prinzip hängt neben der dargestellten Verbindung zur Autonomie auch wesentlich mit der Subsidiarität zusammen, die als nächstes Prinzip erläutert wird.

3.4.1.3 Subsidiarität

Hinter dem leitenden Prinzip der ‘Subsidiarität’ steht der Fragenkomplex: wo muss der Staat tätig werden, wo sollte der Staat tätig werden, wo darf der Staat tätig werden und schließlich, wo darf er nicht tätig werden. Bei welcher Aufgabe ist demnach der Markt gefragt und an welcher Stelle der Staat. Soweit es hoheitliche Aufgaben betrifft (z. B. die Schulaufsicht im engeren Sinn²⁵⁷) muss der Staat selbst tätig werden. Bei nicht hoheitlichen Bereichen wird eine klare Aussage zur Aktivität des Staats schon schwieriger. Die Diskussion um wirtschaftliche Tätigkeit von Kommunen²⁵⁸ zeigt, dass der Staat nicht uneingeschränkt tätig werden kann.²⁵⁹ Dieses leitende Prinzip betrifft hier die Schulhoheit, d. h. in diesem Zusammenhang die Gestaltung eines Unterstützungssystems für das Schulsystem. Dass es sich bei der Festlegung der Rahmen-

²⁵⁷ Es wird zwischen der Schulaufsicht im engeren Sinn und der Schulaufsicht im weiteren Sinn unterschieden. Erstere umfasst insbesondere die Fachaufsicht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule, die Dienstaufsicht über die Lehrer und die Rechtsaufsicht über die Schulträger. Die Schulaufsicht im weiteren Sinn wird auch als Schulhoheit bezeichnet. Sie betrifft die Gestaltung und Lenkung des Schulsystems, bspw. die Bestimmung der Bildungs- und Lernziele (vgl. AVENARIUS 2001, S. 47ff.).

²⁵⁸ Vgl. hierzu die anhaltende Diskussion zu § 107 der Gemeindeordnung NRW (ähnliche Regelungen bestehen auch in den anderen Bundesländern) (vgl. u. a. MÜHLENKAMP 2003 und 2002, sowie die Urteile OVG Münster NV GZ 2003, S. 1520 sowie ORG Düsseldorf NV GZ 2002, S. 248).

²⁵⁹ In welchem Teil des Schulbereich dies zum Tragen kommt, soll an dieser Stelle nicht untersucht werden. Zwei Teilbereiche stechen jedoch förmlich ins Auge, so ist zum einen die Frage der Fachschulen (oder allgemeiner dem Weiterbildungsbereich der (beruflichen) Schulen) (vgl. auch UNTERNEHMERINSTITUT E.V. 2002) und zum anderen die Positionierung der Lehrerfort- und -weiterbildung m. E. ungeklärt. Auf beiden Märkten agiert der Staat als ein Konkurrent zwischen vielen Anbietern, bietet jedoch seine Leistungen (z. B. durch Bereitstellung der Räumlichkeiten) subventioniert an. Eine staatliche Aktivität auf diesen Märkten bedarf folglich einer besonderen Begründung, die diese staatliche Marktverzerrung rechtfertigen würde.

bedingungen um eine wesentliche Aufgabe handelt,²⁶⁰ sei an dieser Stelle nicht in Frage stellt. Dass die Durchführung einer Beratung eine wesentliche Aufgabe des Staates ist, ist m. E. jedoch nicht haltbar, so dass die Zulassung von privatwirtschaftlichen Konkurrenten nicht per se ausgeschlossen sein darf. Bei Beratungsaufgaben, die nicht die hoheitliche sowie gestaltende und lenkende Funktion betreffen, wird an dieser Stelle angenommen, dass sich der Staat sinnvollerweise heraushalten sollte bzw. sich möglicherweise sogar herauszuhalten hat (vgl. Fußnote 259).

Als Prinzip der Subsidiarität (der Marktsteuerung vor der Staatssteuerung) ergibt sich folglich, dass der Staat im Rahmen seiner hoheitlichen Aufgaben sowie bei Marktversagen tätig werden muss (vgl. MÜHLENKAMP 2002). Ansonsten soll er nur Aktivität entfalten, wenn ein besonderes Interesse (z. B. Lenkungswirkung, Beschleunigung der Umsetzung von Maßnahmen) besteht und dieses hinreichend zu begründen ist. Im letzten Fall sollte der Staat möglichst als marktwirtschaftlicher Konkurrent tätig werden.

3.4.1.4 Kompetenz

Das Prinzip der 'Kompetenz' (vgl. Fußnote 5) stellt die m. E. notwendige Forderung auf, dass der mit der Aufgabe betraute Berater über die Kompetenz zur Lösung des Problems verfügt. Diese 'banale' Forderung wird im Rahmen der Diskussion über die Beratungsethik und Professionalität mehrfach genannt (vgl. u. a. SCHRÖDTER 2004, S. 458ff., ERTELT/SCHULZ 1997, S. 377). Dieses Prinzip begründet sich m. E. aber auch aus der getroffenen Unterscheidung zwischen einer professionellen und laienhaften Beratung (vgl. Kapitel 3.1, insbesondere Fußnote 164), da eine (systematische) Beratung auf professionellem Niveau stattfinden sollte. Schließlich spricht m. E. die Verantwortung des Staates als Arbeitgeber gegenüber seinen Arbeitnehmern ebenfalls deutlich für eine Kompetenz der Berater, da der Staat deren erfolgreiche Unterstützung nicht nur dem Zufall überlassen darf. Letzteres wäre m. E. bei nicht kompetenten Beratern gegeben.

²⁶⁰ Nach der so genannten 'Wesentlichkeitstheorie' hat der Gesetzgeber (Legislative) die wesentlichen Bedingungen selbst zu bestimmen und kann diese nicht der Exekutive überlassen (vgl. AVENARIUS 2001, S. 47ff.).

3.4.2 Gesamtsystem der Beratung für die Einzelschule

Aus den leitenden Prinzipien stelle ich die nachfolgende Grafik als Struktur eines idealisierten Gesamtsystems der Beratung für die Schule auf.²⁶¹

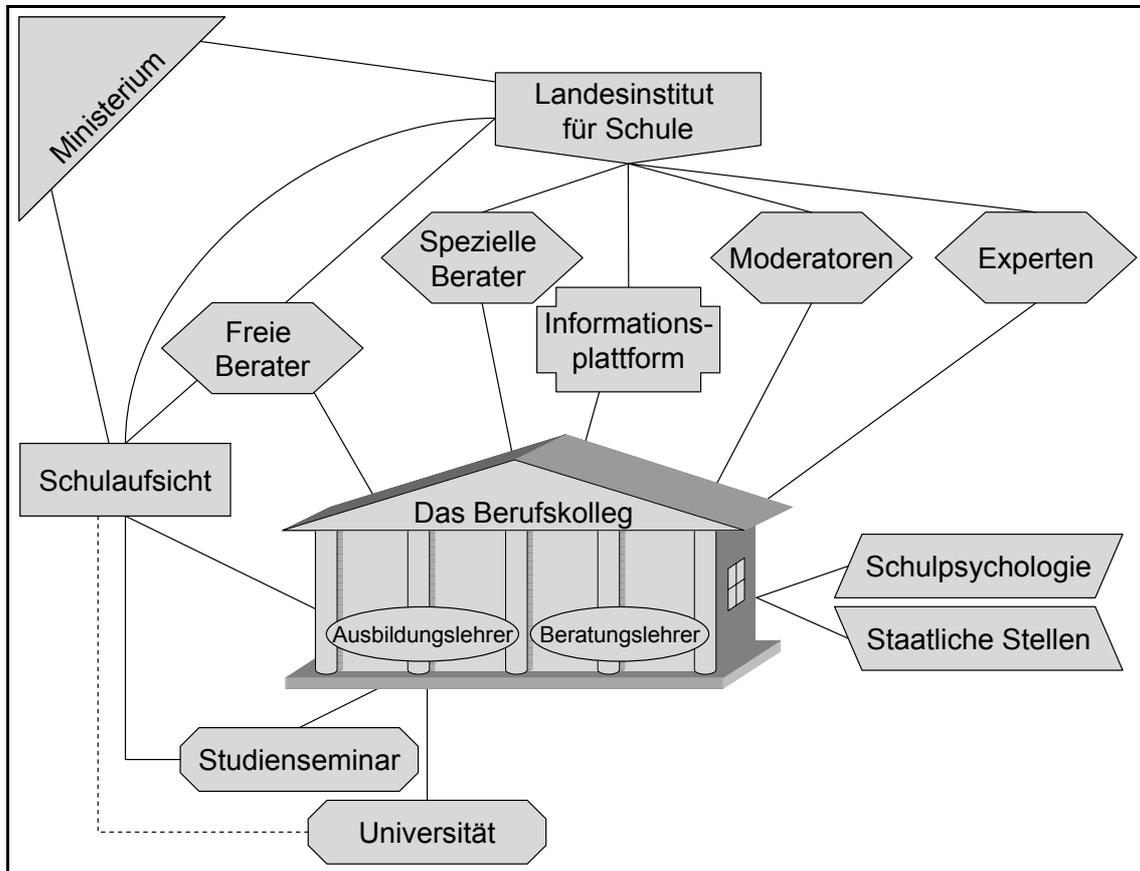


Abbildung 29: Überblick zu den Elementen einer Beratung für die Schule

Dabei steht das Ministerium als oberste Behörde 'über' dem System. Es gibt einen Qualitätssicherungsbereich, der durch die Schulaufsicht sowie durch eine Verpflichtung zur Selbstevaluation im Wesentlichen repräsentiert wird. Daneben existiert ein freier Beratungsmarkt (mit den freien und speziellen Beratern, den Moderatoren und sonstigen Experten), der durch das Landesinstitut unterstützt und (mit Hilfe einer Informationsplattform) transparent gemacht wird. Zusätzlich gibt es ein 'staatliches' Beratungsangebot zu ausgewählten Fragestellungen, auf dem der Staat 'kostenlose' Beratungsleistungen anbietet (Schulpsychologie und andere staatliche Stellen). Schließlich besteht noch der Ausbildungsbereich, in dem als Unterstützung der Schule Beratungsleistungen zur Lehrerausbildung angeboten werden (und die die anderen an der Lehreraus-

²⁶¹ Überlegungen, die in eine ähnliche Richtung führen, finden sich im Zusammenhang mit Bildungsnetzwerken (vgl. u. a. STAHLER/TIEMEYER/WILBERS 2003 oder LSW/NLI 2001).

bildung beteiligten Institutionen berät). Im Folgenden werden die einzelnen Elemente näher beschrieben.

3.4.2.1 Einzelschule mit Funktionsträgern als qualitative Filter

Die Einzelschulen stellen einen Kern des Gesamtsystems dar. Sie sind die alleinige Nachfragergruppe von Beratungsleistungen auf diesem Markt. Als freie Akteure bestimmen sie den Bedarf in Art und Umfang der Beratungsleistungen. Die Entscheidung über das Engagement eines Beraters treffen im Rahmen des schulischen Budgets²⁶² die Lehrerkonferenzen, so dass der Beratungsbedarf durch mehrere qualifizierte Personen festgestellt wird. Somit ist gleichzeitig ein internes Kontrollverfahren (vgl. Kapitel 3.4.1.1) zur Qualitätssicherung gegeben. Daneben werden einigen Funktionsträgern bestimmte 'kostenfreie' Beratungsbereiche zugewiesen (z. B. die Schulpsychologie dem Beratungslehrer), die sich als Filterfunktion um eine angemessene Verwendung dieser Beratungsressourcen kümmern. Schließlich tragen bestimmte Funktionsträger (bspw. der Beratungslehrer) der Einzelschule dem Informationsfluss Rechnung, indem sie in die Handhabung einer Informationsplattform des LFS (vgl. Kapitel 3.4.2.4) einbezogen sind.

3.4.2.2 Ministerium

Das Ministerium wird, neben der Gestaltung der Rahmenbedingungen,²⁶³ in zweierlei Hinsicht in diesem Gesamtsystem aktiv. Erstens hat es die Aufsichtsfunktion über die Schulaufsicht wahrzunehmen. Eine Qualitätssicherung auf dieser höheren Stufe begründet sich m. E. u. a. schon dadurch, dass die unteren Stufen zu einer entsprechenden Qualitätsprüfung angehalten werden. Daneben gehört die Schulaufsicht in den Verantwortungsbereich des Ministeriums und ein sich selbst Überlassen, dürfte dieser Verantwortung nicht gerecht werden. Als eine externe Evaluation könnte das Ministerium qualifizierte Stellen der zuständigen Ministerien der anderen Bundesländer hinzuziehen oder Forschungsaufträge an ausgewiesene wissenschaftliche

²⁶² Dieses Budget sollte jedoch nicht ausschließlich für Beratungsleistungen vorgesehen werden, da dies m. E. ebenfalls das Risiko von Fehlallokationen (z. B. in Folge des 'Novemberfiebers') trägt. Eine gegenseitige Deckung mit dem Fortbildungsbudget wäre z. B. denkbar. Auch eine Übertragbarkeit der Mittel stellt m. E. eine mögliche Lösung dar, deren Realisierung schätze ich jedoch schwieriger ein.

²⁶³ Die Gestaltung der Rahmenbedingungen meint im Wesentlichen die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen. Dies schließt bspw. auch die notwendigen Regelungen im Rahmen der Ausbildung ein, die sich bspw. aus den Praxisphasen im Lehramtsstudium oder dem Ausbildungsunterricht im Referendariat ergeben.

Einrichtungen vergeben. Zweitens entfaltet das Ministerium Aktivität in Zusammenarbeit mit dem LFS. Dieses kann dazu anhalten werden, besondere Aus- und Fortbildungsprogramme (u. a. zu Beratungsaufgaben) aufzulegen und Expertenpools zu speziellen Themengebieten aufzubauen. Diese Aktivitäten erfolgen im Rahmen der Schulhoheit zur Unterstützung der intendierten Schulpolitik.

3.4.2.3 Schulaufsicht

Die nur schwierige Auflösung des Rollenkonflikts der Vorgesetzten zwischen Beurteilen und Beraten führt m. E. zu einer Diskussion über eine neue Rolle der Schulaufsicht. HELMUT BECKER formulierte bereits 1954²⁶⁴ hierzu, „juristisch bedeutet Aufsicht nur vorsichtigste Kontrolle eines eigenständigen Bereichs. Schulaufsicht bedeutet sicher nicht Schulgestaltung und Schulordnung im einzelnen; bei Behandlung der Schulaufsicht als unterste Verwaltungsinstanz aber hatte man die juristische Bedeutung von Schulaufsicht vergessen“ (BECKER 1993, S. 141). Mit der grundgesetzlichen Regelung „die Schule steht unter der Aufsicht des Staates“ (Art. 7 Abs.1 GG), ist „eine gewisse Eigenständigkeit des Schulwesens angedeutet. Es ist damit ein großer Unterschied, ob eine Angelegenheit Sache des Staates ist oder staatlicher Aufsicht unterliegt“ (BECKER 1993, S. 142). Die Diskussion hierzu ist gerade im Rahmen der Umgestaltung des Bildungswesens und einer damit vertretenen größeren Autonomie der einzelnen Schule bereits vorangeschritten (vgl. bspw. HOFMANN 2001, SPIEß/GRUNER 2001, KNAUS 1999, ROSENBUSCH 2002, 2001, 1999 und 1994). Die Schulaufsicht hat m. E. dementsprechende Beratungsaufgaben zu übernehmen, die mit der Aufsichtsfunktion in direktem Zusammenhang stehen. Alle anderen Beratungsaufgaben fallen m. E. nicht in ihre Zuständigkeit.²⁶⁵ ROSENBUSCH folgert als Erkenntnis aus dem Modellprojekt zur `Schulaufsicht und Schulentwicklung – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – QUESS´ in

²⁶⁴ Der Aufsatz von HELMUT BECKER wurde 1993 erneut unverändert veröffentlicht (vgl. BECKER 1993, S. 130).

²⁶⁵ DUBS zeigt hierzu drei Varianten auf. Bei der ersten Variante kontrolliert die Schulaufsicht, berät die Schulen mit eigenen Spezialisten aber nur, wenn diese es wünschen. In der zweiten Variante kontrolliert sie nur und sorgt dafür, dass die Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden und in der dritten Variante kontrolliert und berät die Schulaufsicht (vgl. DUBS 2003b, S. 6). In der erste Variante liegt vermutlich das Problem des Marktversagens (bzw. durch die Beteiligung des Staates auf dem Markt eher Staatsversagen), da die Kontrolle und ein `gutes Dastehen´ in den Augen der Schulaufsicht zu einer Auswahl des nicht am besten geeigneten, sondern aus anderen Gründen gewünschten (z. B. Einflussmöglichkeit auf die Schulaufsicht) Beratungspartners erfolgt.

NRW, dass sie „nicht selbst gestalten“ (ROSENBUSCH 2002, S. 23) sollten, sondern sich „im Wesentlichen als Teil eines übergeordneten Unterstützungssystems“ (ebd. S. 24) verstehen müssen und sich insofern „selbst Distanz zur internen Arbeit der Schulen“ (ebd. S. 23) verordnen müssen.

Damit wird die Schulaufsicht konzeptionell zur wesentlichen Institution der externen Qualitätssicherung im Schulsystem (vgl. § 86 Abs. 3 SchulG NRW).²⁶⁶ Aus Gründen der Transparenz sollten möglichst alle Aufgaben der Qualitätssicherung für das Schulsystem in dieser Institution vereinigt werden. Damit wird das „gesamte Schulwesen“ (Art. 7. Abs. 1 GG) möglichst breit für die Institution Schulaufsicht gedeutet. Als Ergebnis werden der Schulaufsicht folgende Aufgaben und die damit in direktem Zusammenhang stehenden Beratungsaufgaben zugewiesen:

- die Aufsicht über die Schulen, als eine externe Qualitätssicherung,
- die Erstellung (ggf. Zulassung) der Aufgaben zur Messung von Leistungsstandards der Schülerinnen und Schüler,
- die Akkreditierung von freien Beratern,
- die externe Qualitätssicherung der Fort- und Weiterbildung (hier insbesondere der Moderatoren und speziellen Berater) durch das LFS,²⁶⁷ sowie
- die externe Qualitätssicherung der Lehramtsausbildung in der Schule, im Studienseminar und soweit zulässig²⁶⁸ in den Universitäten.

Dabei ist die externe Qualitätssicherung (in den genannten drei Teilbereichen) nicht in erster Linie als eine direkte Kontrolle (der Schüler und Lehrer bzw. des

²⁶⁶ Externe Qualitätssicherung ist hier im Gegensatz zu der internen Verpflichtung der Schulen zur Entwicklung und Umsetzung eines eigenen Evaluationskonzepts (vgl. § 3 SchulG NRW) zu sehen. Die Einbindung einer externen Qualitätssicherung außerhalb des Schulsystems fällt in den Verantwortungsbereich des Ministerium (vgl. Kapitel 3.4.2.2) bzw. es ist die Aufgabe des Landtages, dies zu Regeln.

²⁶⁷ Auch ist eine Akkreditierung von freien Fort- und Weiterbildungsträgern oder -maßnahmen analog der Akkreditierung der freien Berater denkbar. Sie könnte entsprechend als Voraussetzung für eine staatliche Übernahme der Kursgebühren aus einem Fortbildungsbudget gelten. Dieses geht jedoch m. E. im Rahmen eines Gesamtsystems der Beratung zu weit.

²⁶⁸ Hier besteht die rechtliche Problematik, dass es sich zwischen der Aufsicht über das gesamte Schulwesen (Art. 7. Abs. 1 GG) und der Freiheit von Wissenschaft und Lehre (Art. 5. Abs. 3 GG) um konkurrierende Grundrechte handelt. Da sich jedoch bereits jetzt das Ministerium, repräsentiert durch die staatlichen Prüfungsämter, ein Prüfungsrecht der universitären Studienordnungen bei den Lehramtsstudiengängen (im Gegensatz zu den meisten anderen Studiengängen) vorbehält (vgl. u. a. § 30 LPO), dürfte eine zurückhaltende Aufsicht m. E. keine Grundrechtsverletzung des Art. 5 Abs. 3 GG darstellen.

Unterrichts) zu verstehen, sondern sie sollte sich vielmehr wesentlich auf das interne Qualitätssicherungssystem und die sich hieraus ergebenden Ergebnisse beziehen. Wichtig ist jedoch m. E., dass die Schulaufsicht für ihre Aufgaben Qualitätskriterien (Standards) als Referenz entwickelt und diese transparent macht. Im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit muss sie diese erläutern, sowie die Betroffenen über den Ablauf ihrer Aktivitäten der Überprüfung angemessen beraten. Schließlich sollte sie den Betroffenen die Ergebnisse erklären und nach einer Diskussion der Ergebnisse, falls notwendig, gemeinschaftlich Zielvereinbarungen zu einzelnen Aufgabenfeldern schließen.²⁶⁹ Für die Messung der Leistungsstandards bei den Schülern heißt dies bspw., dass die Schulaufsicht die Standards (nicht die Aufgaben) vorab erläutert, die Auswertung der Aufgaben anleitet und die Ergebnisse transparent macht. Nach dieser Konzeption ist es ausdrücklich nicht Aufgabe der Schulaufsicht, zur Erreichung der Standards in die Unterrichtsentwicklung einzugreifen oder hierzu Empfehlungen abzugeben.

Institutionell würde sich m. E. die Schulaufsicht zu einer eigenständigen Behörde weiterentwickeln, die losgelöst von den Bezirksregierungen und kommunalen Schulämtern tätig wird. Dieses ist m. E. für den Bereich der beruflichen Schulen (und wahrscheinlich auch der sonderpädagogischen Einrichtungen) eine notwendige Bedingung, um auf die unterschiedlichen Bildungsgänge angemessen²⁷⁰ reagieren zu können. Ob für die verschiedenen Regionen (insbesondere für die allgemeinbildenden Schulen) ebenfalls eine Untergliederung sinnvoll ist,²⁷¹ ist m. E. in Abwägung zu einer fachlichen Zuständigkeit (z. B. für Englisch in der Grundschule oder Französisch in der gymnasialen Oberstufe) und der Anzahl der Schulen zu treffen.

²⁶⁹ Bspw. könnte aufgrund der Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme eine Zielvereinbarung über die Revision einzelner Module geschlossen werden, da gesetzte Ziele nicht erreicht wurden. Aus der Umsetzung dieser Zielvereinbarungen müsste sich die Schulaufsicht jedoch heraushalten, da sie ansonsten zu sehr in die Gestaltung eingreifen würde.

²⁷⁰ Dies begründet sich daraus, dass erst eine entsprechende Anzahl von Bildungsgängen eine akzeptable Vergleichsgröße bietet und eine fachliche Kompetenz der Schulaufsichtsmitarbeiter durch eine Teamstruktur gesichert werden könnte. Um entsprechende fachnahe Teams aufbauen zu können, ist jedoch wiederum eine Mindestgröße an Bildungsgängen von Nöten.

²⁷¹ Hierbei handelt es sich um eine 'inhaltliche' Untergliederung, unbeschadet davon, dass die Behörde möglicherweise ortsnahe Diensträume hat.

3.4.2.4 Landesinstitut für Schule

Dem Landesinstitut für Schule²⁷² wird in diesem Gesamtsystem die Aufgabe der Aus- oder Weiterbildung und der Herstellung von möglichst weitergehender Markttransparenz zugeordnet.²⁷³ Dabei bezieht sich die Aus- und Weiterbildung²⁷⁴ zum einen auf Moderatoren für schulische Projekte (z. B. für SchiLF-Maßnahmen) und zum anderen für speziell benötigte Berater (u. a. die Beratungslehrer oder aktuell Berater zur Erstellung von Schulprogrammen). Den Bedarf ermittelt das Landesinstitut zum einen durch Informationen des Ministeriums und zum anderen durch eigenständige Erhebungen oder Bedarfsanmeldungen der Schulen.²⁷⁵ Es entwickelt entsprechende Bildungsmaßnahmen, führt sie durch und evaluiert deren Erfolg.

Daneben sorgt das Landesinstitut für eine möglichst weitgehende Markttransparenz, indem es die notwendigen Informationen²⁷⁶ über die von der Schulaufsicht akkreditierten und selbst ausgebildeten Berater, die Moderatoren und weitere Experten (z. B. für Fachvorträge) zusammenträgt und auf einer Informationsplattform systematisiert für die Schulen veröffentlicht. Dabei sollten die Informationen in Datenbankstruktur zur Verfügung stehen, so dass eine zielgerichtete Suche ermöglicht wird. Die Bereitstellung der Informationen dient zum einen wesentlich zur Reduzierung der Beschaffungskosten der einzelnen Schu-

²⁷² Dabei steht das Landesinstitut für Schule (LFS) an dieser Stelle namentlich für eine mögliche Institution, die die im Weiteren folgenden Aufgaben zu übernehmen hat. Die bestehende Institution wurde an dieser Stelle gewählt, da sie bereits jetzt in der Fort- und Weiterbildung von Lehrern tätig ist und der angestrebten Institution diese Aufgabe ebenfalls wesentlich zukommt.

²⁷³ Daneben sollte es auch noch weitere Tätigkeiten die Arbeit der Schulen unterstützen, wie z. B. durch die gezielte Bereitstellung von Informationen und Materialien zu flächendeckenden Innovationsmaßnahmen.

²⁷⁴ Mit der Erwähnung der beiden folgenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bzw. -bereiche ist nicht beabsichtigt, andere Maßnahmen und Fortbildungen als Tätigkeitsspektrum des Landesinstituts auszuschließen, jedoch sind die erwähnten Maßnahmen m. E. für den Beratungsbereich die einschlägigen. Allerdings ist m. E. auch im Bereich der Fortbildung ein Reformbedarf gegeben, der insbesondere eine Prüfung der vorhandenen Mehrfachstruktur (Fortbildungsabteilungen der Bezirksregierungen und die Fortbildung durch das Landesinstitut für Schule) beinhalten sollte.

²⁷⁵ Dies kann organisatorisch über die Informationsplattform (s.u.) abgewickelt werden, so dass diese für einen zweiseitigen Informationsfluss zur Verfügung steht.

²⁷⁶ Als notwendige Informationen werden insbesondere die Tätigkeitsbereiche bzw. -schwerpunkte angesehen, aber auch Informationen zur Person, zum Beratungsablauf sowie zu Honorarvorstellungen zählen dazu. Ebenfalls könnte eine Selbstdarstellung der Berater Berücksichtigung finden. Darüber hinaus könnten langfristige Bewertungen zu den Anbietern (die Berater oder Moderatoren) durch die Nachfrager (die Schulen) hinzukommen. Die Gefahr einer Datenschutzverletzung sehe ich hier nicht, da nur die tätigkeitsspezifischen Daten zusammenträgt, diese Daten von den betroffenen Personen selbst zur Verfügung gestellt werden (sie bieten ihre Beratungsleistung an) und die Daten nur dem geschlossenen Kreis der Schulen (den Nachfragern) zugänglich sind (vgl. DSG NRW).

len, und zum anderen wird durch die Transparenz der Leistungen ein Instrument zur Qualität geschaffen, so dass insbesondere einer *adverse selection*²⁷⁷ entgegen gewirkt wird.

3.4.2.5 Für die Schule direkt tätig werdende Akteure

Freie, akkreditierte Berater, speziell ausgebildete Berater (LFS), ausgebildete Moderatoren (LFS) und sonstige Experten bieten den Schulen ihre Beratungsleistungen an. Im Rahmen einer Sondierungsphase wird eine mögliche Arbeitsbeziehung ausgelotet. Eine verbindliche Kooperation kommt anschließend durch einen Beratungsvertrag zustande, der die Verpflichtungen und Forderungen beider Seiten beinhaltet. Auf der schulischen Seite sollte ein genehmigender Konferenzbeschluss zur Annahme des Vertrags von der Lehrerkonferenz (als Verfügungsberechtigte über das Beratungsbudget) und der betroffenen Gruppe (z. B. Bildungsgang Industrie oder Planungsgruppe `Schulsponsoring`) vorab vorliegen. Soweit der Akteur Lehrer einer anderen Schule ist und die Beratung im Rahmen seiner normalen Dienstverpflichtung²⁷⁸ liegt, ist auch eine Honorierung durch eine interne Verrechnung mit dem Budget einer anderen Schule denkbar.

Eine besondere Rolle als Beratungsanbieter übernehmen die Schulpsychologen und die Mitarbeiter weiterer staatlicher Stellen.²⁷⁹ Besonders deshalb, da die Leistungen für die Schulen kostenlos angeboten werden. Sie betreffen jedoch auch nur bestimmte Fragestellungen, die überwiegend mit Schülerproblemen im Zusammenhang stehen.²⁸⁰ Um eine übermäßige und nicht notwendige (Aus-) Nutzung dieser Ressourcen zu vermeiden, wird der Zugang der einzelnen Schule über die Beratungslehrer reguliert, die insofern eine Filterfunktion übernehmen und damit die Nutzung dieser Beratungsressource beschränken.²⁸¹ Sobald demnach ein Lehrer einen Bedarf nach diesen Beratungen

²⁷⁷ Unter *adverse selection* wird eine Fehlfunktion des Marktes verstanden, bei der aufgrund von mangelnder Information ein günstiger, jedoch auch Anbieter einer schlechten Leistung zum Zuge kommt (vgl. BACKES-GELLNER/LAZEAR/WOLFF 2001, S. 470).

²⁷⁸ Es wäre bspw. eine mögliche Entwicklung, dass einige speziell ausgebildete Lehrer zukünftig für entsprechende Tätigkeiten teilweise freigestellt werden bzw. eine Stundenentlastung hierfür erfolgt.

²⁷⁹ Hierunter sind z. B. die Jugendämter, Erziehungsberatungsstellen zu verstehen. Für die Arbeitsagenturen ist bspw. bundesweit eine Vereinbarung zur Kooperation getroffen worden (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT/KMK 2004).

²⁸⁰ Z. B. Schulangst, Drogenprobleme oder Verhaltensstörungen.

²⁸¹ Dieses soll nicht gelten, wenn eine Beratung möglichst aller Personen (Schüler bzw. Lehrer), also ausdrücklich keine Beschränkung, für bestimmte Fragestellungen angestrebt wird, wie es bspw. bei der Berufsberatung (vgl. Erlass zur Berufswahlorientierung in der Klasse 9 bzw.

anmeldet, wird der Beratungslehrer als ein besonders ausgebildeter Diagnostiker zwischengeschaltet, um eine exaktere Bedarfsprognose zu erstellen oder möglicherweise bereits den Bedarf zu befriedigen.

3.4.2.6 Beratung im Ausbildungsbereich

Die Beratung im Ausbildungsbereich stellt das letzte Element dieses Gesamtsystems dar. Hierunter sind die Beratungsleistungen im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung zu den Praxisphasen durch die Universitäten²⁸² (vgl. BASS 2004/2005 20-02 Nr. 20) sowie Beratung im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu den Praxisanteilen durch die Studienseminare (vgl. BASS 2004/2005 20-03 Nr. 21) zu nennen. Diese betrifft jedoch nur die Beratungsaufgaben im Zusammenhang mit der Ausbildung²⁸³ und sollte daher ebenfalls durch einen verantwortlichen Ausbildungskoordinator der Schule gefiltert (bzw. koordiniert) werden. Zu beachten ist jedoch hier, dass es sich nicht um eine einseitige Beratung für die Schule handelt. Die mit der Ausbildung betrauten Lehrer beraten auch die Ausbilder der Universitäten und Seminare. Insofern sollte es sich hier um eine echte Kooperation bezüglich der Beratung handeln (vgl. BASS 2004/2005 20-02 Nr. 20).

3.4.3 Zusammenführung

Wird die vorab eingeführt Grafik (Abbildung 29) als Repräsentant für das Gesamtsystem rückblickend betrachtet, so sind die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen unterschiedlich. Es existieren erst einmal 'klassische' einseitige (\Rightarrow) und wenige zweiseitige (\Leftrightarrow) Beratungsbeziehungen, bei denen konkrete Beratungsaufgaben zu lösen sind. Daneben bestehen reine Informa-

11, BASS 2004/2005 12-21 Nr. 1) oder der gesundheitsfürsorgenden Maßnahmen (vgl. § 54 SchulG NRW) der Fall ist.

²⁸² Weitere Aufgaben der Beratung durch die Universitäten könnten m. E. im Zusammenhang mit Forschungsaktivitäten (z. B. Modellversuche und Transferaktivitäten) erwachen. Dieses ist aus meiner Sicht jedoch nicht strukturell zu berücksichtigen, da es keine verlässliche Größe ist und m. E. damit auch die Universität ihre Kernaufgabe verlässt. Eine Beteiligung auf dem freien Markt der Beratung wäre jedoch ‚nur‘ aus hochschulrechtlicher Sicht zu prüfen, von schulischer Seite spricht m. E. grundsätzlich nichts (vgl. Fußnote 283) dagegen.

²⁸³ Die Ausbilder im Schulsystem verfügen m. E. ebenfalls über die Kompetenzen, die andere Beratungen aller Lehrenden ermöglichen. Sie verfehlen (im Sinne einer sachlichen Zuständigkeit) durch die Durchführung dieser Beratungen jedoch ihren eigentlichen Auftrag der Ausbildung und verlieren somit den Charakter des Ausbilders. Sie würden sich zu einem freien bzw. speziellen Berater (vgl. Kapitel 3.4.2.5) entwickeln, deren Beratungsleistungen auf dem ‚freien Markt‘ angefordert werden können, dann jedoch müssen sie zu Marktpreisen entlohnt werden, um eine Marktverzerrung zu vermeiden. Eine ungeprüfte Zulassung zum Beratungsmarkt ist dabei m. E. für Beratungsaufgaben im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung möglich. Für andere Teilbereiche müsste hingegen eine institutionelle bzw. personelle Akkreditierung durch die Schulaufsicht vorgenommen werden.

tionsbeziehungen (einseitig \rightarrow und zweiseitig \leftrightarrow). Weiterhin existieren Beratungstätigkeiten im Zusammenhang mit der Aufsichtsfunktion (\triangleright), die im Wesentlichen durch die Schulaufsicht erfüllt werden. Dabei ist die Aufsicht über die universitäre Lehrerausbildung nur eingeschränkt möglich (vgl. Fußnote 268, symbolisiert durch die gestrichelte Linie). Schließlich gibt es als Markteintrittsbedingung die Ausbildung (\curvearrowright) und die Akkreditierung (\square). Es ergibt sich folgende veränderte Grafik zu dem Gesamtsystem einer Beratung für die Schule:

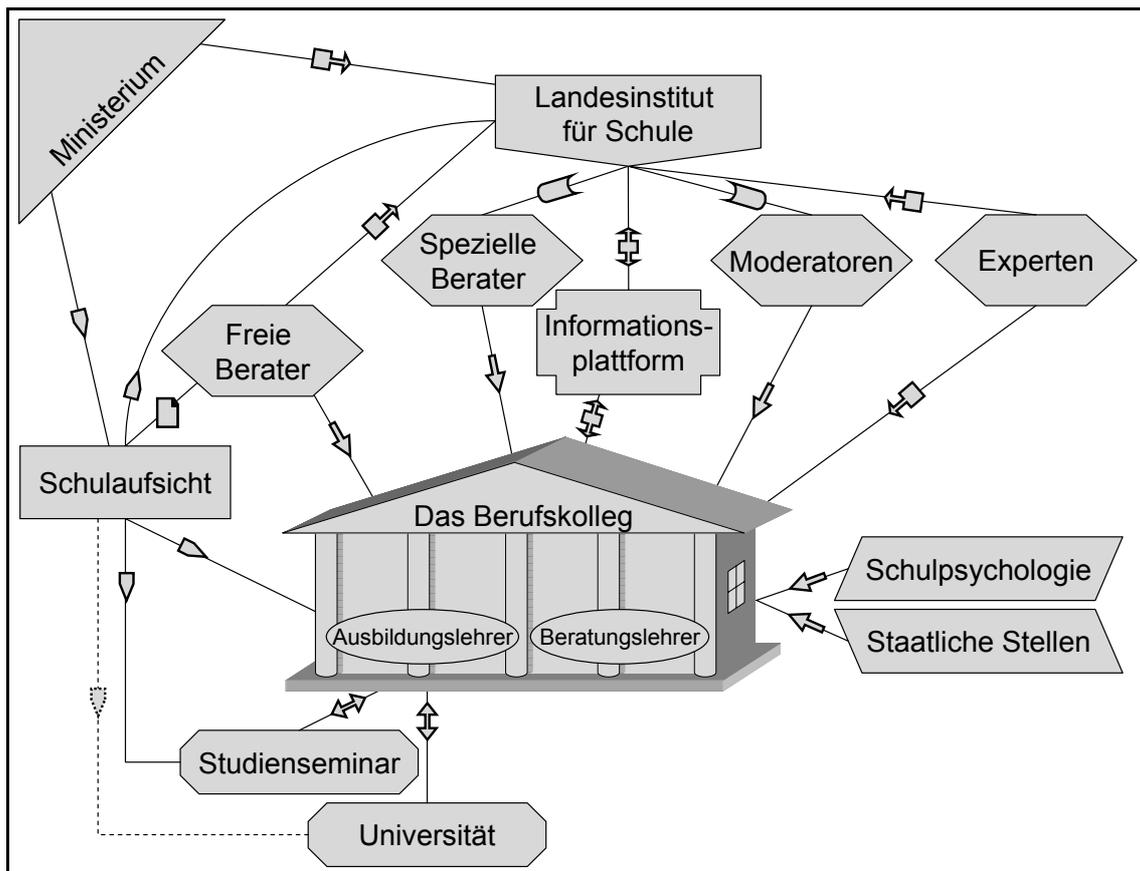


Abbildung 30: Das Gesamtsystem einer Beratung für die Schule

Auch den verschiedenen Formen der einzelnen Institutionen bzw. Personengruppen sind unterschiedliche Bedeutungen als 'Marktteilnehmer' zugewiesen. Das Berufskolleg (Gebäude) repräsentiert die 'Nachfrager' auf verschiedenen 'Beratungsteilmärkten'. Ministerium (\triangle), Schulaufsicht (\square) und LFS (Rechteck) mit der Informationsplattform (Rechteck) übernehmen verschiedene Marktsteuerungsfunktionen für die Beratungsteilmärkte. Die verschiedenen Formen der 'Beratungsanbieter' (Sechseck , Sechseck , Rechteck) machen die verschiedenen 'Beratungsteilmärkte' sichtbar.

Als Ergebnis dieses idealisierte Gesamtsystem können zusammenfassend folgende Punkte festgehalten:

- Die direkte Beziehung zwischen den Einzelschulen und Beratungsanbietern erfolgt wesentlich nach Marktgesetzen. Der Staat beschränkt seine Tätigkeit auf die Gestaltung der Marktbedingungen (z. B. Markteintrittsschranken), sorgt für eine möglichst geringe Marktverzerrung (z. B. restriktives Angebot von kostenloser Beratung) sowie einer 'Wettbewerbsüberwachung' (insbesondere durch Kontrolle der Einhaltung sachlicher Zuständigkeit der einzelnen staatlichen Stellen und der zulässigen Mittelverwendung durch die Schulen).
- Die Aufsichtsfunktion des Staates über das gesamte Schulwesen wird von der Schulgestaltung weitestgehend getrennt.
- Es halten sich die außerschulischen, staatlichen Stellen (wie z. B. Ministerium, LFS) auch bei der direkten Schulgestaltung möglichst zurück, indem als direkter Einfluss Anforderungen (z. B. Bildungsziele und Standards) und Rahmenbedingungen (z. B. Mitwirkung der Schulkonferenz) definiert werden und sich die Aktivität ansonsten möglichst auf indirekte Maßnahmen in Form von Anreizen (z. B. durch spezielle Beratungsangebote) beschränkt.
- Ein effizienter Einsatz der knappen Ressourcen wird durch die Auswahl der Beratung nach Art und Umfang durch die einzelnen Schulen entsprechend des eigenen Bedarfs angestrebt.²⁸⁴ Dies erfordert jedoch, dass alle Lehrer auch in dem Erkennen der Notwendigkeit einer Beratung ausreichend ausgebildet sind bzw. fortgebildet werden und eine generelle Beratungsbereitschaft bei den Schulen gegeben ist.

²⁸⁴ Wenn 80% der Berufskollegs die Schulaufsicht zur Erstellung der Schulprogramme genutzt haben (vgl. BURKARD 2002, S. 37), aber hochgerechnet 37,5% diese für nicht förderlich einschätzen (vgl. KANDERS 2002, S. 60), so können 77 der insgesamt 207 Beratungen m. E. als überflüssig und damit als Ressourcenverschwendung angesehen werden. (Der Rücklauf der Befragung waren 258 Fragebögen von Berufskollegs (vgl. BURKARD 2002, S. 29), wobei 80% Beratung durch die Schulaufsicht in Anspruch genommen haben (ebd. S. 37). 6 der 16 der von MICHAEL KANDERS befragten Berufskollegs (37,5%) schätzten die Beratung durch die Berufskollegs als nicht förderlich ein (vgl. KANDERS 2002, S. 60), so dass $258 * 80\% * 37,5\% = 77,4\%$ als überflüssige Beratung angesehen werden können.) In einem ähnlichen Kontext stehen die Feststellungen von HEINZ S. ROSENBUSCH. Er kommt mit einer empirischen Erhebung zum Ergebnis, dass fast 3 von 4 Lehrern das Beratungsgespräch mit einem Schulleiter als wenig effektiv einschätzen und lediglich etwa jeder 10te Lehrer eine Wirksamkeit sieht (vgl. ROSENBUSCH 1994, S. 60). Auch hier wird m. E. Beratungskapazität verschwendet.

Durch das dargestellte Gesamtsystem würde m. E. eine größere Klarheit über sich sachliche und personelle Zuständigkeit des Beratungsangebotes entstehen.²⁸⁵ Eine entsprechende klare und nachvollziehbare rechtliche Regelung müsste für die Umsetzung verfasst werden,²⁸⁶ die ebenfalls definiert, dass staatlichen Stellen nicht zuständig sind, wenn ihnen nicht ausdrücklich die Aufgabe zugewiesen worden ist.²⁸⁷ Zu einer wirksamen Umsetzung des Gesamtsystems sind m. E. aber noch weitere Aktivitäten erforderlich. So müssen die Einzelschulen nicht nur mit den notwendigen finanziellen und rechtlichen Entscheidungsspielräumen ausgestattet werden, sondern es ist auch für die entsprechenden Fähigkeiten zu sorgen. So müssten m. E. die Ausbildungskoordinatoren (und Ausbildungslehrer) hinsichtlich spezieller Ausbildungsmethoden (z. B. Videotraining oder Tandemmodelle) und die Beratungslehrer verstärkt in der Diagnostik ausgebildet werden.

Durch das vorliegende Gesamtsystem wird m. E. eine möglichst weitgehende Verwirklichung der leitenden Prinzipien (vgl. Kapitel 3.4.1) folgendermaßen erreicht:

- die Autonomie, durch vorhandene Kompetenz und die Entscheidungsberechtigung der Schule zur Inanspruchnahme von Beratung,
- die Qualitätssicherung direkt, durch eine Verpflichtung zur Selbstevaluation, einer vergleichenden Leistungsstandmessung bei den Schülern und einer Inspektion durch eine von sonstigen Aufgaben klar getrennten, zurückhaltenden Schulaufsicht sowie
- die Qualitätssicherung indirekt, durch die Maßnahmen im Bereich der Aus- und Fortbildung und durch die Maßnahmen zum Markteintritt,

²⁸⁵ Auch hierdurch würde m. E. eine effektive Verwendung der Mittel gewährleistet, da so bspw. die notwendige Schullaufbahnberatung nur noch einmal staatlich (und kostenlos) vorgehalten wird. Für die Schüler bzw. die Eltern würde es folglich auch nicht notwendig sein, dass außerhalb der einzelnen Schule ein direktes Angebot (wie derzeit teilweise von der Schulpsychologie) zur Verfügung steht. Eine entsprechende Kompetenz der Lehrenden bildet dabei die Voraussetzung.

²⁸⁶ Zumindest eine rechtliche Grundlage sollte hierfür im SchulG NRW enthalten sein, so dass mit `verfasst werden´ ein nordrhein-westfälisches Gesetzgebungsverfahren gemeint ist, an das sich der Erlass weiterer Verordnungen, zur näheren Ausgestaltung, auf ministerieller Ebene anschließen würde.

²⁸⁷ Es sollte auch der Ermessensspielraum der einzelnen staatlichen Einrichtungen möglichst gering sein, so dass es nur in wenigen Fällen zu Überschneidungen kommen kann. Die Schulaufsicht könnte darüber hinaus in Zweifelsfällen für eine Tatsachenentscheidung sorgen.

- die Subsidiarität, durch eine weitestgehende Realisierung freier Marktmechanismen und eine Zurückhaltung bezüglich des Angebots von Beratungsleistungen,
- die Kompetenz, durch die Gestaltung von Markteintrittbedingungen und eine hochwertige Aus- und Weiterbildung.

Bei der Gestaltung eines solchen Unterstützungssystems sind jedoch auch Kritikpunkte zu sehen. ERNST BENZ und WALTER CAROLI führten 1977 bei ihrer Konzeption der Beratung im Kontext der Schule verschiedene Argumente für und gegen eine Institutionalisierung der Beratung an (vgl. BENZ/CAROLI 1997, S. 153ff.). Danach wirkt die Professionalisierung der Beratung gegenläufig auf die Profession der Lehrenden, folglich bedeutet der Aufbau eines solchen Systems eine Deprofessionalisierung oder Dequalifikation der Lehrer und die Definition eines Kompetenzdefizits der Lehrer (vgl. ebd. S. 153). Jedoch geht es in dem hier vorgeschlagenen System weniger um den Entzug der Beratung aus dem Aufgabenbereich der Lehrer, sondern sie sollen bei ihrer beratenden Tätigkeit, wenn sie selbst zu der Überzeugung gekommen sind, dass sie Unterstützung benötigen, eine Beratung in Anspruch nehmen können. So wird m. E. die Profession der Lehrer nicht angezweifelt, sondern wesentlich deren eigenständige Lernfähigkeit zur Lösung der schulischen Aufgaben durch eine erhöhte Autonomie hervorgehoben. Zwei andere Kritikpunkte sind m. E. jedoch weiterhin gegeben. Zum einen die Gefahr, dass 'Überpädagogen' entstehen, die bewusst auf ihren Kompetenzanspruch hinweisen, um ihre (Markt-) Position zu behaupten (vgl. ebd. S. 154), und zum anderen, dass die Lehrer mit Hinweis auf die (noch) fehlende Unterstützung, Problemlösungen verhindern, behindern aufschieben oder verlagern (vgl. ebd. S. 155). Für beides muss zur erfolgreichen Umsetzung des Systems eine Lösung gefunden werden, die m. E. zum einen durch eine Festigung des Selbstkonzepts der einzelnen Lehrer (vgl. MUMMENDEY 1995, insb. S. 58ff. und 2000, S. 20ff.) erreicht werden könnte, und zum anderen in der Verantwortlichkeit der Schule für die Problemlösung liegt, die sich aus der erhöhten Autonomie m. E. zwangsläufig ergibt.

Eine weitere, derzeit bereits offensichtliche Gefahr kann m. E. mit einer Ausprägung in der Ökonomischen Theorie der Bürokratie (vgl. NISKANEN 1971,

ROPPEL 1979 und BUCHANAN 1990, S. 36f.)²⁸⁸ erläutert werden. Danach streben Bürokraten (bzw. Teile eines bürokratischen Systems) nach einem möglichst großen Budget, da ein anderer Nutzen (z. B. höheres Gehalt) nicht realisiert werden kann. Wenn die tätigen Bürokraten (hier die Schulpsychologen) selbst äußern, dass die Einzelschule als zu beratende Einheit erkannt (vgl. HYE 2001, S. 603) sei, so deutet sich m. E. eine entsprechende Fehlentwicklung an. Danach definieren die Bürokraten selbst neue Aufgabengebiete, um so ihr Budget zu erweitern bzw. zu sichern und verlassen damit m. E. den an sie gestellten Auftrag. Diesem könnte m. E. durch eine klare Aufgabendefinition (sachliche Zuständigkeit) und der Kontrolle des Einhaltens dieses Aufgabenspektrums (z. B. durch einen Tätigkeitsbericht) entgegen gewirkt werden.

Diese Kritik bzw. diese Gefahren überwiegen jedoch aus meiner Sicht nicht die Vorteile eines solchen Systems, so dass es zu einer Ablehnung der Errichtung käme (vgl. auch BENZ/CAROLI 1977, S. 155). Vielmehr sprechen die Vorteile für die m. E. notwendige und hilfreiche Unterstützung von Lehrern.

Schließlich ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich bei dem vorgelegten Gesamtsystem der Beratung für die Schule nur um einen Ausschnitt der Beratung im Schulbereich handelt. Der gesamte Bereich der Beratung von Schülern und Eltern (vgl. § 44 SchulG NRW) bleibt an dieser Stelle außen vor. Insofern erhöht sich bei einem System der gesamten Beratung im Schulbereich die Komplexität. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dieses System in der Komplexität (vgl. Fußnote 160) reduziert, indem nur auf die Beratung von Bildungsgängen eingegangen wird. Sie stellen jedoch m. E. den wesentlichen Dreh- und Angelpunkt einer organisationalen Weiterentwicklung der beruflichen Schulen (in NRW) im Zusammenhang mit dem Unterricht dar (vgl. Kapitel 2.2.4).

²⁸⁸ Eine Übersicht zur (Weiter-)Entwicklung der Ökonomischen Theorie der Bürokratie findet sich u. a. bei JÜRGEN WAHL (1987, S. 11ff.), der diese im Rahmen seiner Auseinandersetzung über den Einfluss des beamtenrechtlichen Dienstverhältnisses thematisiert.

4 Beratung aus Sicht eines Bildungsgangs

Im letzten Kapitel 3.4 habe ich mich vom Begriff 'Beratung' aus einer idealisierten Form eines Beratungssystems für die Schule genähert. In diesem Kapitel möchte ich nun die Perspektive wechseln und mich aus der Sichtweise eines Bildungsgangsangehörigen dem Zustandekommen einer 'Beratung' zuwenden. Ausgehend von möglichen Auslösern für Veränderungen in Bildungsgängen ist zu klären, wie Bildungsgänge hinsichtlich eines Beratungsbedarfs reagieren. Als Zwischenschritt sollen die Bedingungen modelliert werden, bei denen Beratungsbedarf entsteht.

4.1 Auslöser für Veränderungen

Für einen systematisierenden Zugang zu den Auslösern einer Veränderung werden drei Varianten pointiert hervorgehoben. Dies sind die 'Unterrichtsziele', die 'Unterrichtsbedingungen' und die 'Unterrichtsergebnisse'.

Die Auswahl dieser drei Varianten ist durch verschiedene Argumente gestützt. Zum einen wird ein theoretischer Zugang in den Konditionen beruflicher Bildungsgänge gemäß DETLEF BUSCHFELD angeführt. Einen Bildungsgang bestimmen demnach die Konditionen Curriculum, Ressource und Evaluation (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 40). Meine determinierten drei Varianten können analog dieser drei Konditionen (Curriculum / Unterrichtsziele; Ressource / Unterrichtsbedingungen und Evaluation / Unterrichtsergebnisse) aufgefasst werden. Zum anderen lassen sich die Antworten der Befragung eines Berufskollegs (vgl. Tabelle 11 und Anhang B) zur Frage nach den Auslösern einer Beratung diesen drei Varianten zuordnen.²⁸⁹ Insofern kann die Unterteilung zumindest für die Sicht der Lehrer eines Berufskollegs als gangbar angesehen werden. Und schließlich ist diese Einteilung in den Dreischritt einer Handlung, Planung (Unterrichtsziele), Durchführung (Unterrichtsbedingungen) und Kontrolle (Unterrichtsergebnisse) (vgl. DULISCH 1986, S. 66ff.), als ein zweiter theoretischer Zugang, einzuordnen. Zusätzlich zu den vorangestellten Begründungen sind die Varianten auf den Unterricht bezogen denn Bildungsgänge organisieren den Unterricht und die Unterrichtsarbeit ist als Kern eines Bildungsgangs definiert (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 15ff. und Kapitel 2.2).

²⁸⁹ Vergleiche zu dieser Argumentation die Ausführungen zum Toulmin-Schema in Fußnote 22.

Im Weiteren werde ich die drei Varianten erläutern und beispielhafte Auslöser für eine Veränderung darstellen. Hierzu unterscheide ich interne und externe Auslöser, wobei der Bildungsgang i.e.S. (vgl. Kapitel 2.2.3) den Maßstab für die interne oder externe Zuordnung bildet (vgl. Kapitel 3.3).

Die Variante `Unterrichtsziele` umfasst alle Faktoren, die den Bildungsgang bei der Bestimmung der Unterrichtsziele beeinflussen. An erster Stelle sei hier der zu Grunde liegende Lehrplan (bzw. das Curriculum) genannt, der die Grundrichtung des Bildungsgangs bestimmt. Dieser legt bspw. fest, ob auf einen Beruf vorbereitet wird oder eine berufliche Weiterbildung Gegenstand ist.²⁹⁰ Es werden dort auch die unterrichtlichen Strukturen bestimmt, ob bspw. in Fächern oder Lernfeldern zu unterrichten ist. Weiterhin wird der Unterrichtsgegenstand anhand dieser Strukturen näher definiert und insofern sind z. B. die fakultenbezogenen Lehranteile explizit oder implizit festgelegt. Daneben beeinflussen weitere Vorgaben die Bestimmung der Unterrichtsziele. So kann der Ausweis eines Europaprofils (zu EUWAS vgl. BEZIRKSREGIERUNG DETMOLD 1999a) ebenso Einfluss auf die Unterrichtsziele nehmen, wie auch die Festlegungen zu pädagogischen Orientierungen im Schulprogramm einer Schule (vgl. WINTERSCHIED 2002, S. 101ff. oder BEUTNER/SCHWEERS 2003). Letztere können sowohl vom Bildungsgang initiiert sein oder sich aus dem Anstoß einer anderen Gruppe des Berufskollegs ergeben. Weitere Faktoren, die die Unterrichtsziele beeinflussen, sind denkbar.

Auslöser eines Änderungsbedarfs ergeben sich nun, wenn ein Faktor, der die Bestimmung der Unterrichtsziele beeinflusst, sich selbst verändert. Hier wäre hinsichtlich des erstgenannten Faktors Lehrplan eine Neuordnung²⁹¹ zu nennen. Dabei bezeichnet die Neuordnung, dass für einen bestehenden Bildungsgang eine Überarbeitung der curricularen Grundlagen vorgenommen wird. Dies ist insbesondere der Fall, wenn gesellschaftlicher Wandel eine Anpassung der zu vermittelnden Kompetenzen auslöst, um eine zukünftige

²⁹⁰ Für die Berufsausbildung ist zurzeit das Berufsbildungsgesetz vorhanden, das einige exakte Vorgaben selbst beinhaltet und den Erlass umfangreicher und berufsspezifischer Regeln vorsieht (vgl. BMBF 2005, S. 75ff. Anders sieht es im heterogenen Weiterbildungsmarkt aus, für den nur wenige Vorschriften vorhanden sind (ebd. S. 245ff.).

²⁹¹ Das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG erläutert in einem Leitfaden (BIBB 2003) ausführlich das Neuordnungsverfahren für Bildungsgänge des Dualen Systems der Berufsausbildung.

Handlungsfähigkeit zu ermöglichen.²⁹² Ebenfalls zähle ich die Neueinrichtung eines Bildungsgangs in Folge einer Entscheidung der Schulkonferenz zu dieser Variante. Erst auf dieser Grundlage treten in der Folge auch andere Auslöser auf (z. B. Konflikte zwischen Lehrern, da sich ein neues Team gebildet hat). Die bisherigen Beispiele sind als externe Auslöser für die Variante 'Unterrichtsziele' anzusehen. Als nächstes möchte ich interne Auslöser dieser Variante ansprechen. Die Überlegung einer Profilierung des Bildungsgangs, die durch diesen bewusste aufgegriffen wird, kann bspw. Einfluss auf die Bestimmung der Unterrichtsziele nehmen. Diese gestaltet sich z. B. in dem Aufbau des Angebotes einer Zusatzqualifikation (so etwa zum Curriculum der Zusatzqualifikation EUWAS, vgl. BEZIRKSREGIERUNG DETMOLD 1999b). Des Weiteren finden sich etwa bei Schulprogrammen, die über den Bezugspunkt der Bildungsgänge strukturiert sind, Beiträge zur Profilierung und Schwerpunktsetzung eines Bildungsgangs.²⁹³

Die Variante 'Unterrichtsbedingung' erfasst jene die Unterrichtsführung betreffenden Rahmenbedingungen, wie z. B. Raum- und Personalplanung, Lernzeiten und Intensitäten mit einhergehenden Einsatzmöglichkeiten mit Lehr-/Lernmaterialien und Medien. Die Differenzierung zwischen extern und intern dient heuristischen Zwecken, weil letztlich etwa bei 'Medien' sowohl eine externe Vorgabe als auch eine interne Gestaltungsmöglichkeit angenommen werden kann. Ähnlich kann auch bei Personalfragen unterschieden werden, ob eine interne Personalveränderung (Tausch von Fächern, Lernfeldern oder Klassenstufen etc.) oder die Nutzung eines externen Personaleinsatzes (Personalaustritt oder -eintritt, neue Fakultäten, etc.) als Auslöser vorliegt. In dem Fall eines internen Konfliktes zwischen den Mitgliedern eines Bildungsgangs, etwa hinsichtlich der Nutzung von DV-Ressourcen, liegt eindeutig ein interner Auslöser für eine Änderung vor, der zu den Unterrichtsbedingungen gezählt werden kann. Feststellungen der Schulleitung, wie sie im Vergleich von Ist und

²⁹² Hierbei spielen die Interdependenzen von Bildungs- und Beschäftigungssystem eine wichtige Rolle, wie sie bspw. von HARRY MAIER (1994) im Rahmen der Bildungsökonomie beschrieben werden. Diese Interdependenzen sind z. B. auch in dem Social Demand Ansatz und dem Manpower Approach Ansatz (vgl. SCHMIEL 1992, S. 26) enthalten (zum Wandel vgl. auch WILKE 1999).

²⁹³ Der eigentlich als Regel in der Schulentwicklung gedachte Fall, dass das Schulprogramm die Bildungsgangarbeit prägt, würde als ein externer Auslöser gesehen werden (vgl. WINTERSCHIED 2002, S. 101ff. oder BEUTNER/SCHWEERS 2003).

Soll im Kapitel 2.1.5 erfasst wurden, sind als externe Auslöser der Unterrichtsbedingungen aufzufassen.²⁹⁴

Die Variante 'Unterrichtsergebnisse' ist m. E. zentral mit dem Konzept der Evaluation verbunden. Ähnlich wie in kennzahlenbezogenen Dokumentationen auch kann prinzipiell ein Soll-Ist Vergleich, ein Zeitreihenvergleich oder eine regelgebundene Prinzipformulierung (wie etwa: *es dürfen nur 10% nicht bestehen*) als Auslöser für Änderungsbedarf gelten (vgl. HORVÁTH 2002, S. 567-588, PREIBLER 2000, S. 127-139 oder REICHMANN 2001, S. 19-39). Die Auslöser dieser Variante kommen bspw. in vergleichsweise schlechten Prüfungsergebnissen, nicht erreichten Standards und unterdurchschnittlichen Werten gegenüber Vorjahren bzw. Parallelklassen zum Ausdruck. Der Hinweis auf die Unterscheidung auf Fremd- und Selbstevaluation (vgl. SLOANE 1999b, S. 187f.) plausibilisiert auch die Unterscheidung zwischen externen und internen Auslösern. Ergebnisse der Auswertung von Parallelklassenarbeiten können hier als Beispiel für interne Auslöser stehen, während die Aussagen zur Zufriedenheit von Schülern oder Ausbildern über den Bildungsgang als externe Auslöser gelten.²⁹⁵

Die nachfolgende Tabelle 11 erfasst alle Antworten²⁹⁶ der Lehrer eines Berufskollegs auf die Frage: 'Welche Auslöser halten Sie für wichtig, die auf jeden Fall eine Beratung der Bildungsgangkonferenz erfordert?' (vgl.

²⁹⁴ In den Ergebnissen des empirischen Organisationsprofils des Berufskollegs (vgl. Kapitel 2.1.5) war zwischen den Ist- und Soll-Werten ein Unterschied von bis zu 20 Punkten (vgl. Tabelle 6) erfasst. Diese kann für das Berufskolleg als Irritation gesehen werden. Dieser Veränderungswunsch beeinflusst auch die Arbeit der Bildungsgänge, da die Organisation 'Berufskolleg' von den Bildungsgängen geprägt wird (vgl. Kapitel 2.2.4). Folglich ist der Veränderungswunsch nicht nur an das Berufskolleg an sich gerichtet, sondern auch an die Bildungsgänge. Die Erhebung richtete sich jedoch nicht an die Bildungsgänge, sondern es wurde die Schulleitung befragt. Folglich wird diese Veränderungswunsch nicht von den Bildungsgängen selbst initiiert, vielmehr wird aus Sicht des Bildungsgangs ein externer Einfluss ausgeübt, der aus der Gesamtorganisation des Berufskollegs kommt.

²⁹⁵ Durch die Veränderung der der Perspektive verschiebt sich ebenfalls die Grenze für eine Beurteilung der Frage, ob es sich um eine interne oder externe Beratung handelt (vgl. Kapitel 3.3). Würde die Zuordnung unter der Berücksichtigung des Maßstabs 'Bildungsgang i.w.S.' durchgeführt, führten Aussagen der Schüler und Ausbilder des Bildungsgangs zu internen Auslösern.

²⁹⁶ Es findet hier keine aggregierte Darstellung statt, sondern es sind alle gegebenen Antworten im Originalwortlaut aufgeführt. Hierdurch ist u. a. eine Doppelung möglich. Jeder Lehrer hatte darüber hinaus die Möglichkeit bis zu drei Antworten, in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit, zu geben. Die Reihenfolge wurde in der Tabelle 11 zunächst nicht berücksichtigt, da sich wesentliche Aussagen bereits allein auf der Basis treffen lassen, dass alle Nennungen von den Befragten als wichtig eingestuft wurden.

Fragenkomplex 10 im Anhang B).²⁹⁷ Zusätzlich zu den Antworten erfolgt in der Tabelle eine Zuordnung zu den ausgeführten drei Varianten mit der Unterteilung intern / extern. Diese Zuordnung geschah häufig durch eine Interpretation der Antworten, da diese teilweise sehr kurz gefasst wurden. Bspw. wurde die Antwort `Lernarrangements` den externen Unterrichtszielen zugeordnet, da sie als ein methodische Unterrichtsziel definiert werden können und eine Ähnlichkeit zu der Antwort `Erprobung von Lernfeldsituationen`²⁹⁸ aus meiner Sicht gegeben ist.²⁹⁹ Teilweise habe ich den Antworten mehrere unterteilte Varianten zugeordnet, wobei ich bei der erstgenannten Variante den Schwerpunkt der Antwort sehe. Soweit nur die Variante als Zuordnung genannt ist, gehe ich davon aus, dass beide Unterteilungen möglich sind. Bei drei Antworten (viert- bis sechszte Antwort) war auch im Rahmen der Interpretation m. E. keine Zuordnung möglich, da diese so allgemein gehalten waren, dass keine oder jede Variante in Frage kam. Die letzten drei Antworten gehen m. E. nicht auf die Frage ein, so dass ebenfalls keine Zuordnung plausibel war.

²⁹⁷ Bei dieser Befragung fand keine Trennung von Änderungsbedarf und Beratungsbedarf statt, wie sie in diesem Kapitel 4 vorgenommen wird. Dieses ist hinsichtlich meiner hier geführten Argumentation jedoch auch nicht notwendig, da die Auslöser, die zu einem Beratungsbedarf führen vorher einen Änderungsbedarf ausgelöst haben. Der Umkehrschluss, dass damit alle Auslöser für einen Änderungsbedarf erfasst worden sind, ist jedoch nicht zulässig, da es Änderungsbedarf gibt, der nicht zu einer Beratung führt (vgl. Kapitel 4.2). Daneben ist diese Befragung auch aufgrund der Größe der Stichprobe (nur ein Berufskolleg und dort `nur` 64,74% der Lehrer, vgl. Anhang B) nicht dazu angelegt, eine vollständige Erfassung der Auslöser zu ermöglichen. Aber durch den geführten Nachweis jeder Variante der Unterteilung kann diese m. E. empirisch gestützt werden.

²⁹⁸ Die Bezeichnung `Lernfeldsituation` ist der Originalwortlaut eines Befragten und dürfte durch die Verknüpfung der Worte Lernfeld und Lernsituation entstanden sein.

²⁹⁹ Eine andere Interpretation ist nicht auszuschließen. Aber die Ergebnisse dienen an dieser Stelle der Stützung der getroffenen Unterteilung. Dieses wird m. E. erreicht, da die getroffene Interpretation zulässig ist. Im konkreten Einzelfall könnte der Auslöser näher analysiert werden, und so die Gefahr einer Fehlinterpretation vermieden werden.

Genannter Auslöser	Zuordnung
Zunahme der Anforderungen	Unterrichtsziele extern und intern
Aufträge in Lehrplänen und Richtlinien	Unterrichtsziele extern
Die an der Schule bisher getätigten erforderlichen Bildungsganginnovationen sind aus der Schule erwachsen.	Unterrichtsziele extern
Einführung / Änderung von Lehrplänen	Unterrichtsziele extern
Erarbeitung von Lerninhalten bei Auflösung von Fächern	Unterrichtsziele extern
Erprobung von Lernfeldsituationen	Unterrichtsziele extern
Lernarrangements	Unterrichtsziele extern
große Änderungen in der Berufspraxis	Unterrichtsziele extern
neue Berufsbilder / Berufe	Unterrichtsziele extern
neue Berufsordnung	Unterrichtsziele extern
neue Bildungsgänge	Unterrichtsziele extern
neue Bildungsgänge	Unterrichtsziele extern
neue Lehrpläne	Unterrichtsziele extern
neue Lehrpläne	Unterrichtsziele extern
neue Lehrpläne, die an anderen Schulen schon erprobt wurden	Unterrichtsziele extern
neue Richtlinien	Unterrichtsziele extern
Unterrichtsinhalte	Unterrichtsziele extern
wesentliche gesetzliche Änderungen	Unterrichtsziele extern
z.B. Lernfeldorientierung: neue didaktische Konzeptionen	Unterrichtsziele extern
Implementation neuer Bildungsgänge	Unterrichtsziele extern und Unterrichtsbedingungen
Errichtung neuer Bildungsgänge	Unterrichtsziele extern und Unterrichtsbedingungen
Einführung neuer Unterrichtsmethoden	Unterrichtsziele intern
Einsatz neuer Lehr- und Lerntechniken	Unterrichtsziele intern
Neuorientierung	Unterrichtsziele intern
Neuorientierung	Unterrichtsziele intern
Medieneinsatz	Unterrichtsziele intern, Unterrichtsbedingungen extern
Lernortkooperation	Unterrichtsbedingungen extern
neue Medien	Unterrichtsbedingungen extern
Neueinstieg (insbesondere nach dem Referendardienst)	Unterrichtsbedingungen extern
Neueinstieg (Referendardienst)	Unterrichtsbedingungen extern
Verschlechterung der Arbeitsbedingungen (größere Klassen - geringere Stunden)	Unterrichtsbedingungen extern
DV-Programme	Unterrichtsbedingungen extern und intern
Erstarrung in alten Strukturen	Unterrichtsbedingungen intern
fehlende Ideen	Unterrichtsbedingungen intern
Frustration von Lehrern	Unterrichtsbedingungen intern
keine gute Arbeitsatmosphäre	Unterrichtsbedingungen intern
keine Transparenz	Unterrichtsbedingungen intern
mangelnde Kenntnisse der Bildungsgangleitung	Unterrichtsbedingungen intern
mangelnde Kooperation mancher Kollegen	Unterrichtsbedingungen intern
personale Konfliktsituationen	Unterrichtsbedingungen intern
schlechte Vorbereitung der Bildungsgangleitung	Unterrichtsbedingungen intern
ständige Konflikte	Unterrichtsbedingungen intern
uneinheitliche Vorgehensweisen	Unterrichtsbedingungen intern
unterschiedliche Handhabungen	Unterrichtsbedingungen intern
Unzufriedenheit von Lehrkräften im Bildungsgang	Unterrichtsbedingungen intern
wenn Bildungsgangkonferenzen nur selten stattfinden	Unterrichtsbedingungen intern
wenn nicht konferiert wird	Unterrichtsbedingungen intern
zu wenig Austausch	Unterrichtsbedingungen intern
mangelhaftes Material	Unterrichtsbedingungen intern
unlösbare Konflikte im Team	Unterrichtsbedingungen intern
Konflikte	Unterrichtsbedingungen intern, Unterrichtsergebnisse extern
Konflikte (Schüler/ Lehrer; Kollegen)	Unterrichtsbedingungen intern, Unterrichtsergebnisse extern
Konfliktsituationen (Lehrer-Lehrer und Lehrer-Schüler)	Unterrichtsbedingungen intern, Unterrichtsergebnisse extern
Schwierigkeiten bei der Arbeit im Bildungsgang	Unterrichtsbedingungen intern, Unterrichtsergebnisse intern
Beschwerden	Unterrichtsergebnisse
Qualitätssicherungsanlässe	Unterrichtsergebnisse
Leistungskriterien der Schüler/Innen	Unterrichtsergebnisse extern und intern
wenn alles schief geht	Unterrichtsergebnisse
mangelnder Erfolg	Unterrichtsergebnisse intern und extern
Qualitätsmangel	Unterrichtsergebnisse intern und extern
Beschwerden der Ausbilder	Unterrichtsergebnisse extern
Disziplinprobleme	Unterrichtsergebnisse extern
erhebliches soziales Fehlverhalten von Schülern	Unterrichtsergebnisse extern
erkennbare Probleme in der betrieblichen Ausbildung	Unterrichtsergebnisse extern
problematische Schüler	Unterrichtsergebnisse extern
schlechte Prüfungsergebnisse	Unterrichtsergebnisse extern
Unzufriedenheit von Schülern im Bildungsgang	Unterrichtsergebnisse extern
heterogenes Leistungsniveau	Unterrichtsergebnisse intern
Leistungskriterien der Lehrer/Innen	Unterrichtsergebnisse intern
pädagogische Schwierigkeiten	Unterrichtsergebnisse intern
Unzufriedenheit mit der Unterrichtssituation	Unterrichtsergebnisse intern
Aktualität	allgemein
aktueller Problemstau	allgemein
auftretende Schwierigkeiten	allgemein
Als unabdingbar hat sich eine Beratung der Bildungsgangkonferenzen nicht gezeigt.	-
Fremdinnovationen waren in der Regel weniger erfolgreich.	-
Kompetenz der Beratung	-

Tabelle 11: Erfasste Auslöser einer Beratung

Die Zuordnung zeigt, dass alle drei Varianten und auch jeweils beide Unterteilungen intern und extern auftreten. Insofern kann die Unterteilung auch als empirisch gestützt angesehen werden. Jedoch möchte ich die Unterscheidung von extern und intern hinsichtlich der Überlegungen einer bildungsgangbezogenen Beratung noch weiter differenzieren.

Diese Überlegung resultiert daraus, dass für die Unterteilung `extern` zwei Ebenen außerhalb des Bildungsgangs bestehen. Die Unterteilung sehe sich zwischen der Ebene außerhalb des Berufskollegs (Extern 1) und der Ebene innerhalb des Berufskollegs (Extern 2). Diese Ebenen sind durch ihre unterschiedliche Nähe zum Bildungsgang klassifiziert. Dabei spielen m. E. auch der Grad des Einflusses dieser Ebene auf den Bildungsgang und der Grad des Einflusses des Bildungsgangs auf die entsprechende Ebene eine Rolle. Zudem hängt dies auch mit der Frage zusammen, ob für die Änderung nur eine `Bildungsgangberatung` oder vielleicht auch bei Extern 2 eine `Schulberatung` notwendig sein kann. Für die Unterteilung `intern` ist eine weitere Unterscheidung von zwei Ebenen m. E. ebenfalls sinnvoll. Hier differenziere ich anhand der Anzahl der Personen weiter in die Ebene `Bildungsgang i.e.S` (Intern 1) und die Ebene `ein Lehrer des Bildungsgangs` (Intern 2). Die Unterteilung erfolgt u. a. im Hinblick auf eine mögliche Änderung, ob von dieser der Bildungsgang in Gänze betroffen ist oder nur ein einzelner Lehrer die Auswirkungen einer Änderung verarbeiten muss. Daran anknüpfend stellt sich die Frage nach einer `Bildungsgangberatung` oder einer `Lehrereinzelsberatung`
Beispiele können m. E. für alle vier Ebenen einer Variante gegeben werden. Anhand der Variante `Unterrichtsziele` möchte ich diese einmal exemplarisch benennen. Als Auslöser Extern 1 kann bspw. die angesprochene Neuordnung gesehen werden. Als Beispiel für Extern 2 kann die Verabschiedung eines Schulprogramms durch die Schulkonferenz angeführt werden. Für Intern 1 ist exemplarisch der gemeinsame Beschluss eines Bildungsgangs zum Angebot einer Zusatzqualifikation zu nennen und schließlich ist es möglich, als Beispiel für Intern 2 die Fortbildung eines Lehrers z. B. zum Umgang mit einer Zukunftswerkstatt anzuführen, der diese in seinen Unterricht im Bildungsgang integrieren und diese methodische Frage in den Unterrichtszielen verankern möchte.

Bisher wurde nur von den Auslösern `an sich` gesprochen. Ein zweiter Gesichtspunkt, der jedoch für die Feststellung eines Änderungsbedarfs notwendig scheint, ist m. E. in der Frage des `Erkennens der Änderung` zu sehen. Hier ergibt sich die Fragestellung, durch wen der Auslöser, der einen möglichen Änderungsbedarf initiiert, wahrgenommen wird. Auch in diesem Bereich ist es möglich, zwischen den vier Ebenen Extern 1, Extern 2, Intern 1 und Intern 2 unterscheiden. Als Ergebnis der Überlegungen zu Auslöser und Wahrnehmung ergibt sich die folgende Abbildung 31, welche die potenziellen Möglichkeiten systematisiert.

		Wahrnehmung des Auslösers				
		Extern		Intern		
		Extern 1, außerhalb des Berufskollegs (z.B. Schulaufsicht)	Extern 2, innerhalb des Berufskollegs (z.B. Schulleitung)	Intern 1, der Bildungs- gang i.e.S.	Intern 2, ein Lehrer des Bildungsgangs	
Auslöser	Extern	Extern 1, außerhalb des Berufskollegs (z.B. Ministerium)	1.1	2.1	3.1	4.1
		Extern 2, innerhalb des Berufskollegs (z.B. Schul- konferenz)	1.2	2.2	3.2	4.2
Intern	Intern	Intern 1, der Bildungs- gang i.e.S.	1.3	2.3	3.3	4.3
		Intern 2, ein Lehrer des Bildungsgangs	1.4	2.4	3.4	4.4

Abbildung 31: Systematisierung von Auslösern eines möglichen Änderungsbedarfs und deren Wahrnehmung

Alle drei Varianten (Unterrichtsziele, Unterrichtsbedingungen und Unterrichtsergebnisse) können in den potenziellen Möglichkeiten 1.1 bis 4.4 jeweils auftauchen. Sie unterteilen jedoch `nur` die Richtung der Auslöser nicht die Richtung der Wahrnehmung, da es bei der Wahrnehmung um die `Person` und nicht die `Sache` geht.

Die Wahrnehmung beeinflusst die Anzahl der Schritte zur Feststellung eines Änderungsbedarfs durch den Bildungsgang. Nur wenn der Bildungsgang i.e.S. (respektive die Gruppe der Lehrer des Bildungsgangs) selbst erkennt, dass ein Auslöser vorliegt, kann er einen Änderungsbedarf feststellen. Direkt ist

dies in den Fällen 3.1 bis 3.4 gegeben. In allen anderen Fällen, muss die Wahrnehmung eines Auslösers erst an den Bildungsgang herangetragen werden. Dass ein einzelner Lehrer eines Bildungsgangs dies unternimmt, dürfte m. E. häufiger auftreten (Fälle 4.1 bis 4.4.). Dass ein Externer einen Auslöser wahrnimmt und an den Bildungsgang herantritt, ist ebenfalls möglich. Bspw. könnte sich der Schulleiter (Extern 2) auf Grundlage einer Beschwerde von Eltern an den Bildungsgang (oder einen Stellvertreter des Bildungsgangs, s.o.) wenden. Gleiches ist für einen Schulaufsichtsbeamten (Extern 1) vorstellbar, wobei aufgrund der geringeren Nähe möglicherweise nicht der Bildungsgang direkt, sondern nur die Schulleitung kontaktiert wird und erst diese stellvertretend den Bildungsgang anspricht. Damit ist jedoch nicht zwangsläufig sichergestellt, dass auch jeder Auslöser in den Entscheidungsbereich des Bildungsgangs gelangt. Dieses hängt insbesondere mit der Interpretation des Auslösers durch den Wahrnehmenden zusammen. Soweit dieser zu der Schlussfolgerung gelangt, dass ein Auslöser zwar vorhanden ist, aber der Änderungsbedarf den Bildungsgang gar nicht betrifft, wird er diesen voraussichtlich nicht kontaktieren. Dies kann insbesondere in den Fällen 1.4, 2.4 und 4.4. Relevanz haben, in denen der Auslöser in einem einzelnen Lehrer des Bildungsgangs gesehen wird und der Wahrnehmende zu der Einschätzung gelangt ist, dass dieser die Änderung selbst verarbeiten könne. Folglich würde der betroffene Lehrer direkt kontaktiert, um diesen Lehrer nicht unnötig bloß zu stellen. Wenn im Fall 1.4 der wahrnehmende und auslösende Lehrer identisch ist, versucht dieser ggf. die Änderung eigenständig durchzuführen. Auch in den Fällen 1.1., 2.1. und 4.1 sowie 1.2, 2.2. und 4.2 würde eine Mitteilung der Wahrnehmung nur dann an den Bildungsgang erfolgen, wenn auch beim Bildungsgang die Möglichkeit der Änderung gesehen wird.³⁰⁰ Ansonsten würde ggf. eine entsprechend andere Stelle etwa kontaktiert. Abschließend, nachdem ein Auslöser identifiziert ist und dieser vom Bildungsgang wahrgenommen wurde, muss der Bildungsgang entscheiden, ob der Auslöser einen Änderungsbedarf entstehen lässt. Falls kein Änderungsbedarf festgestellt wird, ist in der Schlussfolgerung auch keine Beratung not-

³⁰⁰ Dies schließt nicht aus, dass aus einem anderen Gesichtspunkt, wenn z. B. auch nur für die Mitteilung, dass diese Ebene den Auslöser wahrgenommen hat, der Bildungsgang kontaktiert wird. Jedoch ist dies im Hinblick auf die ursprüngliche Frage, ob Bildungsgang Beratungsbedarf hat, nicht relevant.

wendig, so dass in diesem Fall die Prüfung, ob eine Beratung benötigt wird, hier mit der Antwort `Nein` endet. Falls jedoch ein Änderungsbedarf konstatiert wird, dann schließen sich auf dem Weg, der möglicherweise zu einer Beratung führt, weitere Entscheidungen an, die in den folgenden Kapiteln betrachtet werden.

4.2 Vom Änderungsbedarf zum Beratungsbedarf

Das vorangehende Kapitel 4.1 endete mit der Feststellung eines Änderungsbedarfs durch den Bildungsgang. Ausgehend von dieser Feststellung, dass sich `etwas` ändern muss, schließt sich die Frage an, `was` zu ändern wäre. Damit hängt zwangsläufig die Überlegung zusammen, `wen` die Änderung betrifft. Sind diese Fragen nicht vom Bildungsgang zu klären, so lösen sie bereits einen ersten Beratungsbedarf aus, der sich jedoch nicht auf den ursprünglichen Änderungsbedarf bezieht, sondern die Diagnose der Folgen des festgestellten Änderungsbedarfs zum Gegenstand hat. Ohne das `was` an dieser Stelle zu vertiefen, lässt sich systematisch ebenfalls die oben eingeführte vierfache Unterteilung in den einzelnen Lehrer eines Bildungsgangs, den Bildungsgang i.e.S., das Berufskolleg oder jemanden außerhalb des Berufskollegs (vgl. Kapitel 4.1) für den betroffenen Personenkreis wieder aufgreifen. Soweit die Änderung `nur` einen einzelnen Lehrer, das Berufskolleg oder jemanden außerhalb des Berufskollegs betrifft, kann sich in der Folge kein Beratungsbedarf für den Bildungsgang i.e.S. ergeben. Inwiefern der Bildungsgang in diesen Fällen eine Initiative entwickelt (z. B. selbst eine Beratung durchführt), um eine Änderung zu veranlassen, soll hier nicht weiter verfolgt werden, da es eine Vielzahl problemgerechter Reaktionen geben dürfte. Dies berücksichtigend verändert sich die oben eingeführte Abbildung, indem die Wahrnehmung des Änderungsbedarfs (da dieser inzwischen vom Bildungsgang festgestellt ist) durch die Betroffenheit von der Änderung ersetzt wird.

		Betroffen von der Änderung				
		Extern		Intern		
		Extern 1, außerhalb des Berufskollegs (z.B. LfS)	Extern 2, das Berufskollegs (z.B. Stundenplaner)	Intern 1, der Bildungs- gang i.e.S.	Intern 2, ein Lehrer des Bildungsgangs	
Auslöser	Extern	Extern 1, außerhalb des Berufskollegs (z.B. Ministerium)			X	
		Extern 2, innerhalb des Berufskollegs (z.B. Schul- konferenz)			X	
	Intern	Intern 1, der Bildungs- gang i.e.S.			X	
		Intern 2, ein Lehrer des Bildungsgangs			X	

Abbildung 32: Zusammenhang von Auslösern und Betroffenheit eines Änderungsbedarfs

Nur die mit einem Kreuz gekennzeichneten Kombinationen haben das Potenzial, einen Beratungsbedarf des Bildungsgangs auszulösen. Dieser sei insofern spezifiziert, dass der Bildungsgang i.e.S. insgesamt oder auch 'nur' Stellvertreter des Bildungsgangs betroffen sein können. Die anderen Fälle können somit für die weiteren Überlegungen ausgeschlossen werden.

Ist nun vom Bildungsgang die Entscheidung getroffen worden, dass ein Änderungsbedarf des Bildungsgangs besteht, schließt sich für den Bildungsgang die Frage an, ob sich hier heraus ein externer Beratungsbedarf³⁰¹ ergibt. Diese Entscheidung basiert neben dem (formulierten) Änderungsbedarf auf der eigenen Kompetenzeinschätzung des Bildungsgangs und der Arbeitsstrategie (Planung) des Bildungsgangs zur Bewältigung der Änderung. Insofern ist es nicht nur die Frage, können wir die Änderung alleine bewerkstelligen, sondern auch die Entscheidung, wollen wir sie alleine bewerkstelligen. Diese Fragen

³⁰¹ Durch die Veränderung der Perspektive verschiebt sich ebenfalls die Grenze für eine Beurteilung der Frage, ob es sich um eine interne oder externe Beratung handelt (vgl. Kapitel 3.3). Nur noch die Personen des Bildungsgangs i.e.S. zählen nun zu den 'internen Beratern'. Ob es sich in diesem Fall überhaupt um eine Beratung handelt, sei hier nicht weiter betrachtet, da in jedem Fall eine 'interne' Bildungsgangarbeit stattfindet, die eine interne Beratung mit einschließt. In der Befragung eines Berufskollegs (vgl. Kapitel 2.2.3 und Anhang B) bestätigen die befragten Lehrer zudem, dass bei vielen Aufgabenbereichen eine externe Beratung vorteilhaft angesehen wird (vgl. Tabelle 7).

stehen jedoch nicht in einem klaren Unterordnungsverhältnis, auch wenn es sich dem Grunde nach um zwei Entscheidungen handelt, sondern es ist sowohl möglich, die eine oder die andere Entscheidung zuerst zu treffen. Zumeist wird jedoch eine Entscheidung des 'Wollens' auch die des 'Könnens' mit einschließen, oder die Entscheidung zu einem Beratungsbedarf wird zu einem späteren Zeitpunkt erneut den Bildungsgang beschäftigen, da die gewollte Änderung nicht erreicht wird und dies sich in einem Auslöser (z. B. Unterrichtsergebnis) im Sinne des Kapitels 4.1 widerspiegelt. Die endgültige Entscheidung, dass ein Bildungsgang aus seiner Sicht keine Beratung braucht³⁰², kann insofern auch aus der normativen Entscheidung getroffen werden, dass er keine Beratung will, ohne dass Vorhandensein einer Kompetenz gegeben sein muss (Sonderfall: kein Beratungsbedarf). Der weitere mögliche Fall, dass ein Bildungsgang trotz eigener Kompetenzeinschätzung zu einem Beratungsbedarf kommt (Sonderfall: Beratungsbedarf), wird unter Ressourcengesichtspunkten erneut zu betrachten sein.

Der 'Normalfall', der jedoch zur Feststellung eines Beratungsbedarfs des Bildungsgangs führt, dürfte in der Entscheidungsfolge liegen, dass eine Änderung den Bildungsgang in Gänze betrifft, die notwendige Kompetenz für die Änderung nicht vorhanden ist und der Bildungsgang eine Beratung in Anspruch nehmen will. In diesem Fall stellt der Bildungsgang mit seiner Entscheidung einen Beratungsbedarf fest.

Der 'Normalfall', der zur Ablehnung eines Beratungsbedarfs führt, entsteht aus den drei Feststellungen: eine Änderung betrifft den ganzen Bildungsgang betrifft, die notwendige Kompetenz zur Änderung ist im Bildungsgang vorhanden und es soll auch keine Beratung in Anspruch genommen werden.

Die vier Fälle, die unter den Prämissen stehen, dass eine Änderung den ganzen Bildungsgang betrifft und der Bildungsgang die Feststellung zum Beratungsbedarf als eine logische Schlussfolgerung vollzieht³⁰³, sind in der nachfolgenden Tabelle 12 erfasst:

³⁰² Zwei Antworten der Befragung (drittletzte und vorletzte Antwort in der Tabelle 11) können als Pendant dieser Entscheidung m. E. angesehen werden.

³⁰³ Die Feststellung könnte, wenn diese Prämisse nicht greift auch anders ausfallen, in diesen Fällen wäre eine Erklärung der Zustandkommens der Entscheidung jedoch nicht anhand dieser Tabelle möglich.

Fall	Kompetenz zur Durchführung der Änderung vorhanden	Wille zur Inanspruchnahme einer Beratung vorhanden	Feststellung zum Beratungsbedarf
Normalfall	Nein	Ja	Beratungsbedarf
Normalfall	Ja	Nein	kein Beratungsbedarf
Sonderfall	Ja	Ja	Beratungsbedarf
Sonderfall	Nein	Nein	kein Beratungsbedarf

Tabelle 12: Entscheidungsfälle zum Beratungsbedarf

Außerhalb dieser vier Fälle kann es jedoch noch weitere Fälle geben, die sich u. a. aus der Einschätzung zur Kompetenz ergeben. Erst einmal sei hier noch das zu Grunde liegende Verständnis von Entscheidung betrachtet. Unter einer Entscheidung eines Bildungsgangs verstehe ich hier die Mehrheitsentscheidung der beteiligten Lehrer des Bildungsgangs i.e.S. Die Mehrheitsentscheidung birgt jedoch die Gefahr, dass sie von Einzelnen in ihrem Resultat nicht akzeptiert wird und sie eine andere Schlussfolgerung einfordern (z. B. bei der Schulleitung). In diesem Fall liegt jedoch ein neuer Auslöser vor (Konflikt zwischen den Lehrern ist als interne Unterrichtsbedingung eingeordnet; vgl. Kapitel 4.1). Diese kann allerdings nicht nur für diese Entscheidung auftreten, sondern gilt für alle Probleme. Daher gehe ich hier davon aus, dass eine getroffene Entscheidung auch von allen Lehrern des Bildungsgangs i.e.S. akzeptiert wird.³⁰⁴

Anders sieht es aus, wenn ein Bildungsgangexterner zu einer anderen Einschätzung hinsichtlich der Kompetenz kommt. So könnte die Schulleitung bspw. die gegenteilige Auffassung vertreten, als dass im Bildungsgang nicht die notwendige Kompetenz vorhanden ist und legt deswegen diesem die Inanspruchnahme einer Beratung nahe oder fordert ihn zu einer Feststellung eines Beratungsbedarfs auf. Im zweiten Fall könnte die Schulleitung der Meinung sein, dass die notwendige Kompetenz im Bildungsgang vorhanden sein müsste, wenn der Bildungsgang selbst nicht zu dieser Einschätzung gekommen ist. In diesen beiden Fällen besteht aus meiner Sicht ein Vermittlungsproblem außerhalb des Bildungsgangs, das innerhalb der

³⁰⁴ Dies bedeutet noch nicht, dass sich die Lehrer in gleicher Weise an der Umsetzung der Änderung beteiligen. Vgl. zu den unterschiedlichen Typen im Umgang mit Innovationen KREMER 2003, S. 309ff.).

Organisation 'Berufskolleg' einer Lösung (z. B. durch Abstimmung) bedarf.³⁰⁵ Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein internes Bildungsgangsproblem, sondern ist vielmehr als ein Problem des Berufskollegs zu charakterisieren und muss folglich an einer anderen Stelle gelöst werden. Entsprechendes gilt, wenn das Berufskolleg bzw. die Stellvertreter des Berufskollegs zu einer anderen Einschätzung des Änderungsbedarfs als der Bildungsgang selbst kommen. Auch hier ist aus meiner Sicht ein Vermittlungsproblem entstanden, dass von mir als Problem des Berufskollegs aufgefasst wird. Unter der Annahme, dass die zu Grunde liegenden Einschätzungen des Bildungsgangs richtig sind und in der Folge auch vom Berufskolleg geteilt werden, entfallen jedoch diese Vermittlungsprobleme. Ein letzter Sonderfall ergibt sich noch aus einem anderen Gesichtspunkt, der bisher noch nicht aufgegriffen wurde. Es wird vom Bildungsgang nur deshalb Beratungsbedarf festgestellt, damit dieser nichts ändern muss, da er sich sicher ist, dass die notwendigen Ressourcen für eine Beratung fehlen. Ich charakterisiere dies als Feststellungsfalle. Eigentlich lehnt er für sich normativ die Änderung und damit den zuvor festgestellten Änderungsbedarf ab. Dies ist z. B. mit einer gezielten Vermeidungsstrategie zu begründen, durch die eine extern induzierte Reform ausgehebelt werden soll. Mit dem Gesichtspunkt der notwendigen Ressourcen ist das nachfolgende Kapitel 4.3 eingeleitet.

4.3 Wege eines Bildungsgangs zu einer Beratung

Im hier konzipierten Modell, stellt sich die Frage der Ressourcenbeschaffung konstitutiv erst nach Feststellung des Beratungsbedarfs. Beratung kann insofern als Investition aufgefasst werden, deren Finanzierung unter verschiedenen Abwägungen realisiert werden muss. Letztlich werden im Sinne einer Möglichkeitsstudie die Machbarkeiten einer externen Beratung sondiert. Dabei ist die Orientierung an dem in Kapitel 3.4 dargestellten Beratungssystem aus zweierlei Gründen nahe liegend. Erstens: Bestehende Kontakte und vorhandene Aktivitäten bieten Anhaltspunkte für ein mögliches Beratungsangebot. Zweitens: Durch die Einbindung in schulsystemspezifische Zusammenhänge sind einerseits das Finanzierungsvolumen und andererseits die Zahlungsmodalitäten und -friktionen (z. B. Reiskostenabrechnungen, Nebentätigkeitsklauseln)

³⁰⁵ Hier zeigt sich eine Einbindung der Bildungsgänge in das Berufskolleg, die im Kapitel 2.2.3 erläutert wurden. Bei der Frage der Ressourcen für die Befriedigung des Beratungsbedarfs (vgl. Kapitel 4.3) wird diese Einbindung erneut Relevanz bekommen.

transparent. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Beratungsbedarf in Konkurrenz zu anderen Aktivitäten des Berufskollegs und anderen Bildungsgängen im Berufskolleg steht. Hier zeigt sich erneut die im Kapitel 2.2.3 ausgeführte Einbindung eines Bildungsgangs in das Berufskolleg. Folglich ist eine Abstimmung innerhalb des Berufskollegs notwendig, um zum einen Prioritäten innerhalb eines Berufskollegs zu klären und zum anderen mögliche Synergien aus anderen Beratungsdienstleistungen (für weitere Bildungsgänge des Berufskollegs) aufzudecken. Für die Beratung von Bildungsgängen kann daher festgehalten werden, dass das Zustandekommen von Beratung nicht auf einer einseitigen Entscheidung beruht, sondern dass der Weg zu einer Beratung auch nach der Feststellung eines Beratungsbedarfs von einer mehrseitigen (Bildungsgang, Berufskolleg und andere Bildungsgänge sowie dem Beratungsanbieter) Angleichung der Wünsche und Möglichkeiten geprägt ist. Betrachte ich nun aus dem Blickwinkel des nachfragenden Bildungsgangs das im Kapitel 3.4 dargestellte idealisierte und angebotsorientierte Gesamtsystem eine Beratung für die Schule, so verändert dieses sich wesentlich.

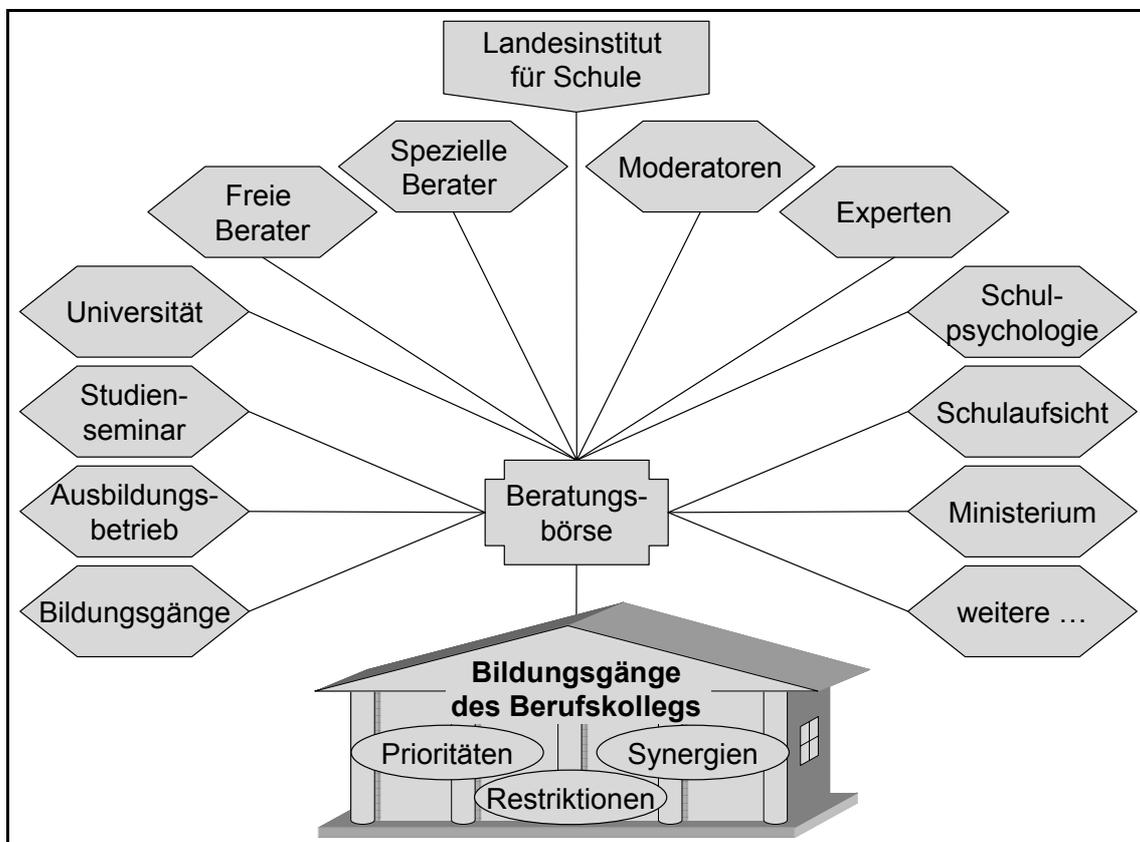


Abbildung 33: Bildungsgangorientierter Beratungsmarkt

Die Anbieter werden aus Sicht des Bildungsgangs der Art nach nicht mehr unterschieden. Für die Perspektive des Bildungsgangs ist `nur` die Frage relevant, ob ein Anbieter die gewünschte Beratung zur machbaren Gegenleistung auch anbieten kann bzw. wie die gewünschte Beratung unter der feststehenden Gegenleistung angepasst werden müsste. Die Folge ist, dass das heterogene Beratungssystem eine Vereinheitlichung erfährt, da die Unterscheidung der Berater im System aufgehoben wird.

Als eine weitere Folge ist anzusehen, dass die Informationsplattform nicht mehr ausreichend ist, sondern sich in eine Börsenstruktur wandelt, die die Gelegenheit der Anpassung von Wünschen und Machbarem ermöglicht.

Das Beratungssystem insgesamt wird durch die Einbindung des Bildungsgangs jedoch ausdifferenzierter. Bisher richteten sich die Beratungsangebote entweder an die Gesamtorganisation `Schule` (bzw. stellvertretende Gruppen), an die Unterrichtsfächer, an die Schulklassen oder an den einzelnen Lehrer. Mit der Berücksichtigung der Bildungsgänge wird nun ein Nachfragertyp hinzugefügt, der seine spezifischen Eigenarten (z. B. die gemeinschaftliche Unterrichtsverantwortlichkeit, vgl. Kapitel 2.2.3) hat, die in der Beratung Berücksichtigung finden müssen. Insofern betrifft die vorangestellte Abbildung 33 `nur` diesen Beratungsteilmarkt für die Bildungsgänge.

Um auf diesem Beratungsteilmarkt zu einer Beratung zu kommen, bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

Möglichkeit 1

Der Bildungsgang definiert nach der Abstimmung im Berufskolleg sein Beratungsproblem und stellt dieses Problem zusammen mit seiner Gegenleistung (und ggf. einer zusätzlichen Anfrage eines anderen Bildungsgangs (Synergie)) in die Beratungsbörse ein. Er unterbreitet ein Kaufangebot, wobei er die Gegenleistung mit einbezieht. Diese kann nicht nur in Geldzahlungen bestehen, sondern es sind ebenfalls andere Formen (z. B. ebenfalls ein Beratungsangebot für einen anderen Bildungsgang³⁰⁶ oder z. B. empirische

³⁰⁶ Dieses ist bspw. gut vorstellbar, wenn ein Bildungsgang an einem Modellversuch teilgenommen hat und er die von ihm mitentwickelte Lösung nun als eine Implementierungsberatung anbietet, die auf der Grundlage der eigenen (bewährten) Lösung und der Erfahrung aus der Entwicklung dieser Lösung besteht. Als ein Beispiel aus meiner Erfahrung mit Modellversuchen könnten z. B. entwickelte Unterrichtsmodule zum E-commerce anderen Bildungsgängen angeboten werden (vgl. BEUTNER/GÖCKEKE 2004).

Daten für einen Forscher) denkbar. Durch eine Reaktion eines Beratungsanbieters kann es dann zu einer Beratung oder in einem ersten Schritt zu einer Modifizierung des Beratungsbedarfs (oder/und der Gegenleistung) kommen, da eine Übereinstimmung, die für einen Beratungskontrakt notwendig ist, bisher nicht vorlag.³⁰⁷

Möglichkeit 2:

Ein Beratungsanbieter hat bereits allgemeines Beratungsproblem für Bildungsgänge, im Sinne eines standardisierten Beratungsproduktes, definiert und dieses wird dem nachfragenden Bildungsgang bekannt und der Nachfrager sieht hierin eine problemadäquate Lösung seiner Fragestellung. Dieses standardisierte Beratungsprodukt muss jedoch für den Bildungsgang noch spezifiziert werden, d. h. es muss auf den konkreten Einzelfall (z. B. hinsichtlich der Personalzusammensetzung, der organisatorischen Rahmenbedingungen des Berufskollegs, der gewünschten Beratungszeit etc.) angepasst werden.

Als Folge ist auf dem Beratungsmarkt für die Bildungsgänge eine Vielzahl von Beratungseinzelfällen zu finden, die von zahlreichen Beratern angeboten werden. Ebenfalls bietet eine kleinere Anzahl von Beratern standardisierte Angebote auf diesem Beratungsmarkt als Orientierung an, wobei transparent ist, dass es sich hierbei um keine konkreten, sondern `nur` um standardisierte Beratungsfälle handelt. Insofern sind die Möglichkeiten 1 und 2 hinsichtlich ihrer Wiederholbarkeit zu unterscheiden. Für das konkrete Beratungsproblem der Möglichkeit 1 scheidet eine Wiederholung grundsätzlich aus, da dieses mit einem Versagen der Beratung einherginge. Soweit die Gegenleistung in einem Beratungsangebot besteht, wäre eine Wiederholung denkbar. Die Möglichkeit 2 hingegen ermöglicht eine Wiederholung, da das Angebot von dem konkreten Einzelfall abstrahiert ist.

Die standardisierten Beratungsangebote entstehen dabei aus der Analyse der zu Stande gekommenen Beratungseinzelfälle und den angebotenen Gegenleistungen (in der Form eines Beratungsangebotes)³⁰⁸. Diese Formen tragen

³⁰⁷ Dass diese Möglichkeit grundsätzlich gegeben ist, kann m. E. durch verschiedene internet-basierte Käuferplattformen, wie z. B. www.fairpartners.com oder www.vapino.de belegt werden.

³⁰⁸ Bei der Gegenleistung ist zu berücksichtigen, dass in erster Linie die Absicht besteht, eine angefragte Leistung zu entlohnen. Der ursprüngliche Nachfrager hatte insofern nicht das Motiv als Anbieter einer Beratungsleistung aufzutreten. Dieses Anbieten eine Beratungs-

der Nachfrageorientierung Rechnung, die dem Konzept des Kapitels 4 zu Grunde liegt. Andere Formen der Entwicklung sind vorstellbar,³⁰⁹ können im Sinne einer Falsifikation jedoch nicht als bewährt gelten (vgl. POPPER 1994, S. 46ff.), da nicht zumindest ein vorläufig empirisch realisierter Einzelfall nachgewiesen werden kann.³¹⁰

Ein Punkt der Abbildung 33 soll noch besondere Erwähnung finden, da das LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (LFS) in diesem Beratungsteilmarkt eine Sonderstellung einnimmt (symbolisiert durch eine unterschiedliche Form in der Darstellung). Im Sinne eines Monitorings sorgt es einerseits für Markttransparenz, indem es die Anfragen der Bildungsgänge und die Angebote der Beratungsanbieter anhand von Kriterien einordnet, um ein 'Zueinanderfinden' zu erleichtern. Andererseits achtet das LFS als 'Marktwächter' durch die Analyse der Nachfragen und der Angebote für ein ausreichendes Angebot, indem es ggf. die Ausbildung von entsprechenden Beratungsanbietern initiiert. Diese normative Zuweisung der Sonderstellung an das LANDESINSTITUT FÜR SCHULE ist grundsätzlich nicht an diese Einrichtung gebunden. Sie ist jedoch dem Gedanken geschuldet, dass einerseits die hierin berücksichtigten Funktionen übernommen werden müssen, um ein zeitnahes Reagieren des Marktes zu gewährleisten, und andererseits ist die Wahrnehmung dieser Aufgabe von einer schulnahen Einrichtung m. E. zur Wahrung der Interessen der Nachfrager³¹¹ sinnvoll.

Als Ergebnis kann hier ein aus der Perspektive eines Bildungsgangs nachfrageorientierter Beratungsmarkt festgehalten werden, der auf die Beratungsbedürfnisse von Bildungsgängen reagiert. Wesentlich ist dabei, dass standardisierte

leistung erfolgt, wenn keine anderen, mehr Erfolg versprechenderen Möglichkeiten der Gegenleistung vorhanden sind. So resultiert der Rückgriff auf eine erfolgreiche Problemlösung mit einer Implementationsberatung aus der Notwendigkeit der Gegenleistung, stellt jedoch einen (ggf. intern) realisierten Einzelfall dar.

³⁰⁹ Zum Beispiel könnte durch eine empirische Studie (vgl. z. B. JÜRGENS/KOCH 2001) ein möglicher Bedarf erhoben werden oder durch eine theoretische Ableitung eine Beratungsproblem und ein zugehöriges Angebot entwickelt werden. Diese beiden Möglichkeiten beziehen sich jedoch nur auf hypothetische Beratungsfälle, deren Realisierung jedoch unter den angesprochenen Prioritäten, Restriktionen und Synergien sowie der im Kapitel 4.2 berücksichtigten Entscheidung des Willens zur Beratung (vgl. Tabelle 12) steht.

³¹⁰ Dennoch wäre m.E. bereits einige wenige solcher standardisierten Beratungsangebote vorhanden. Das Angebot der Bezirksregierung Detmold, das sich ausdrücklich an Bildungsgänge wendet wäre hier bspw. zu nennen (vgl. z.B. BAUMGARTEN u.a. 2003).

³¹¹ Ein Interessenskonflikt zwischen der Wahrung der Interessen der Nachfrager und dem Angebot von eigenen Beratungen durch das LFS ist auch hier nicht vollständig ausgeschlossen, er wird jedoch im Vergleich zu den anderen Anbietern als geringer eingeschätzt, da das LFS als Hauptorientierung m. E. die Weiterentwicklung der Schulen verfolgt.

Lösungen nur zur Anbahnung eines Beratungskontraktes relevant sind, in der Realisierung kommen nur 'Einzelfalllösungen' zum Zuge.

Abschließend möchte ich noch auf einen Vorteil hinweisen, der an anderer Stelle in dieser Arbeit als Problem des Beratungsangebots aufgefasst wurde.³¹²

Da die standardisierten Angebote durch eine Analyse der realisierten Beratungsfälle entstehen, wird die Gefahr, dass das Beratungsgebot nicht zutreffend ist, m. E. erheblich gemindert, da der Anbieter die Wahrnehmung der Nachfrager aufgreift und nicht selbst eine losgelöste Wahrnehmung des Bedarfs entfaltet.

³¹² Im Kapitel 3.2.1.4 wurde auf die unterschiedliche Wahrnehmung eines Fortbildungsbedarfs von Schulaufsichtbeamten und Lehrern hingewiesen (vgl. BRUCKMANN 1986, S. 280).

5 Endpunkte

Rückblicke...

Das in Kapitel 1.3 ausgewiesene Ziel meiner Studie fokussiert eine Annäherung an eine Organisation der Beratung für Bildungsgänge des Berufskollegs. Diesem Ziel habe ich mich über einen mehrfachen Perspektivenwechsel zu nähern versucht. Zuerst wurde im Kapitel 2.1 die Perspektive des Berufskollegs gewählt, um die Organisation dieser besonderen Schulform zu durchdringen. Hierzu wurden verschiedenste Organisationstheorien aus dieser Perspektive betrachtet. Insbesondere wurde das Modell von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN, das eine `ganzheitliche` Sichtweise auf eine Organisation wirft (vgl. Kapitel 2.1.3.), ausführlich aus berufskollegsspezifische Sicht geprüft. Zum Verständnis des Berufskollegs wurde das Modell im Kapitel 2.1.4 modifiziert und anhand einer Vollerhebung bei den nordrheinwestfälischen Berufskollegs (vgl. Anhang A) empirisch untersucht und auf Basis der Ergebnisse reflektiert. Ausgehend von dieser Grundlage wurde ein erster Perspektivenwechsel vorgenommen und dabei das Konstrukt `Bildungsgang` eingehend betrachtet, da dieses Konstrukt eine Sichtweise aus der Organisation `Berufskolleg` heraus ermöglicht. Hierzu wurde einerseits zwischen dem subjektiven und objektiven Bildungsgangbegriff unterschieden (vgl. Kapitel 2.2.1), wobei der Begriff des objektiven Bildungsgangs in dieser Arbeit Verwendung fand. Andererseits erfolgte, nach einer Darstellung der Bildungsgangangebote des Berufskollegs (vgl. Kapitel 2.2.2) eine Betrachtung der Einbindung von Bildungsgängen in das Berufskolleg NRW (vgl. Kapitel 2.2.3). Als Zwischenfazit des Kapitels 2 wurde für die weitere Arbeit u. a. die wechselseitige Beziehung zwischen Bildungsgängen und Berufskolleg besonders hervorgehoben (vgl. Kapitel 2.2.4 und 2.3). Kapitel 3 ergänzt die Multiperspektivität dieser Studie, indem zu Beginn ein erneuter Perspektivenwechsel mit Blick auf Beratungsaktivitäten eingeleitet wird. Zunächst wurde die Tätigkeit `Beratung` begrifflich analysiert (vgl. Kapitel 3.1) und deren derzeitige Ausformung anhand verschiedenster Literaturquellen erfasst und diskutiert (vgl. Kapitel 3.2). Hierbei wurde die Ebene der gesamten Schule (bzw. eines Berufskollegs) als Perspektive gewählt und der Fokus auf das Angebot von Beratung gelegt, das sich an die Schule als Organisation bzw. die Lehrer der Schule als Mitglieder der Organisation richtet. In Kapitel 3.3

wurde anschließend die Vorteilhaftigkeit von externer und interner Beratung als ein Exkurs erörtert, da dies eine Grundvoraussetzung für weitere Überlegungen zur Konzeption von Beratungsmärkten darstellt. Ausgehend von der Perspektive der Beratung wurde als Abschluss des Kapitels 3 die Beratung für die Schule anhand der unterschiedlichen Beratungsanbieter in einer idealisierten Form systematisiert (vgl. Kapitel 3.4), so dass sich eine spezielle idealisierte Angebotssicht des Beratungsmarktes ergibt.

Die Überlegungen zur Organisation (Kapitel 2) und zur Beratung (Kapitel 3) zusammenführend, wurde in Kapitel 4 eine Reformüberlegung zur Organisation der Beratung vorgenommen, wobei hier erneut die Perspektive gewechselt wurde. Dies stellt einen ersten wesentlichen Schritt für eine nachfrageorientierte Organisation von Beratungsleistungen dar. Ziel war als Reformüberlegung, speziell die Nachfragesicht des Beratungsmarktes in den Mittelpunkt zu rücken. Aus der Sichtweise eines Bildungsgangs wurden dazu zunächst Auslöser systematisiert, die einen Bildungsgang veranlassen können, Änderungen in seiner bisherigen Arbeit vorzunehmen (vgl. Kapitel 4.1). Soweit er diese Notwendigkeit erkennt, könnte eine Beratung aus seiner Sicht hierzu vorteilhaft, wenn nicht sogar notwendig sein, was in Kapitel 4.2 eingehend thematisiert wurde. Schließlich wurde erörtert, wie ausgehend von dem Änderungsbedarf über die Feststellung eines Beratungsbedarfs durch einen Bildungsgang, die Realisierung eines Zusammentreffens des nachfragenden Bildungsgangs mit einem geeigneten Berater ermöglicht wird. Hierzu wurde als Reformüberlegung eine börsenstrukturierte Anlage eines Beratungsmarkts entwickelt, die sich speziell an den Bedürfnissen vor Bildungsgängen orientiert und in der dem Landesinstitut für Schule eine besondere Rolle zugeschrieben wird, da hier ggf. am ehesten praxisrelevante Kriterien für eine funktionierende Börsenstruktur generiert werden können (vgl. Kapitel 4.3). Hieraus ergibt sich bereits ein unmittelbarer zusätzlicher Forschungsbedarf, der somit den weiteren Blick auf offene Fragen oder Ausblicke lenkt.

Ausblicke ...

Für reichhaltige offene Fragen, die geblieben sind oder sich nun anschließen, möchte ich zwei Ausblicke stellvertretend hervorheben.

Einerseits wäre es aus meiner Sicht interessant zu prüfen, inwieweit sich die Struktur des Organisationsprofils auch dazu eignet, die Organisation 'Bildungsgang' zu erfassen. Erste empirische Ergebnisse wurden im Rahmen der Befragung der Berufskollegs (vgl. Anhang A) erhoben. Dabei wurden anders geartete und begrifflich anders besetzte Strukturdimensionen verwandt. Eine Auswertung dieser Ergebnisse fand jedoch bisher nur erkenntnisinteressen-spezifisch rudimentär statt. Diese finden sich im Anhang A.

Andererseits, und diesen Aspekt möchte ich ein wenig ausführlicher betrachten, wäre es m. E. interessant zu erforschen, ob und in welcher Form die Ergebnisse auch auf andere Bildungsgänge zu übertragen sind. Dabei kommen verschiedene Bildungsgänge in Frage, z. B. die Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen außerhalb Nordrhein-Westfalens, die Bildungsgänge von Berufsbildungszentren, die Bildungsgänge von Volkshochschulen und m. E. auch die Bildungsgänge von Universitäten.

Die Organisation 'Universität'³¹³ kann aus meiner Sicht einerseits ähnlich wie die Organisation 'Berufskolleg' gesehen werden, andererseits unterscheidet sie sich jedoch enorm. Ähnlich ist u. a., dass in einer Universität mit den Fakultäten oder Fachbereichen Teilsysteme vorhanden sind, die für ganz bestimmte Studiengänge zuständig sind. In der hier verwandten Konnotation sind die Studiengänge als die Bildungsgänge zu verstehen. Unterschiedlich ist jedoch z. B., dass zumindest bisher, und so lauten auch die Empfehlungen für eine zukünftige Modulstruktur (vgl. BLK 2002, S. 11ff.), die Lehre in Universitäten stark von der Einzelverantwortlichkeit der Professoren geprägt ist. Die Professoren zeichnen sich aber auch durch hochgradige und spezialisierte Fachkompetenzen aus. Solcher Fachkompetenzen der Professoren können im Sinne einer Experten-Arbeitsgruppe (vgl. WILKESMANN 1996) gebündelt werden. So kann diese Professorengruppe positive Beiträge zu einem vielschichtigen

³¹³ Der Fall der Bildungsgänge der Universitäten regt dabei in besonderem Maße mein Erkenntnisinteresse an, da ich selbst an den Änderungen der Grundlagen universitärer Bildungsgänge als Mitglied einer Studienreformkommission beteiligt bin (vgl. den meinen Lebenslauf im Anhang dieser Arbeit). Insofern bin ich dort empirisch, durch meine teilnehmende Beobachtung, forschend tätig.

und dazu hoch qualifizierenden Bildungsabschluss nicht nur einbringen (vgl. zu Expertenkönnen HACKER 1992), sondern haben dazu auch ein gewisse Verpflichtung, insbesondere dann, wenn der assertorische Freiheitsbegriff DAHRENDORFS (vgl. DAHRENDORF 1959, S. 61) in diesem Zusammenhang zugrunde gelegt werden sollte. An dieser Stelle möchte ich zudem speziell auf die Notwendigkeit der Einbindung dieser Fachkompetenzen hinweisen, da die Fülle der Beratungsbereiche und der damit verbundenen Beratungssituationen zum Teil zu Fragestellungen führen können, die eine besondere Profession (vgl. SLOANE/ TWARDY/BUSCHFELD 2004, S.134ff.) erfordern, insbesondere mit Blick auf Expertentum und Entscheidungsautonomie. Auch bei einer Änderung z. B. der Unterrichtsziele müsste m. E. diese Kompetenz berücksichtigt werden. Hiermit spreche eine Variante des Kapitels 4.1 an, wobei z. B. die Neuordnung von Studiengängen aufgrund des Bologna-Beschlusses, der auf eine Angleichung der europäischen Studiengänge zielt (vgl. KONFERENZ DER EUROPÄISCHEN HOCHSCHULMINISTERINNEN UND -MINISTER 2003), als Auslöser identifiziert werden kann. Infolge dessen befasst sich der Bildungsgang, stellvertretend für die Fakultät z. B. eine Studienreformkommission, mit der Änderung von universitären Bildungsgängen. Auch hier stellt sich möglicherweise die Frage einer notwendigen, aber auch angemessenen Beratung (vgl. Kapitel 4.2). Dies evoziert aus Sicht des Bildungsganges in gleicher Weise die Frage, wie nun der Nachfrager einer Beratung adäquate Anbieter findet. Anders jedoch wie bei den Bildungsgängen eines Berufskollegs existieren m. E. nahezu keine standardisierten Beratungsangebote.³¹⁴ Folglich steht Universitäten `nur` Möglichkeit 1, bei der eine Beratungsanfrage formuliert und bekannt gemacht wird (vgl. Kapitel 4.3), zur Kontaktaufnahme zu Anbietern zur Verfügung. Die Anbieter finden sich z. B. in den schon angesprochenen fachkompetenten Professoren, die nicht in dem entsprechenden Gremium direkt mitarbeiten, speziell in der Hochschuldidaktik tätigen Personen und nicht zuletzt in anderen

³¹⁴ Einmal abgesehen von den Angeboten der Akkreditierungsagenturen (vgl. z. B. AQUAS oder FIBAA) existieren nur sehr wenige hochschuldidaktische Angebote zu Erstellung und Revision universitärer Curricula. Die Akkreditierungsagenturen beraten jedoch m. E. nur im Hinblick auf den ihre Kriterien abarbeitenden Akkreditierungsprozess. Dies geschieht in erster Linie zur eigenen Arbeitserleichterung und sie vermögen es m. E. bisher nicht, die spezifische Sichtweise eines universitären Bildungsganges einzunehmen. Dies dürfte auch darin begründet sein, dass aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen Beratung und Akkreditierung (vgl. hierzu das Verhältnis von Beratung und Kontrolle in Kapitel 3.2.1.4) nicht alle beraterrelevanten Informationen von Universitäten zugänglich gemacht werden. Ggf. wird der Fokus von einer Universität eher auf die Informationen gelenkt, hinter denen mit Blick auf die Akkreditierung ein positiver Effekt vermutet wird.

Bildungsgängen der eigenen oder anderer Universitäten. Bei den zuletzt genannten wird auf eine Kompetenz zurückgegriffen, die aufgrund von Erfahrung erworben wurde. Eine Einschränkung muss jedoch auch an dieser Stelle im Vergleich zum dem entwickelten Beratungsmarkt für Bildungsgänge des Berufskollegs gemacht werden. Da ein börsenstrukturiert angelegter Beratungsmarkt im universitären Bereich m. E. absehbar nicht entstehen dürfte, wenden sich die Beratungsnachfrager zunächst direkt an die Anbieter. Die vorgeschlagene börsenstrukturierte Form würde den Such- und Abstimmungsprozess auch hier aus meiner Sicht jedoch wesentlich erleichtern.

Diese ersten Überlegungen zeitigen als Ergebnis, dass meine Befunde auch auf andere Bildungsgänge übertragbar zu sein scheinen. Für eine solche Übertragung muss m. E. jedoch, in Analogie zur vorgelegten Forschungsarbeit, eine Vorgehensweise herangezogen werden, die anhand wissenschaftlicher Kriterien einer Prüfung hinsichtlich ihrer Bewährung unterzogen werden sollte!

Literaturverzeichnis

- ALBERT, HANS (1973):** Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: KÖNIG, RENÉ (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1: Geschichte und Grundprobleme der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage Stuttgart 1973, S. 57-102.
- ALTERHOFF, GERNOT (1994):** Grundlagen klientenzentrierter Beratung: Eine Einführung für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige. 2. Auflage. Stuttgart u. a. 1994.
- ALTRICHTER, HERBERT (2000):** Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft. 2000, S. 93-110.
- ALTRICHTER, HERBERT/ POSCH, PETER (Hrsg.) (1996):** Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck u. a. 1996.
- ALTRICHTER, HERBERT/ RADNITZKY, EDWIN/ SPECHT, WERNER (1994):** Innenansichten guter Schulen. Wien 1994.
- ARNOLD, ROLF/ BLOH, EGON (Hrsg.) (2003):** Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler 2003.
- ARNOLD, ROLF/ LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.) (1995):** Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995.
- ARPE, HOLGER/ DOPPKE, MICHAEL (2003):** Zusammenarbeit mit dem Stellvertreter. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel D 1.2.
- AUGUSTIN, SIEGFRIED (2000):** Der Stellenwert des Wissensmanagement im Unternehmen. In: MANDEL, HEINZ/ REINMANN-ROTHMEIER, GABI (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München u. a. 2000, S. 159-168.
- AURIN, KURT/ STARK, GÜNTHER/ STOBBERG, ERNST (1977):** Beratung im Schulbereich. Aufgabenfelder, Strukturprobleme, Entwicklungstendenzen und Empfehlungen. Weinheim u. a. 1977.
- AVENARIUS, HERMANN (2001):** Einführung in das Schulrecht. Darmstadt 2001.
- AVENARIUS, HERMANN/ KIMMIG, THOMAS/ RÜRUP, MATTHIAS (2003):** Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme. Berlin 2003.
- BACHMAIER, SABINE/ FABER, JAN/ HENNIG, CLAUDIUS/ KOLB, RÜDIGER/ WILLIG, WOLFGANG (1999):** Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 3. Auflage. Weinheim 1999.
- BACKES-GELLNER, USCHI/ LAZEAR, EDWARD P./ WOLFF, BIRGITTA (2001):** Personalökonomie. Fortgeschrittene Anwendung für das Management. Stuttgart 2001.
- BACKES-HAASE, ALFONS (1996):** Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie. Weinheim 1996.
- BACKES-HAASE, ALFONS (2002):** System und Konstruktion in der Berufspädagogik. Beiträge zur Grundlegung einer systemisch-konstruktiven Perspektive. Hamburg 2002.
- BADER, REINHARD (2000):** Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Mark Schwaben 2000, S. 33-50.
- BADER/ REINHARD, MÜLLER, MARTINA (2002a):** Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes – Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 63-73.

- BADER, REINHARD/ MÜLLER, MARTINA (2002b):** Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz: Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule. 54 Jg. Heft 6, S. 176-182.
- BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.) (2000):** Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Mark Schwaben 2000.
- BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.) (2002):** Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002.
- BARZ, HEINER/ SINGER, THOMAS (1999):** Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit. Variationen über einen einstmals geschätzten Berufsstand. In: Die Deutsche Schule. 91 Jg. Heft 4, S. 437-450.
- BAUER, KARL-OSWALD/ KOPKA, ANDREAS (1994):** Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profil – Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In: ISF: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 8. Weinheim 1994, S. 267-307.
- BAUMERT, JÜRGEN/ BOS, WILFRIED/ WATERMANN, RAINER (1998):** TIMSS-III : Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich; Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Nr. 64. - Berlin, 1998.
- BAUMGARTEN, BIRGIT/ BOLTE, EBERHARD/ DEIMEL, ANNEGRET/ DOBAT, ILONA/ IRMER, WOLFGANG/ HÜBNER, MARLISE/ KEISER, MATTHIAS/ KLÜTER, HORST/ KRENZER, KARL-AUGUST/ MERSCH, STEFANIE/ MOECKE, CHRISTA-MARIA/ SCHWARZELÜHR/ ANJA (2003):** Lehrerfortbildung in der Region. Unterrichtsentwicklung im Berufskolleg. Band 1: Konzept. Detmold 2003.
- BAYER, KLAUS (1999):** Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Opladen, 1999.
- BAYERISCHER LEHRER- UND LEHRERINNENVERBAND E. V. (Hrsg.) (2003):** Arbeitsbelastungen in Schulen. Ursachen, Präventionsmaßnahmen und Therapieangebote. 2. Auflage München 2003, S. 5-8.
- BECK, KLAUS (1980):** Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76. Band. Heft 5, S. 355-364.
- BECK, KLAUS (2003):** Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99. Band, Heft 2, S. 232-250.
- BECKER, GARY S. (1964):** Human capital. a theoretical and empirical analysis with special reference to education. New York u. a. 1964.
- BECKER, HELLMUT (1993):** Die verwaltete Schule (1954). Gefahren und Möglichkeiten. Wieder veröffentlicht in: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Jg .41.Heft 2, S. 130-147.
- BECKER, MANFRED (2002):** Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart 2002.
- BEEK, HEINZ/ BINSTADT, PETER/ ZÖLLER, ARNULF (2000):** Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne – Anstoß zu einer intensiven Diskussion curricularer Arbeit auf Bundes- und Landesebene. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Mark Schwaben 2000, S. 51-69.
- BEHRENDT, ERICH/GIEST, GUSTAV (Hrsg.) (1996):** Gruppenarbeit in der Industrie. Schriftenreihe Psychologie für das Personalmanagement. Göttingen 1996.
- BELARDI, NANDO (2001):** Grundlagen sozialpädagogischer Beratung. In: BERARDIE, NANDO/ AKGÜN, LALE/ GREGAR, BRIGITTE/ NEEF, REINHOLD/ PÜTZ, THOMAS/ SONNEN, FRITZ ROLF: Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. 3. Auflage. Weinheim u. a. 2001, S. 15-90.
- BELARDI, NANDO/ AKGÜN, LALE/ GREGAR, BRIGITTE/ NEEF, REINHOLD/ PÜTZ, THOMAS/ SONNEN, FRITZ ROLF (2001):** Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. 3. Auflage. Weinheim u. a. 2001.
- BELLENBERG, GABRIELE/ BÖTTCHER, WOLFGANG/ KLEMM, KLAUS (2001):** Stärkung der Einzelschule. Neuere Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied 2001.

- BELLENBERG, GABRIELE/ HOVESTADT, GERTRUD/ KLEMM, KLAUS (2004):** Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Essen 2004.
- BERG, DETLEF (1999):** Beratung in der Schule. In: PERLETH, CHRISTOPH/ ZIEGELR, ALBERT (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern u. a. 1999, S. 182-193.
- BERNDT, JÖRG-MICHAEL (1999):** »Reer-Review«, eine Variante der externen Evaluation. In: BERTELSMANN STIFTUNG/ MSWWF NRW (Hrsg.) (1999): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht. Gütersloh 1999, S. 85-90.
- BERTALANFFY, LUDWIG VON (1968):** General System Theory: Foundations, Development, Applications New York 1968.
- BERTELSMANN STIFTUNG/ MSW NRW (Hrsg.) (1996):** Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Zwischenbericht. Gütersloh 1996.
- BERTELSMANN STIFTUNG/ MSWF NRW (Hrsg.) (2001):** Bildung gestalten – Selbstständige Schule NRW. Gütersloh 2001.
- BERTELSMANN STIFTUNG/ MSWWF NRW (Hrsg.) (1999):** Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht. Gütersloh 1999.
- BERUFSSKOLLEG DES MÄRKISCHEN KREISES (2000):** Schulprogramm. Iserlohn 2000.
- BERUFSSKOLLEG DES RHEIN-SIEG-KREISES (2000):** 100 Jahre Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises in Hennef. Hennef 2000.
- BESSOTH, RICHARD (2001a):** Aufbauorganisation in der Schule. In: BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 17.03. Neuwied Stand Mai 2001.
- BESSOTH, RICHARD (2001b):** Schulorganisation: Von der Lernfabrik zum Haus des Lernens. In: BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 17.01. Neuwied Stand Mai 2001.
- BESSOTH, RICHARD (2001c):** Arbeitsteilung in der Schulleitung: Sichtweise des Kollegiums und der Leitenden kennen und beeinflussen. In: BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 15.24. Neuwied Stand Mai 2001.
- BESSOTH, RICHARD (2001d):** Bedeutung der Schulleitung: Grundlagen für ein neues Verständnis. In: BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 15.02. Neuwied Stand Mai 2001.
- BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.) (2001):** Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Neuwied Stand Mai 2001.
- BEUTNER, MARC (2001):** Ausbildungsbereitschaft von Klein- und Mittelbetrieben. Eine wirtschaftspädagogische Studie zur Ermittlung der Determinanten der Ausbildungsbereitschaft. Köln 2001.
- BEUTNER, MARC/ GÖCKEDE, BENNO (2002):** Bildungsgänge, Kammern und Überbetriebliche Ausbildungsstätten in Netzwerken mit Kompetenzzentren. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«. 17 Jg. Heft 33, S. 17-44.
- BEUTNER, MARC/ GÖCKEDE, BENNO (2003):** Lernfelder und Lernsituationen. Entwicklung eines 12-Phasen-Vorschlags zur Gestaltung von Lernsituationen. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«. 18 Jg. Heft 35, S. 67-103.
- BEUTNER, MARC/ GÖCKEDE, BENNO (2004):** Evaluation der Bildungsprodukte im Leonardo-Pilotprojekt VicoEcom »Virtual Corporate Learning about Electronic Commerce«. Gutachten des Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln. Köln 2004.
- BEUTNER, MARC/ SCHWEERS, CHRISTOPH (2003):** Holzweg oder Prachtstraße? Profilbildung nordrhein-westfälischer Berufskollegs im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses zu Kompetenzzentren. In: bwp@. Ausgabe 5, 2003.

- BEUTNER, MARC/ TWARDY, MARTIN (2002):** Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum. Schule zwischen didaktisch-curricularen Überlegungen und dem Aufbau von Bildungsnetzwerken. In: KIRCHHOFF, ULRICH/ TRILLING, GERHARD (Hrsg.): Öffentliche Wirtschaft, Sozialwirtschaft und Daseinsvorsorge im Wandel. Zum Spannungsfeld von europäischer Wettbewerbsordnung und Allgemeininteresse. Regensburg 2002, S. 415-436.
- BEUTNER, MARC/ TWARDY, MARTIN (2004):** Berufskollegs als Kompetenzzentren und die damit verbundenen Kooperationsanforderungen zwischen Bildungsgängen. In: BUSIAN, ANNE/ DREES, GERHARD/ LANG, MARTIN (Hrsg.): Mensch. Bildung. Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Bd. 35, Bochum u. a. 2004, S. 81-96.
- BEZIRKSREGIERUNG DETMOLD (Hrsg.) (1999a):** BLK Modellversuch EUWAS. Abschlussbericht. Integration einer europäischen Dimension in die kaufmännische Berufsausbildung. Der BLK-Modellversuch „Euro-Wirtschaftsassistentin / Euro-Wirtschaftsassistent“ (EUWAS). Detmold 1999.
- BEZIRKSREGIERUNG DETMOLD (Hrsg.) (1999b):** BLK Modellversuch EUWAS. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begeleitung. Integration einer europäischen Dimension in die kaufmännische Berufsausbildung. Der BLK-Modellversuch „Euro-Wirtschaftsassistent /-in“ (EUWAS). Detmold 1999.
- BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER (Hrsg.) (2001):** Erprobung flexibler Unterrichtsmodelle. Münster 2001.
- BIBB - BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2003):** Au Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn 2003.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995):** Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft. Denkschrift. Neuwied u. a. 1995.
- BLANKERTZ, HERWIG (1969):** Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Berlin u. a. 1969.
- BLANKERTZ, HERWIG (1980):** Theorien und Modelle der Didaktik. 11. Auflage. München 1980.
- BLEICHER, KNUT (1999):** Das Konzept Integriertes Management – Das St. Galler Management-Konzept. 5. Auflage. Frankfurt a.M u. a. 1999.
- BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (Hrsg.) (1973a):** Bildungsgesamtplan. Band I. Stuttgart 1973.
- BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (Hrsg.) (1973b):** Bildungsgesamtplan. Band II. Stuttgart 1973.
- BLK - BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (Hrsg.) (2002):** Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung". Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 101. Bonn 2002.
- BLLV – BAYERISCHER LEHRER- UND LEHRERINNENVERBAND (Hrsg.) (2003):** Arbeitsbelastung in Schulen. Ursachen, Präventionsmaßnahmen und Therapieangebote. 2. Auflage. München 2003.
- BLOOM, BENJAMIN S. (Hrsg.)/ ENGELHART, MAX D./ FURST, EDWARD J./ HILL, WAKLER H./ KRATHWOHL, DAVID R. (1976):** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Auflage Weinheim u. a. 1976.
- BMBF - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005):** Berufsbildungsbericht 2005. Berlin 2005.
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2004):** Vierter Bericht zur Lage der älteren Generation. Berlin 2004.
- BOETTCHER, WOLFGANG/ BREMERRICH-VOS, ALBERT (Hrsg.) (1987a):** „Kollegiale Beratung“ in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt a.M. u. a. 1987.

- BOETTCHER, WOLFGANG/ BREMERRICH-VOS, ALBERT (Hrsg.) (1987b):** Zur Bedeutung der Beratung in der zweiten Phase der Lehrerbildung – Folgerungen für die Fortbildung der Ausbilder. In: BOETTCHER, WOLFGANG/ BREMERRICH-VOS, ALBERT (Hrsg.) (1987a): „Kollegiale Beratung“ in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt a.M. u. a. 1987, S. 241-264.
- BÖHM, THOMAS (2001):** Rechtsstellung des Schulleitung. In: BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 13.04. Neuwied Stand Mai 2001.
- BOHNSACK, FRITZ (1995):** Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Die Deutsche Schule. 87 Jg. Heft 1, S. 21-37.
- BÖNSCH, MANFRED (1995):** Differenzierung in Schule und Unterricht. München 1995.
- BORTZ, JÜRGEN / DÖRING, NICOLA (1995):** Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2. Auflage. Berlin u. a. 1995.
- BOS, WILFRIED/ LANKES, EVA-MARIA/ PRENZEL, MANFRED/ SCHWIPPERT, KNUT/ VALTIN, RENATE/ WALTHER, GERD (HRSG.) (2004):** IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u. a. 2004.
- BRAUN, EDMUND/ RADERMACHER, HANS (Hrsg.) (1978):** Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz u. a. 1978.
- BREM-GRÄSER, LUITGARD (1993a):** Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Band 1. München 1993.
- BREM-GRÄSER, LUITGARD (1993b):** Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Band 2. München 1993.
- BREM-GRÄSER, LUITGARD (1993c):** Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Band 3. München 1993.
- BROCHER, TOBIAS (1999):** Gruppenberatung und Gruppendynamik. Leonberg 1999.
- BROCKMEYER, RAINER (1999):** Bildungsplanung – Illusion von gestern oder Notwendigkeit von morgen? In: RISSE, ERIKA/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied 1999, S. 15-36.
- BROCKMEYER, RAINER (2003):** Institut und Agentur zugleich. In: Journal für Schulentwicklung. Thema Unterstützungssysteme. 7 Jg. Heft 3, S. 19-25.
- BRÖNNER, ANDREA (2003):** Transfer didaktischer Innovationen in die Berufsbildungspraxis. Eine wirtschaftspädagogische Studie unter besonderer Berücksichtigung der Theorien des Wissensmanagements. Paderborn 2003.
- BRUCKMANN, WOLFGANG (1986):** Beratung als zentrale Aufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32 Jg. Heft 2, S. 267-283.
- BRUNNER, EWALD JOHANNES (2004):** Systemische Beratung. In: NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen 2004, S. 655-661.
- BRUNNER, EWALD JOHANNES/ SCHÖNIG, WOLFGANG (Hrsg.) (1990):** Theorie und Praxis von Beratung – pädagogische und Psychologische Konzepte. Freiburg im Breisgau 1990.
- BRUNNER, ILSE/ KEPPELMÜLLER, JOACHIM (1999):** Schulentwicklung in der Praxis. Ein Leitfaden für LehrerInnen, LeiterInnen und Eltern. Linz 1999.
- BUCHANAN, JAMES M. (1990):** Politische Ökonomie als Verfassungstheorie. Zürich 1990.
- BUCHEN, HERBERT (2003):** Die Aufgaben der Schulleitung effektiver wahrnehmen. Leitungsorgan statt Leitungsperson. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003, Kapitel A 1.2.
- BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.) (2003):** Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003.

- BÜCHTER, KARIN/ GRAMLINGER, FRANZ (2002):** Berufsschulische Kooperation als Analyse-kategorie: Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik - und CULIK. In: bwp@ Ausgabe Nr. 3, 2002.
- BUCK, GÜNTHER (2000):** Differenzierung in der Förderung Benachteiligter. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 62, S. 19-21.
- BUER, FERDINAND (1990):** LehrerInnen beraten LehrerInnen. Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule. In: Die Deutsche Schule, 82 Jg, S. 484-496.
- BULLA, HANS GEORG (1982):** Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule: Analysen, Konzepte und Rahmenmodell. Frankfurt a. M. u. a. 1982.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT/ KMK (2004):** Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Mettlach-Orscholz 2004.
- BURKARD, CHRISTOPH (2002):** Inhalte – Schwerpunkte und Funktionen der Schulprogramme. Landesweite Auswertung der Erhebungsbögen der Schulaufsicht zum Schulprogramm. In: MSWF NRW/ LSW (Hrsg.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien. Soest 2002, S. 25-54.
- BUSCHFELD, DETLEF (1994):** Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln 1994.
- BUSCHFELD, DETLEF (2000):** Denn tun sie nicht was ihnen angetan? Reaktionen von Lehrenden auf die Ordnung von Lernfeldern. In: LIPSMEIER, ANTONIUS/ PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart 2000, S.159-169.
- BUSCHFELD, DETLEF (2002a):** Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Köln 2002.
- BUSCHFELD, DETLEF (2002b):** Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 29-39.
- BUSCHFELD, DETLEF (2003):** Draußen vom Lernfeld komm' ich her? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@. Ausgabe 4, 2003.
- BUSCHFELD, DETLEF (2004):** Ein mittleres Maß finden - Zur Evaluation von Berufskollegs über Bildungsgänge. In: BUSIAN, ANNE/ KLEIN, BIRGIT/ KÜHNLEIN, GERTRUD/ KRUSE, WILFRIED/ LANG, MARTIN/ PÄTZOLD, GÜNTER/ WINGELS, JUDITH (Hrsg.): 2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW - Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen. Dokumentation. Dortmund 2004, S. 33-41.
- BUSIAN, ANNE/ DREES, GERHARD/ LANG, MARTIN (Hrsg.) (2004):** Mensch. Bildung. Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Band. 35, Bochum u. a. 2004.
- BUSIAN, ANNE/ KLEIN, BIRGIT/ KÜHNLEIN, GERTRUD/ KRUSE, WILFRIED/ LANG, MARTIN/ PÄTZOLD, GÜNTER/ WINGELS, JUDITH (Hrsg.) (2004):** 2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW - Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen. Dokumentation. Dortmund 2004.
- CAPPAUL, ROMAN (2002):** Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98. Band. Heft 1, S. 56-70
- CAPPAUL, ROMAN (2005):** Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz – Erste Erfahrungen aus der Begleitung. In: bwp@ SPEZIAL 2: Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. 2005.
- CAPPAUL, ROMAN/ SEITZ, HANS (2003):** Organisationsprobleme sehen und lösen. Konzepte, Vorgehen und Instrumente für die Organisation von Schule. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel F 1.2.

- CARLE, URSULA (2000):** Was bewegt Schule? Internationale Bilanz · praktische Erfahrungen · neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren 2000.
- CLEMENT, UTE/ LIPSMEIER, ANTONIUS (2003):** Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 17. 2003.
- COMENIUS-INSTITUT (HRSG.) (2003):** Reform der sächsischen Lehrpläne. Leistungsbeschreibung der Fachoberschule. Entwurf. Stand 18.3.2003 unter http://marvin.sn.schule.de/~ci/download/bg_lp_leitbeschr_fos.pdf vom 26.07.2003.
- CRAMER, GÜNTHER/ KIEPE, KLAUS (HRSG.) (2001):** Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001. Köln 2001.
- CROZIER, MICHAEL/ FRIEDBERG, ERHARD (1979):** Macht und Organisation. Zwänge kollektiven Handelns. Königstein im Taunus 1979.
- CULIK (2002):** Modellversuchs-Information Nr. 1. Hamburg 2002.
- CULLEY, SUE (2002):** Beratung als Prozess. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten. Weinheim 2002.
- DAHRENDORF, RALF (1959):** Reflexion über Freiheit und Gleichheit. In: HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT UND POLITIK UND DES HWWA-INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (Hrsg.): Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Tübingen 1959, S. 57-81.
- DAHRENDORF, RALF (1974):** Pfade aus Utopia: Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. München 1974.
- DALIN, PER (1986):** Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn u. a. 1986.
- DALIN, PER (1999):** Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied u. a. 1999.
- DALIN, PER/ ROLFF, HANS-GÜNTHER/ BUCHEN, HERBERT (1995):** Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Ein Handbuch. 2. Auflage. Soest 1995.
- DANNÄUSER, ALBIN (2003):** Lebensaufgabe Unterrichten und Erziehen: Der schwierige Weg zwischen Erfüllung und Überlastung. In: BAYERISCHER LEHRER- UND LEHRERINNENVERBAND E. V. (Hrsg.): Arbeitsbelastungen in Schulen. Ursachen, Präventionsmaßnahmen und Therapieangebote. 2. Auflage München 2003, S. 5-8.
- DAUBER, HEINRICH/ VOLLSTÄDT, WITLOF (2004a):** Psychosoziale Belastungen im Lehramt – Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule. 96 Jg. Heft 3, S. 359-369.
- DAUBER, HEINRICH/ VOLLSTÄDT, WITLOF (2004b):** Psychosoziale Belastungen im Lehramt – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern in der nordhessischen Region. Aus dem Internet des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel unter: www.uni-kassel.de/zlb/aktuelles/neues/Fragebogen.doc, vom 14.11.2004.
- DAUENHAUER, ERICH (1973):** Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre. Bad Homburg 1973.
- DEHNBOSTEL, PETER (1998):** Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 94. Band. Heft 2, S. 185-203.
- DEISENROTH, HOLDE/ HARMUTH-PODLESCHNY, KORA/ KEISER, GERD/ KNIESBURGES, LEONHARD/ LÖSCHE, HANS-JOACHIM/ SCHMIDT, TILO/ THIELE, NORBERT (2002):** Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang. Leitfaden zur Umsetzung von Lehrplänen für die Fachklassen duales System. Modelversuch SELUBA. Werkstattbericht Heft 2. Soest 2002.
- DENNER, LISELOTTE (2000):** Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn 2000.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973):** Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Unveränderter Nachdruck der 4. Auflage, Stuttgart 1973.

- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (Geschäftstelle Deutscher Bildungsserver) (2003):** Glossar für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M. unter www.bildungsserver.de/glossar.html vom 26.7.2003.
- DIESNER, ILONA/ EULER, DIETER/ WALZIK, SEBASTIAN/ WILBERS, KARL (2004):** Abschlussbericht des Modellversuchsprogramms KOLIBRI „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“. BLK Heft 114. Bonn 2004.
- DIETRICH, ANDREAS (2002):** Bildung von Arbeitsgruppen in Berufsbildenden Schulen – eine Maßnahme der Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 165-177.
- DIETRICH, GEORG (1983):** Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Göttingen u. a. 1983.
- DILGER, BERNADETTE (2004):** Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 19. Jg. Heft 36, S.11-35.
- DILGER, BERNADETTE/ ERTL, HUBERT/ HERTLE, EVA/ SLOANE, PETER F. E. (2003):** Teamarbeit an berufsbildenden Schulen - ein Workshopkonzept. In: DILGER, BERNADETTE / KREMER, H.-HUGO / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok. Paderborn 2003, S. 167-184.
- DILGER, BERNADETTE/ KREMER, H.-HUGO (2002):** Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen – Der Weg zur Implementation lernfeldstrukturierter Curricula? In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 147-163.
- DILGER, BERNADETTE/ KREMER, H.-HUGO/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.) (2003):** Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WisLok. Paderborn 2003.
- DITTON, HARTMUT (2000):** Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Rückblick zum Stand der empirischen Forschung. In: HELMKE, ANDREAS/ HORNSTEIN, WALTER/ TERHART, EWALD (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim u. a. 2000, S. 73-92.
- DRESSLER, FRIEDEMANN (1999):** Verantwortung als Herausforderung. In: MSWWF NRW/ BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht. Gütersloh 1999, S. 145-148.
- DUBS, ROLF (1994):** Die Führung einer Schule – Leadership und Management. Stuttgart 1994.
- DUBS, ROLF (1995):** Autonome Schule: Erstrebenswertes Ziel, Schlagwort oder politischer Schachzug? (Editorial) In: Zeitschrift für Beruf- und Wirtschaftspädagogik 91. Band. Heft 1, S. 1-6.
- DUBS, ROLF (1999):** Teilautonomie der Schulen. Annahmen, Begriffe, Probleme, Perspektiven. Paderborn 1999.
- DUBS, ROLF (2003a):** Schulleitung im Team. Das Modell der geleiteten Schule. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel D 6.3.
- DUBS, ROLF (2003b):** Eine neue Form der Schulaufsicht. Im Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel H 2.2.
- DULISCH, FRANK (1986):** Lernen als Form menschlichen Handelns. Eine handlungstheoretisch orientierte Analyse von Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung des Selbststeuerungsaspektes. Bergisch Gladbach 1986.
- DÜSBERG, KLAUS JÜRGEN (1978):** Theoriedynamik. In: BRAUN, EDMUND/ RADERMACHER, HANS (Hrsg.): Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz u. a. 1978, Spalten 599-605.

- EBNER, HERMANN G. (2002):** Neue Aufgabenfelder für berufliche Schulen. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 77-88.
- ECK, CLAUS D. (2000):** Elemente einer Rahmentheorie der Beratung und Supervision – anthropologischer und lebensweltlicher Referenzrahmen. In: FATZER, GERHARD (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Köln 2000, S. 17-52.
- EICHERT, CHRISTOF (2005):** "Häuser des Lernens" - eine Vision wird Realität. Rede zur Fachtagung Schulentwicklung in der regionalen Bildungslandschaft in Herford am 3. März 2005. Aus dem Internet unter: http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/service/News/Eichert_in_Herford/Eichert.doc, vom 24.03.2005.
- EIKENBUSCH, GERHARD (1998):** Praxishandbuch Schulentwicklung. 1. Auflage. Berlin. 1998.
- EISENFÜHR, FRANZ (2000):** Investitionsrechnung. 13. Auflage. Aachen 2000.
- EISENFÜHR, FRANZ/ WEBER, MARTIN (2003):** Rationales Entscheiden. 4. neu bearbeitete Auflage. Berlin u. a. 2003.
- ELGIN, DUANE (1977):** Limits to the Management of Large, Complex Systems. In: Assessment of Future National and International Problem Areas, Stanford Research Institute report 1977.
- ENDER, BIANCA/ SCHRATZ, MICHAEL/ STEIN-LÖFFLER, ULRIKE (Hrsg.) (1996a):** Beratung macht Schule – Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck u. a. 1996.
- ENDER, BIANCA/ SCHRATZ, MICHAEL/ STEIN-LÖFFLER, ULRIKE (1996b):** Einleitung. In: ENDER, BIANCA/ SCHRATZ, MICHAEL/ STEIN-LÖFFLER, ULRIKE (Hrsg.): Beratung macht Schule – Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck u. a. 1996, S. 7-8.
- ENGRUBER, RUTH (1999):** Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: BWP Heft 5. 1999, S. 15-19.
- ERHARD, LUDWIG (1962):** Deutsche Wirtschaftspolitik. Der Weg der Sozialen Marktwirtschaft. Düsseldorf u. a. 1962.
- ERMERT, KARL (Hrsg.) (1992):** Schulkultur als „Organisationskultur“ – Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? Loccumer Protokolle 10/1991. Rehburg-Loccumm 1992.
- ERTELT, BERND-JOACHIM/ HOFER, MANFRED (Hrsg.) (1996):** Theorie und Praxis der Beratung – Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb. BeitrAB 203. Nürnberg 1996.
- ERTELT, BERND-JOACHIM/ SCHULZ, WILLIAM E. (1997):** Beratung in Bildung und Beruf. Leonberg 1997.
- ERTELT, BERND-JOACHIM/ SCHULZ, WILLIAM E. (2002):** Handbuch Beratungskompetenz. Leonberg 2002.
- ERTL, HUBERT/ KREMER, H.-HUGO (2003):** Innovationskompetenz von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In: DILGER, BERNADETTE/ KREMER, H.-HUGO/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WisLok. Paderborn 2003, S. 215-230.
- ERTL, HUBERT/ KREMER, H.-HUGO (2005):** Innovationskompetenz von Lehrkräften an Beruflichen Schulen. In: bwp@ SPEZIAL 2: Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. 2005.
- ESSER, FRIEDRICH HUBERT (2002):** Qualifikationsforschung im Kontext handwerklicher Arbeit und Bildung. In: GERDS, PETER/ FISCHER, MARTIN/ DEITMER, LUDGER (Hrsg.): Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? Bielefeld 2002, S. 83-98.
- ESSER, FRIEDRICH HUBERT (2003):** Berufsbaukästen im Handwerk: Grundüberlegungen zu einer Idee der Europäisierung und Differenzierung handwerklicher Berufsausbildung als Gewerbeförderung für KMU. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. Jg. 18. Heft 34, S. 205-227.
- EULER, DIETER (1994):** Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994.

- EULER, DIETER (1999):** Zusammenfassung für den 'eiligen' Leser. In: EULER, DIETER/ BERGER, KLAUS u. a. (Hrsg.): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung, BLK Heft 73. Bonn 1999, S. 8-42.
- EULER, DIETER (2001):** Dossier: Transferförderung in Modellversuchen. St. Gallen 2001.
- EULER, DIETER (Hrsg.) (1998):** Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998
- EULER, DIETER/ FRANKE, JUTTA/ RETZMANN, THOMAS (1989):** Wissenschaftstheoretische Fundierung des Modellversuchs: Wissenschaft-Praxis-Kommunikation als Intergration von Praxisgestaltung und Theoriebildung. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Wissenschaft – Praxis – Kommunikation. Der Modellversuch Pädagogische Beratung im Handwerk – Förderung von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern. Laasphe in Westfalen 1989, S. 47-97.
- EULER, DIETER/ JONGEBLOED, HANS-CARL/ SLOANE, PETERF.E. (Hrsg.) (2000):** Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Kiel 2000.
- EULER, DIETER/ KRÖLL, MARTIN/ TWARDY, MARTIN (1988):** Modellversuch „Pädagogische Beratung im Handwerk“. Erste Erfahrungsskizzen einer Theoriegeleiteten Wissenschaft-Praxis-Kommunikation. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 2, S. 29-34.
- EULER, DIETER/ SLOANE, PETERF.E. (1998):** Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Heft 4, S: 312-326.
- FABER, GERHARD/ KAISER, FRANZ-JOSEF (1998):** Modellversuche „Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Beruflichen Bildung“ Teil II, Modellversuche 1986-1995. BLK-Heft 64. Bonn 1998.
- FATZER, GERHARD (Hrsg.) (2000):** Supervision und Beratung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Köln 2000.
- FEND, HELMUT (1998):** Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen. Weinheim u. a. 1998.
- FEND, HELMUT (2000):** Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: HELMKE, ANDREAS/ HORNSTEIN, WALTER/ TERHART, EWALD (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim u. a. 2000, S. 55-72.
- FENGLER, JÖRG (2002):** Wege zur Supervision. In: PALLASCH, WALDEMAR/ MUTZECK, WOLFGANG/ REIMERS, HEINO (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 173-187.
- FEYERABEND, PAUL K. (1995):** Wider den Methodenzwang. 5. Auflage Frankfurt a.M. 1995.
- FIEGE, BERND/ DOLLASE, RAINER (1998):** Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44 Jg. Heft 3, S. 379-395.
- FISCHER, LORENZ/ WISWEDE, GÜNTER (2002):** Grundlagen der Sozialpsychologie 2. Auflage München u. a. 2002.
- FISCHER, ROGER/ URY, WILLIAM/ PATTON, BRUCE (2002):** Das Havert-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln. 21. Auflage. Frankfurt a. M. 2002.
- FISCHER, WALTER A./ SCHRATZ, MICHAEL (1993):** Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck 1993.
- FRANKE, IRIS (1992):** Selbstdarstellung von Beratern und Beratungsunternehmen. In: MAAS, PETER/ SCHÜLLER, ACHIM/ STRASMANN, JOCHEN (Hrsg.): Beratung von Organisationen. Zukunftsperspektiven praktischer und theoretischer Konzepte. Stuttgart 1992, S. 181-192.
- FRANKE, JUTTA (1993):** Organisationsentwicklung und Organisationsentwicklungsberatung. Eine wirtschaftspädagogische Perspektive. Köln 1993.
- FRESE, ERICH (1992a):** Organisationstheorie. Historische Entwicklung, Ansätze, Perspektiven. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 1992.

- FRESE, ERICH (1995):** Grundlagen der Organisation. Konzepte – Prinzipien – Strukturen. 6. Auflage. Wiesbaden 1995.
- FRESE, ERICH (Hrsg.) (1992b):** Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage. Stuttgart 1992.
- FRIEDEL, JOCHEN A. (1993):** Beratungslehrer und Schulpsychologen im Spannungsfeld der Systemberatung: Aufgaben und Erwartungen. Münster 1993.
- FULLAN, MICHAEL (1999):** Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart 1999.
- GARING, FRITZ (1996):** Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim 1996.
- GERBER, ULRICH/ MAYBAUM, JUTTA/ PRIEBE, BOTHO/ WENZEL, HARTMUT/Hrsg.) (1993):** Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme – Konzepte – Perspektiven. 2. Auflage. Weinheim u. a. 1993.
- GIEBENHAIN, DAGMAR (2004):** Organisationsentwicklung berufsbildenden Schulen durch Prozessbegleitung – ein Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin 2004.
- GIESEN, BERNHARD/ SCHMID, MICHAEL (1977):** Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. Opladen 1977.
- GÖCKEDE, BENNO (2001):** Lehrerfortbildung zur Curriculumentwicklung – Bedarfsanalyse und didaktische Gestaltung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Köln 2001.
- GOMEZ, PETER/ ZIMMERMANN, TIM (1999):** Unternehmensorganisation. Profile, Dynamik, Methodik. 4. Auflage. Frankfurt a. M./New York 1999.
- GÖTZ, WERNER/ HIRNER, GÜNTER/ KOLLARITSCH, ARGYRO/ LAMINGER, WERNER/ MAYERL, DORIS/ MOSER, ANDREA/ POSCH, PETER/ SCHNELZER, RENATE/ THOMA, ELISABETH (1996):** Klimatische Bedingungen innovativer Arbeit. In: ALTRICHER, HERBERT/ POSCH, PETER (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck u. a. 1996, S. 63-67.
- GRAMLINGER FRANZ/ STEINEMANN, SANDRA/ TRAMM, TADE (Hrsg.) (2004):** Lernfelder gestalten – miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. Paderborn 2004.
- GRAMLINGER, FRANZ/ BÜCHTER, KARIN (Hrsg.) (2005):** Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn 2005.
- GREINER, LARRY E. (1972):** Evolution and Revolution as Organizations Grow. In: Harvard Business Review, Jg. 50. Nr. 4, S. 37-46.
- GRUNWALD, WOLFGANG (1981):** Konflikt-Konkurrenz-Kooperation: eine theoretisch-empirische Konzeptanalyse. In: GRUNWALD, WOLFGANG / LILGE, HANS-GEORG (Hrsg.): Kooperation und Konkurrenz in Organisationen. Bern u. a. 1981, S. 50-96.
- GRUNWALD, WOLFGANG/ LILGE, HANS-GEORG (Hrsg.) (1981):** Kooperation und Konkurrenz in Organisationen. Bern u. a. 1981.
- HABECK, HEINFRIED (2003):** Schulleitung und Eigenverantwortung von Schule. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel H 3.1.
- HACKER, WINFRIED (1992):** Expertenkönnen: Erkennen und Vermitteln. Göttingen u. a. 1992.
- HAEDAYET, WALTER-FELIX S. (2000):** Lehrerarbeit im Spannungsfeld von beruflicher Belastung und Gesundheitsförderung. Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung einer Befragung von pensionierten Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften. Hamburg 2000.
- HAGMÜLLER, PETER (1979):** Empirische Forschungsmethoden. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. München 1979.
- HALFPAP, KLAUS (1997):** Vom Stoffverteilungsplan zur didaktischen Jahresplanung. In: Die Kaufmännische Schule. 43. Jg. Heft 12, S. 361-364.
- HALFPAP, KLAUS (2001):** Didaktische Jahresplanung im Konzept einer Bildungsgangdidaktik an der Berufsschule. In: PAHL, JÖRG-PETER (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß 2001, S. 261-274.

- HAMEYER, UWE (2003):** Strukturwandel der Unterstützungssysteme. In: Journal für Schulentwicklung. Thema Unterstützungssysteme. 7. Jg. Heft 3, S. 9-18.
- HAMEYER, UWE (2004a):** Organisationsberatung. Aus dem Internet unter: <http://www.hameyer.uni-kiel.de/praxis/organisationsberatung.htm> vom 27.09.2004
- HAMEYER, UWE (2004b):** Bildungsstandards - Vergessene Geschichte. In: Journal für Schulentwicklung. Thema Standards. 8. Jg. Heft 4, S. 8-19.
- HAMEYER, UWE/ REIMERS, HEINO (2003):** Editorial. In: Journal für Schulentwicklung. Thema Unterstützungssysteme. 7 Jg. Heft 3. 2003, S. 4-8.
- HAMEYER, UWE/ STRITTMATTER, ANTON (2001):** Wissensmanagement – die neue Selbstverständlichkeit? In: Journal für Schulentwicklung. Thema Wissensmanagement. 5. Jg Heft 1, S. 4-5.
- HAMM, CLAUDIA (2004):** Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke. Eine wirtschaftspädagogische Modellierung der für den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken förderlichen Bedingungen in berufsbildenden Schulen. Köln 2004. Online-Dissertation URN: urn:nbn:de:hbz:38-12287. Aus dem Internet unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2004/1228/> vom 8.12.2004.
- HARMS, JENS/ REICHARD, CHRISTOPH (Hrsg.)(2003):** Die Ökonomisierung des öffentlichen Sektors – Instrumente und Trends. Baden-Baden 2003.
- HARNEY, KLAUS (HRSG.) (1999):** Das Profil des Berufskolleg NRW zwischen Schule, Beruf und Weiterbildung. Arbeitspapiere Berufs- und Weiterbildungsforschung Nr. 4. Bochum 1999.
- HASENBANK, THOMAS (2001):** Führung und Leitung einer Schule (FLeiS) als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung. Paderborn 2001.
- HASENBANK, THOMAS (2002):** Berufsschulisches Führungs- und Leitungsverhalten – Realität und Perspektiven. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 115-127.
- HEBBORN, KLAUS (2001):** Die Schulpsychologie im Kontext aktiv-gestaltender Schulträgerschaft. In: KUHLMANN, KLAUS/ MITTAG, ELFRIEDE (Hrsg.): Schulpsychologie in Nordrhein-Westfalen. Eine kommunale Erfolgsgeschichte. Lohmar, Köln 2001, S. 3-11.
- HEID, HELMUT (1995):** Werte und Normen in der Berufsbildung. In: ARNOLD, ROLF/ LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, 29 - 38.
- HELLER, KURT A. (1980):** Der Beitrag des Lehrers an der Beratung in der Schule. In: KM NRW (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Köln 1980, S. 141-156.
- HELLER, KURT A. (Hrsg.) (1975):** Handbuch der Bildungsberatung. Band I, II und III. Stuttgart 1975.
- HELMKE, ANDREAS (2003):** Unterrichtsqualität. Erfassen Bewerten Verbessern. Seelze 2003.
- HELMKE, ANDREAS/ HORNSTEIN, WALTER/ TERHART, EWALD (Hrsg.) (2000):** Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim u. a. 2000.
- HERICKS, UWE/ KEUFFER, JOSEF/ KRÄFT, HANS CHRISTOF/ KUNZE, INGRID (Hrsg.) (2001):** Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen 2001.
- HERRMANN, DOROTHEA/ SAUTER, WILFRIED (2003):** Schulprogramm: „Der gute Alltag“. Ernstnehmen und Verbindlichkeit als tragende Säulen des schulischen Alltags. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.) (2003): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel B 4.1.
- HERZMANN, PETRA (2001):** Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperativer Bearbeitung. Opladen 2001.
- HESS, THOMAS (1989):** Lern- und Leistungsstörungen im Schulalter. Dortmund 1989.

- HESELBERGER, DIETER (1995):** Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. Bonn 1995.
- HEYSE, HELMUT (2001):** Schulpsychologie. In: ROST, DETLEF H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim 2001, S. 601-606.
- HILL, WILHELM/ FEHLBAUM, RAYMOND/ ULRICH, PETER (1981):** Organisationslehre. Band 2. 3. verbesserte Auflage. Bern u. a. 1981.
- HOFER, MANFRED/ WILD, ELKE/ PIKOWSKY, BIRGIT (Hrsg.) (1996):** Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis. Bern 1996.
- HOFFMANN, DIETRICH (1996b):** Gesellschaftlicher Wandel und Paradigmenwechsel oder die Auswirkung der Kategorie 'Zukunft' auf die Erziehungswissenschaft. In: HOFFMANN, DIETRICH (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Lösungen, Defizite, Grenzen. 2. Auflage. Weinheim 1996, S. 153-169.
- HOFFMANN, DIETRICH (Hrsg.) (1996a):** Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Lösungen, Defizite, Grenzen. 2. Auflage. Weinheim 1996
- HOFFMANN, WOLFRAM (1988):** Konzeption und Wirklichkeit des Schulleitenden Beratungswesens in Bayern. Regensburg 1988.
- HOFMANN, JAN (HRSG.) (2001):** Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule. 1. Auflage. Kronach 2001.
- HOHENSTEIN, ANDREAS/ WILBERS, KARL (Hrsg.) (2004):** Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln Stand 2004.
- HÖHER, PETER/ ROLFF, HANS-GÜNTHER (1996):** Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management - Führung - Moderation. In: ISF (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 9. Weinheim 1996, S. 187-220.
- HOLLING, EGGERT/ BAMMÉ, ARNO (1982):** Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers. Frankfurt am Main u. a. 1982.
- HOLLMANN, HELMUT/ LEWENTZ, MARITA/ MÖHRING, ILONA/ SPECHT, MARIA (1999):** Selbstverständnis der EWSL. In: MSWWF NRW/ BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht. Gütersloh 1999, S. 143-144.
- HORVÁTH, PETER (2002):** Controlling. 8. Auflage München 2002.
- HOTAPPELS, HEINZ GÜNTHER (2003):** Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte. Forschungsbefunde. Instrumente. München 2003.
- HRBEK, RUDOLF/ NETTESHEIM, MARTIN (Hrsg.) (2002):** Europäische Union und Daseinsvorsorge. Baden-Baden 2002.
- HRUSCHKA, ERNA (1969):** Versuch einer theoretischen Grundlegung des Beratungsprozesses. Meisenheim am Glan 1969.
- HUBER, STEFAN GERHARD (2002):** Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern: Wie verfahren die deutschen Bundesländer? In: ROLFF, HANS-GÜNTHER/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied 2002, S. 251-269.
- INGENKAMP, KARLHEINZ (1995):** Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim u. a. 1995.
- ISB - STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004):** Das ISB im Überblick. Innovation für Schule und Bildung. Das ist unsere Aufgabe. Aus dem Internet unter: <http://www.isb.bayern.de/allgem/wir.htm> vom 26.09.2004.
- ISF - INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG (2004):** Internetbereich Service. Aus dem Internet unter <http://www.ifs.uni-dortmund.de/service.htm> vom 26.08.2004.
- ISF - INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (1994):** Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 8. Weinheim 1994.
- ISF - INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (1996):** Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 9. Weinheim 1996.

- ISF - INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (1998):** Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10. Weinheim 1998.
- ISF - INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (2000):** Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 11. Weinheim 2000.
- JACH, FRANK-RÜDIGER (2002):** Abschied von der verwalteten Schule. Vorschläge zu einer umfassenden Bildungsreform. Neuwied 2002.
- JÄGER, MICHAEL (2004):** Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden 2004.
- JENNESSEN, SVEN/ KASTIRKE, NICOLE (2002):** Schulqualität durch Schulberatung. Externe Beratungskonzepte als Instrument der Qualitätssicherung. Hamburg 2002.
- JENSEN, STEFAN (1999):** Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft. Opladen 1999.
- JOHN, DIETHARD / KEIL, WOLFGANG (1972):** Selbsteinschätzung und Verhaltensbeurteilung. In: Psychologische Rundschau. Band 23, Heft 1, S. 10-29.
- JONGEBLOED, HANS-CARL (1984):** Fachdidaktik und Entscheidung. Düsseldorf 1984.
- JONGEBLOED, HANS-CARL (Hrsg.) (2003a):** Lernfelder und Komplementarität. Kiel 2003.
- JONGEBLOED, HANS-CARL (2003b):** Komplementarität als Prinzip beruflicher Bildung – oder Warum der Lernfeldansatz weder dem Grunde nach funktionieren noch seine eigenen Ziele erreichen kann. Teil I: Kritik der Lernfelder. In: JONGEBLOED, HANS-CARL (Hrsg.): Lernfelder und Komplementarität. Kiel 2003, S. 1-21.
- JONGEBLOED, HANS-CARL/ TWARDY, MARTIN (1983a):** Lernzielformulierung und -präzisierung. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Kapitel 6. Teil II. Düsseldorf 1983, S. 255-349.
- JONGEBLOED, HANS-CARL/ TWARDY, MARTIN (1983b):** Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Kapitel 1. Teil I. Düsseldorf 1983, S. 1-73.
- JÜRGENS, EIKO (2004):** Bildungsstandards. Betrachtungen über die Rede von der schulischen Bildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. Heft 3, S. 300-310.
- JÜRGENS, EIKO / KOCH, BARBARA (2001):** Beratungsbedarf für Schulentwicklung aus Sicht der Schulleitung. Eine empirische Studie zum Beratungsbedarf an Schulen im Zusammenhang mit der Erstellung und Umsetzung eines Schulprogramms. Oldenburger VorDrucke Nr. 438. Oldenburg 2002.
- JÜRGENS, EIKO / NIEDERDRENK, ANNE / PAHDE, MARTINA (2002):** Schulprogramm und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Erstellung, Umsetzung und Wirkung von Schulprogrammen. Oldenburg 2002.
- KAFKA, FRANZ (1983):** Tagebücher 1910 - 1923. Frankfurt a.M. 1983.
- KAISER, FRANZ-JOSEF / PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.) (1999):** Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn u. a. 1999.
- KANDERS, MICHAEL (2002):** Was nützt Schulprogrammarbeit den Schulen? Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. In: MSWF/ LSW (Hrsg.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien. Soest 2002, S. 55-122.
- KEISER, GERD (2004):** Das Bildungsgangkonzept in der Berufsschule im Rahmen von Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Weiterentwicklung. Hamburg 2004.
- KEPELMÜLLER, JOACHIM (1996):** Schulentwicklungsberatung in der eigenen Schule. Ein Rollenkonflikt. In: ENDER, BIANCA/ SCHRATZ, MICHAEL/ STEIN-LÖFFLER, ULRIKE (Hrsg.): Beratung macht Schule – Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck u. a. 1996, S. 170-181.
- KGST – KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG (2003):** Regionale Bildungsbüros im Rahmen des Projekts Selbstständige Schule KGSt-Gutachten im Auftrag des MINISTERIUMS FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. Köln 2003.

- KIENBAUM UNTERNEHMENSBERATUNG GMBH (1994):** Kienbaum Gutachten zur Reorganisation der Schulaufsicht des Landes NRW. Anlageband 2 zum Schlussgutachten. Düsseldorf 1994.
- KIESER, ALFRED (Hrsg.) (1999):** Organisationstheorien 3. Auflage. Stuttgart 1999.
- KIESER, ALFRED/ KUBICEK, HERBERT (1983):** Organisation. 2. Auflage. Berlin 1983.
- KIRCHHOFF, ULRICH/ TRILLING, GERHARD (Hrsg.) (2002):** Öffentliche Wirtschaft, Sozialwirtschaft und Daseinsvorsorge im Wandel. Zum Spannungsfeld von europäischer Wettbewerbsordnung und Allgemeininteresse. Regensburg 2002.
- KISS, GÁBOR (1990):** Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. 2. Auflage. Stuttgart 1990.
- KLAFKI, WOLFGANG (1963):** Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. a. 1963.
- KLANKE, BURKHARD (1992):** Interne Beratung. In: WAGNER, HELMUT/ REINEKE, ROLF-DIETER (Hrsg.): Beratung von Organisationen. Philosophien – Konzepte – Entwicklungen. Wiesbaden 1992, S. 101-129.
- KLEIN, GÜNTHER (1997):** Schulen brauchen Beratung. Marquartstein 1997.
- KLIEME, ECKHARD/ AVENARIUS, HERMANN/ BLUM, WERNER/ DÖBRICH, PETER/GTUBER, HANS/ PRENZEL, MANFRED/ REISS, KRISTINA/ RIQUARTS, KURT/ ROST, JÜRGEN/ TENORTH, HEINZ-ELMAR/ VOLMER, HELMUT J. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.
- KM NRW - KULTUSMINISTER DES LANDES NRW (Hrsg.) (1980):** Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 39. Köln 1980.
- KM NRW - KULTUSMINISTER DES LANDES NRW (Hrsg.) (1986):** Regionale Schulberatungsstellen. Abschlussbericht über den Modellversuch. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 44. Köln 1986.
- KMK (1973):** Beratung in Schule und Hochschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.9.1973.
- KMK (1975):** Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.12.1975.
- KMK (2002):** Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.2002.
- KMK (2003):** Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i.d.F. vom 28.03.2003.
- KNAUT, GISELA (2003):** Fortbildungsbericht 2002. Hrsg. vom MSJK NRW/ LfS, Soest 2003.
- KOCH, LUTZ (1999):** Bildung. In: REINHOLD, GERD/ POLLAK, GUIDO/ HEIM, HELMUT (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München u. a. 1999, S. 78-84.
- KONFERENZ DER EUROPÄISCHEN HOCHSCHULMINISTERINNEN UND -MINISTER (2003):** „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Berlin 2003.
- KÖNIG, ECKARD (1975a):** Theorien der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München 1975.
- KÖNIG, ECKARD (1975b):** Theorien der Erziehungswissenschaft. Band 2. Normen und ihre Rechtfertigung. München 1975.
- KÖNIG, ECKARD/ VOLLMER, GERDA (2000):** Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden 7. Auflage 2000.
- KÖNIG, RENÉ (Hrsg.) (1973):** Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1: Geschichte und Grundprobleme der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage Stuttgart 1973.

- KÖNIG, SILVIO (2003):** Der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen – eine qualitative Analyse an Berufsschulen. Halle-Wittenberg 2003. Online-Dissertation URN: urn:nbn:de:gbvz:3-000005144. Aus dem Internet unter: <http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/03/03H104/prom.pdf> vom 14.3.2005.
- KORCZAK, DIETER (Hrsg.) (2003):** Bildungs- und Erziehungskatastrophe? Was unsere Kinder Lernen sollten. Wiesbaden 2003.
- KORDES, HAGEN (1989):** Didaktik und Bildungsgang. Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise. Münster 1989.
- KORDES, HAGEN (1996):** Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang. Münster 1996.
- KRAINZ-DÜRR, MARLIES (1999):** Wie kommt Lernen in die Schule?. Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck u.a. 1999.
- KRAINZ-DÜRR, MARLIES (2003):** 7 Thesen zur Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen. In: Journal für Schulentwicklung. 7. Jg. Heft 2, S. 42-46.
- KREMER, H.-HUGO (2000):** Implementation didaktischer Theorie – Von der Übertragung zur Konstruktion didaktischer Konzepte. In: EULER, DIETER/ JONGEBLOED, HANS-CARL/ SLOANE, PETERF.E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Kiel 2000, S.345-362.
- KREMER, H.-HUGO (2003):** Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricular. Paderborn 2003.
- KREMER, H.-HUGO/ SLOANE, PETERF.E. (2000):** Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Mark Schwaben 2000, S. 71-84.
- KREMER, H.-HUGO/ SLOANE, PETERF.E. (2001):** Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn 2001.
- KREPPNER, KURT (1975):** Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1975.
- KRIZ, JÜRGEN/ LÜCK, HELMUT E./ HEIDBRINK, HORST (1996):** Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. 3. Auflage. Opladen 1996.
- KRÖLL, MARTIN (1989):** Lehr-Lernplanung. Grenzen und Möglichkeiten. Köln 1989.
- KROMREY, HELMUTH (2002):** Empirische Sozialforschung 10. Auflage. Opladen 2002.
- KRYSTEK, ULRICH (1987):** Unternehmungskrisen: Beschreibung, Vermeidung und Bewältigung überlebenskritischer Prozesse in Unternehmungen. Wiesbaden 1987.
- KÜCHING, WERNER (1992):** Beratungslehrer: Für wen, für was? In: LSW - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1992): Beratungslehrerinnen/ Beratungslehrer. Beiträge zur Schulberatung. Soest 1992, S. 88-96.
- KUHLMANN, KLAUS/ MITTAG, ELFRIEDE (Hrsg.) (2001):** Schulpsychologie in Nordrhein-Westfalen. Eine kommunale Erfolgsgeschichte. Lohmar, Köln 2001.
- KUHN, THOMAS S. (1967):** The Structure of Scientific Revolutions. Chicago 1962. Deutsche Übersetzung. Frankfurt am Main 1967.
- KÜHNEL, STEFFEN-M./ KREBS, DAGMAR (2001):** Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg 2001.
- KUTSCHA, GÜNTER (1996):** Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Duisburg 1996. Online-Veröffentlichung. Aus dem Internet unter: <http://purl.oclc.org/NET/duett-11272001-150440> vom 23.03.2005.
- LAKATOS, IRME (1971):** Popper zum Abgrenzungs- und Induktionsproblem. In: LENK, HANS (Hrsg.): Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie. Braunschweig 1971, S. 75-110.

- LAKATOS, IRME (1974):** Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationale Rekonstruktionen. In: LAKATOS, IRME/ MUSGRAVE, ALAN (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Abhandlungen des Internationalen Kolloquiums über die Philosophie der Wissenschaft in London 1965. Braunschweig 1974, S. 271-312.
- LAKATOS, IRME/ MUSGRAVE, ALAN (Hrsg.) (1974):** Kritik und Erkenntnisfortschritt. Abhandlungen des Internationalen Kolloquiums über die Philosophie der Wissenschaft in London 1965. Braunschweig 1974.
- LANG, MARTIN/ PÄTZOLD, GÜNTER/ RIEMANN, HINRICH (1999):** Eine Gesellschaft im Wandel erfordert innovative Berufskollegs – eine empirische Erhebung. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«. 14. Jg. Heft 27, S. 41-66.
- LENK, HANS (Hrsg.) (1971):** Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie. Braunschweig 1971.
- LENZEN, DIETER (Hrsg.) (1996):** Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. 4. Auflage Hamburg 1996.
- LEWIN, KURT (1981):** Werke. Stuttgart 1981.
- LFS - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (2004):** Aufgaben und Arbeitsschwerpunkte. Aus dem Internet unter: <http://www.lfs.nrw.de/aufgaben.htm> vom 24.11.2004
- LIEBEL, HERMANN J./ ZIEGLER, GERHARD (Hrsg.) (1983):** Organisationspsychologische Beratung. Bamberg 1983.
- LIENERT, GUSTAV A. / RAATZ, ULRICH (1994):** Testaufbau und Testanalyse. 5. Auflage Weinheim 1994.
- LIEVEGOED, BERNARDUS CORNELIS JOHANNES (1974):** Organisationen im Wandel - die praktische Führung sozialer Systeme in der Zukunft. Bern u. a. 1974.
- LILGE, HANS-GEORG (1981):** Zum Koordinationsproblem. Ansätze zu einem organisatorisch-strukturellen Bedingungsrahmen von Kooperation und Konkurrenz. In: GRUNWALD, WOLFGANG / LILGE, HANS-GEORG (Hrsg.): Kooperation und Konkurrenz in Organisationen. Bern u. a. 1981, S. 212-240.
- LIPPE-BERUFSSKOLLEG (2005):** Internetauftritt des Lippe Berufskolleg in Lippstadt unter <http://www.lippe-berufskolleg.de> vom 11.3.2005.
- LIPPITT, GORDON/ LIPPITT, RONALD (1999):** Beratung als Prozess: Was Berater und ihre Kunden wissen sollten. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage Leonberg 1999.
- LIPSMEIER, ANTONIUS/ PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.) (2000):** Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart 2000.
- LISOP, INGRID (1995):** Lehren in schulischen Vermittlungsprozessen. In: ARNOLD, ROLF/ LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 308-318.
- LISOP, INGRID (1998):** Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Frankfurt am Main 1998.
- LISOP, INGRID (1999):** Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: KAISER, FRANZ-JOSEF/ PÄTZOLD, GÜNTER (HRSG.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn u. a. 1999, S. 334-336.
- LOHMANN, ARMIN (2001):** Führungsverantwortung der Schulleitung. In: BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 15.03. Neuwied Stand Mai 2001.
- LSW - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1992):** Beratungslehrerinnen/ Beratungslehrer. Beiträge zur Schulberatung. Soest 1992.
- LSW - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1996):** Auf dem Weg zu einer Bildungsgangdidaktik. Dokumentation des 5. Kollegschulkongress am 17. und 18. September 1995 in Köln. Soest 1996.
- LSW - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1998):** Fachgutachten. Beratung in der Schule und im Schulsystem. Ergebnisse einer Überprüfung und Anregungen zur weiteren Entwicklung. 3. Auflage. Soest 1998.

- LSW - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (2001):** Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. Handreichungen zum Erlass. 1. Auflage. Soest 2001.
- LSW/ NLI - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG/ NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR FORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG IM SCHULWESEN UND MEDIENPÄDAGOGIK (Hrsg.) (2001):** Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation. Das Projekt beginnt - Schulen stellen sich von. Bönen/Westfalen 2001.
- LUDWIG-ERHARD-STIFTUNG E.V. BONN (Hrsg.) (1981):** Grundtexte zur Sozialen Marktwirtschaft. Zeugnisse aus 200 Jahren ordnungspolitischer Diskussion. Stuttgart u. a. 1981.
- LUHMANN, NIKLAS (1984):** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1984.
- MAAS, PETER/ SCHÜLLER, ACHIM/ STRASMANN, JOCHEN (Hrsg.) (1992):** Beratung von Organisationen. Zukunftsperspektiven praktischer und theoretischer Konzepte. Stuttgart 1992.
- MAIER, HARRY (1994):** Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Stuttgart 1994.
- MANDEL, HEINZ/ REINMANN-ROTHMEIER, GABI (2000b):** Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In: MANDEL, HEINZ/ REINMANN-ROTHMEIER, GABI (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München u. a. 2000, S. 1-17.
- MANDEL, HEINZ/ REINMANN-ROTHMEIER, GABI (Hrsg.) (2000a):** Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München u. a. 2000.
- MANSTETTEN, RUDOLF (1982):** Pädagogische Beratung. Eine Einführung für Berater, Lehrer, Ausbilder und Erzieher. Darmstadt 1982.
- MARGIES, DIETER (2001):** Die künftige Rolle des Schulrats und des Schulleiters aus Sicht des Schulrechts. In: VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG E.V. (Hrsg.): 8. Fachtagung Schule – Schulaufsicht. Schulaufsicht – Garant für Schulqualität. Dokumentation. Würzburg 2001, S. 83-92.
- MARTIN, LOTHAR R. (1974):** Bildungsberatung in der Schule. Konzeptionen, Praktiken und Erfahrungen in den USA, England und der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heibrunn 1974.
- MARTIN, LOTHAR R. (1980):** Effektiver Einsatz von Beratungslehrern in der Schule. In: KM NRW (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Köln 1980, S. 157-173.
- MARTIN, LOTHAR R. (1981):** Schulberatung – Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption. Stuttgart 1981.
- MATURANA, HUMBERTO R./ VERELA, FRANCISCO J. (1980):** Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living, Boston 1980.
- MATURANA, HUMBERTO R./ VERELA, FRANCISCO J. (1991):** Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München 1991.
- MEYER, MEINERT A./ REINARTZ, ANDREA (1998b):** Einleitung. In: MEYER, MEINERT A./ REINARTZ, ANDREA (Hrsg.) Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen 1998, S. 9-13.
- MEYER, MEINERT A./ REINARTZ, ANDREA (Hrsg.) (1998a):** Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen 1998.
- MILLER, REINHOLD (1995):** Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF-Wegweiser. Weinheim 1995.
- MINGERS, SUSANNE (1996):** Systemische Organisationsberatung. Eine Konfrontation von Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. u. a. 1996.
- MINTZBERG, HENRY (1991):** Mintzberg über Management : Führung und Organisation, Mythos und Realität. Wiesbaden 1991.

- MINTZBERG, HERNY (1992):** Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten. Landsberg am Lech. 1992.
- MÖHLENBROCK, ROLF/ UHLIG-SCHOENIAN, JÜRGEN (2000):** Können Modellversuche einen nachhaltigen Beitrag zur Innovationsfähigkeit und zur Schuleentwicklung leisten. In: RÜDEN, CHRISTA VON (Hrsg.) (2000): Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied u. a. 2000, S. 37-42.
- MORGAN, GARETH (2002):** Bilder der Organisation. 3. Auflage. Stuttgart 2002.
- MOSING-BOETTCHER, GORGIA (2003):** Kollegiale Fallberatung in Schulen. Reflexion und Erweiterung der eigenen Beratungskompetenz. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel D 3.1.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2003a):** BASS 2003/2004. 18. Auflage. Düsseldorf 2003.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2003b):** Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. RdErl. des MSW vom 8.12.1997. In: MSJK NRW: BASS 2003/2004. 18. Auflage. Düsseldorf 2003, 12-21 Nr. 4.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2003c):** Teilnehmende Schulen am Modellversuch Selbstständige Schule. Aus dem Internet unter: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/selbststaendige_schule_neu/index.html, Stand 29.06.2003.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2003d):** Das Berufskolleg. Aus dem Internet unter: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Schulformen/Berufskolleg vom 17.6.2003.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2003e):** Lehrplan zur Erprobung für den Ausbildungsberuf Industriekauf-frau/ Industriekaufmann. Düsseldorf 2003.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2004a):** Rahmenvorgaben für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule. RdErl. des MSJK vom 01.07.2004.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2004b):** Fort- und Weiterbildung. Strukturen und Inhalte der Lehrerfort- und Weiterbildung. Schreiben des MSJK an die Bezirksregierungen und das LfS vom 27.4.2004.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2004c):** Schulberatung und Schulpsychologie. Aus dem Internet unter: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Erziehung/SchulberatungSchulpsychologie/index.html vom 13.11.2004.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2004d):** Schuleckdaten öffentlicher und privater Schulen im Schuljahr 2003/04. Aus dem Internet unter: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Statistik/2003_04/jEckd03.pdf vom 13.11.2004.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2004e):** Landesinstitut für Schule. Aus dem Internet unter: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/lehrer/DasLandesinstitutFuerSchule2/index.inhaltsbereich.html> vom 24.11.2004.
- MSJK NRW (Hrsg.) (2004f):** Lehrplan zur Erprobung in den Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. Fremdsprachen. Düsseldorf 2004.
- MSW NRW (Hrsg.) (1998):** Evaluation in der Schulpraxis. Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Düsseldorf 1998.
- MSWF NRW (Hrsg.) (2000):** Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Deutsch / Kommunikation. Berufsübergreifender Lernbereich. Düsseldorf 2000.
- MSWF NRW (Hrsg.) (2001a):** Modellvorhaben Selbstständige Schule. Projektbeschreibung. Ausschreibung für eine Teilnahme am Modellvorhaben. Düsseldorf 2001.
- MSWF NRW (Hrsg.) (2001b):** Schule nach Maß. Das Berufskolleg. Düsseldorf 2001.
- MSWF NRW (Hrsg.) (2001c):** Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. Düsseldorf 2001.
- MSWF NRW (Hrsg.) (2001d):** Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Sport / Gesundheitsförderung. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. Düsseldorf 2001.

- MSWF NRW/ LSW (Hrsg.) (2002):** Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien. Soest 2002.
- MÜHLENKAMP, HOLGER (2002):** Marktversagen als ökonomische Begründung für Interventionen der öffentlichen Hand. In: HRBEK, RUDOLF/ NETTESHEIM, MARTIN (Hrsg.): Europäische Union und Daseinsvorsorge. Baden-Baden 2002, S. 65-78.
- MÜHLENKAMP, HOLGER (2003):** Zum grundlegenden Verständnis einer Ökonomisierung des öffentlichen Sektors – die Sicht eines Ökonomen. In: HARMS, JENS/ REICHARD, CHRISTOPH (Hrsg.): Die Ökonomisierung des öffentlichen Sektors – Instrumente und Trends. Baden-Baden 2003, S. 47-73.
- MÜHLENKAMP, HOLGER (2004):** „Public Private Partnership“ ökonomisch analysiert. – Eine Abhandlung aus Sicht der Transaktionskostenökonomik und der Neuen Politischen Ökonomie – Speyerer Arbeitshefte Nr. 166. Speyer 2004.
- MÜLLER, KLAUS (1996):** Allgemeine Systemtheorie. Geschichte, Methodologie und sozialwissenschaftliche Heuristik eines Wissenschaftsprogramms. Opladen 1996.
- MUMERT + PARTNER (1999):** Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Aus dem Internet unter: <http://www.tresselt.de/download/abzeit.ZIP>, vom 6.10.2003
- MUMMENDEY, HANS DIETER (1995):** Psychologie der Selbstdarstellung. 2. Auflage. Göttingen u. a. 1995.
- MUMMENDEY, HANS DIETER (1999):** Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. 3. Auflage. Göttingen u. a. 1999.
- MUMMENDEY, HANS DIETER (2000):** Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000.
- MÜNCH, ELKE (1999):** Neue Führungsperspektiven in der Schulleitung: Kooperation zwischen Schulleiter und Stellvertreter. Neuwied 1999.
- MÜNCH, ELKE (2001):** Schulleitung aus rechtlicher Sicht – dargestellt am Beispiel NRW. In: BES-SOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 15.04. Neuwied Stand Mai 2001.
- MUTZECK, WOLFGANG (1999):** Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Überarbeitete Neuauflage der 2. Auflage 1997. Weinheim 1999.
- MUTZECK, WOLFGANG (2002a):** Beratung. In: PALLASCH, WALDEMAR/ MUTZECK, WOLFGANG/ REIMERS, HEINO (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 16-20.
- MUTZECK, WOLFGANG (2002b):** Kooperative Beratung. Konzeption einer Zusatzqualifikation. In: PALLASCH, WALDEMAR/ MUTZECK, WOLFGANG/ REIMERS, HEINO (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 143-160.
- NACHTIGALL, WILFRIED/ SCHAFSTELLER, HILDEGRAD (1980):** Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen der Schulberatung in der Sekundarstufe II und der Studienberatung. In: KM NRW (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Köln 1980, S. 181-190.
- NELE (1999):** Modellversuchsinformation Nr. 1. Stand 4/1999. München 1999.
- NESTMANN, FRANK (2004a):** Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen 2004, S. 783-796.
- NESTMANN, FRANK (2004b):** Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In: NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen 2004, S. 547-558.

- NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.) (2004):** Das Handbuch der Beratung. Band 1 (Disziplinen und Zugänge) und Band 2 (Ansätze, Methoden und Felder). Tübingen 2004.
- NEUBERGER, OSWALD (1995):** Mikropolitik: der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart 1995.
- NICKOLAUS, REINHOLD/ SCHNURPEL, URSULA (2001):** Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Band 1. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001.
- NISKANEN, WILLIAM A. (1971):** Bureaucracy and representative government. Chicago 1971.
- NORDHAUSE-JANZ, JÜRGEN/ PEKRUHL, ULRICH (Hrsg.) (2000):** Arbeiten in neuen Strukturen? Partizipation, Kooperation, Autonomie und Gruppenarbeit in Deutschland, München 2000.
- NUSSL VON REIN, EKKEHARD (2003):** Allgemeine und berufliche Weiterbildung im lebensbegleitenden Lernen. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., Heft 3, S. 9-13.
- OEFINGER, THOMAS (1986):** Erfüllung von Beratungsaufgaben in Unternehmungen durch interne und externe Berater - einer theoretisch-empirische Analyse. Augsburg 1986.
- OELKERS, JÜRGEN (1998):** Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44. Jg. Heft 2, S. 180-190.
- OELKERS, JÜRGEN (2000):** Schulreform und Schulkritik 2. Auflage. Würzburg 2000.
- OELKERS, JÜRGEN (2003):** Wie man Schule entwickelt. eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u. a. 2003.
- OSTERKAMP, SWEN (1999):** Argumentation und Beschlußfassung in Verhandlungen. Eine gesprächsanalytisch-spieltheoretische Untersuchung. Online-Dissertation URN: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:hbz:361-2497> Bielefeld 1999.
- PAHL, JÖRG-PETER (Hrsg.) (2001):** Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß 2001.
- PALLASCH, WALDEMAR/ MUTZECK, WOLFGANG/ REIMERS, HEINO (Hrsg.) (2002):** Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Auflage. Weinheim 2002.
- PARADIES, LIANE/ LINSER, HANS JÜRGEN (2001):** Differenzieren im Unterricht. Berlin 2001.
- PÄTZOLD, GÜNTER (1995):** Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: ARNOLD, ROLF/ LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 157-170.
- PÄTZOLD, GÜNTER (1999):** Berufliche Handlungskompetenz. In: KAISER, FRANZ-JOSEF / PÄTZOLD, GÜNTER (HRSG.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn u. a. 1999, S. 57-58.
- PEINIGER, HELMUT (1987):** Kollegiale Beratung als institutionsspezifisches Element in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Fallbeispiele aus der Perspektive des Seminarleiters. In: BOETTCHER, WOLFGANG/ BREMERRICH-VOS, ALBERT (Hrsg.) (1987a): „Kollegiale Beratung“ in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt a.M. u. a. 1987, S. 265-280.
- PERLETH, CHRISTOPH/ ZIEGLER, ALBERT (Hrsg.) (1999):** Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern u. a. 1999.
- PHILIPP, ELMAR (2000):** Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. 3. Auflage. Weinheim 2000.
- PIAGET, JEAN (1981):** Jean Piaget über Jean Piaget. München 1981.
- PICOT, ARNOLD/ DIETEL, HELMUT/ FRANCK, EGON (2002):** Organisation. Eine ökonomische Perspektive. 3. Auflage. Stuttgart 2002.
- PIKOWSKY, BIRGIT/ WILD, ELKE (1996):** Schulpsychologische Beratung. In: HOFER, MANFRED/ WILD, ELKE/ PIKOWSKY, BIRGIT (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis. Bern 1996, S. 87-113.

- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2002):** PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2004):** PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a. 2004.
- PLANUNGSGRUPPE ‚BERATEN IN DER SCHULE‘ BEI DER BEZIRKSREGIERUNG KÖLN (2004):** Ergebnisse der Befragung zur Arbeit und Wirken der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer. Köln Mai 2004. Aus dem Internet unter: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/download/bl_koeln.pdf vom 24.2.2005.
- PLEWKA, DIETER (1996):** Die Bildung der erweiterten Schulleitung. In: MSW NRW/ BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Zwischenbericht. Gütersloh 1996, S. 135-138.
- POPPER, KARL R. (1994):** Vermutungen und Widerlegung. Das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis. Tübingen 1994.
- PÖTKE, REGINA (2003):** Externe Beratung – Rückenwind für Schulentwicklungsprozesse. In: Journal für Schulentwicklung. Thema Unterstützungssysteme. 7. Jg. Heft 3, S. 52-55.
- PREIß, CHRISTINE/ WAHLER, PETER (Hrsg.) (2002):** Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Opladen 2002.
- PREIBLER, PETER (2000):** Controlling. 12. Auflage. München 2000.
- PRIM, ROLF/ TILMANN, HERIBERT (1997):** Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Studienbuch zur Wissenschaftstheorie Kar R. Poppers. 7. Auflage. Wiesbaden 1997.
- PRÖHL, MARGA, TIEDEMANN, BRUNO (1996):** Ziele des Projektes »Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen«. In: MSW NRW/ BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Zwischenbericht. Gütersloh 1996, S. 13-15.
- PRÖHL, MARGA/ STERN, CORNELIA (1999):** Überlegungen zu Schulentwicklungsprozessen in Rheda-Wiedenbrück – Anforderungen an die Schulsystementwicklung. In: BERTELSMANN STIFTUNG/ MSWWF NRW (Hrsg.) (1999): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht. Gütersloh 1999, S. 249-253.
- PÜHL, HARALD (2004):** Teamsupervision. In: NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen 2004, S. 391-406.
- PÜTZ, HELMUT (2003):** „Hans lernt weiter ...“ In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 Jg., Heft 3, S. 3-4.
- RAGUSE, HARTMUT (2000):** Supervision – angewandte Psychoanalyse ? In: FATZER, GERHARD (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Köln 2000, S. 171-180.
- RATZKI, ANNE (2002):** Schulleitung und Schulaufsicht ein mehrdeutiges Verhältnis. In: ROLFF, HANS-GÜNTHER/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.) (2002): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied 2002, S. 60-72.
- RECHTIEN, WOLFGANG (1999):** Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker. 3. Auflage. Weinheim 1999.
- REDAKTION FÜR PHILOSOPHIE DES BIBLIOGRAPHISCHEN INSTITUTS (Hrsg.) (1987):** Meyers kleines Lexikon Philosophie. Mannheim u. a. 1987.
- REETZ, LOTHAR (1999):** Kompetenz. In: KAISER, FRANZ-JOSEF / PÄTZOLD, GÜNTER (HRSG.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn u. a. 1999, S. 245-246.
- REICHMANN, THOMAS (2001):** Controlling mit Kennzahlen und Managementberichten. 6. Auflage München 2001.
- REICHMUTH, THOMAS (2003):** Ein Tag der lernenden Schule. Ein großes Berufsschulkollegium bildet sich weiter. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel C 4.5.

- REIMERS, HINO/ KEMNADE, INGRID (2003):** Schulbegleitforschung als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung. Thema Unterstützungssysteme. 7. Jg. Heft 3, S. 41-46.
- REINHOLD, GERD/ POLLAK, GUIDO/ HEIM, HELMUT (Hrsg.) (1999):** Pädagogik-Lexikon. München u. a. 1999.
- REINISCH, HOLGER (1996):** Bildungsgangdidaktik – auch für kaufmännische Bildungsgänge. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1996): Auf dem Weg zu einer Bildungsgangdidaktik. Dokumentation des 5. Kollegschulkongress am 17. und 18. September 1995 in Köln. Soest 1996, S. 313-340.
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI (2003):** Wissensmanagement in der Schule. In DILGER, BERNADETTE/ KREMER, H.-HUGO/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WisLok. Paderborn 2003, S. 49-58.
- RHEINISCHER MERKUR (2003):** TYPISCH...Sieben hartnäckige Vorurteile. Aus dem Internet unter: http://www.merkur.de/aktuell/do03/lehr_033502.html vom 6.10.2003.
- RICHTER, INGO (2002):** Die Steuerung des Schulwesens durch Autonomie. In: PREIß, CHRISTINE/ WAHLER, PETER (Hrsg.): Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Opladen 2002, S. 65-82.
- RISSE, ERIKA (Hrsg.) (1998a):** Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998.
- RISSE, ERIKA (Hrsg.) (1998b):** Netzwerke im Schulentwicklungsprozess. In: RISSE, ERIKA (Hrsg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998, S. 284-299.
- RISSE, ERIKA/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.) (1999):** Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied 1999.
- ROEBER, EDWARD C./ SMITH, GLENN E./ ERICKSON, CLIFFORD E. (1974):** Schulische Beratungsdienste. Aufbau und Verwaltung. Deutsche Übersetzung des Originalwerkes: Organization and Administration of Guidance Services aus dem Jahr 1947. Freiburg im Breisgau 1974.
- RÖHRS, HERMANN (1968):** Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1968.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER (1998a):** Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: ISF: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10. Weinheim 1998, S. 295-326.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER (1991):** Schulen als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Implikationen von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37. Jg. Heft 6, S. 865-886.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER (1995):** Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. 2. Auflage. Weinheim u. a. 1995.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER (1996):** Schulentwicklung im Systemzusammenhang am Beispiel berufsbildender Schulen. In: MSW NRW/ BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Zwischenbericht. Gütersloh 1996, S. 63-78.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER (1998b):** Schulprogramm und externe Evaluation. In: RISSE, ERIKA (Hrsg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998, S. 254-266.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER (2003):** Schule als soziale Organisation. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTHER (Hrsg.) (2003): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel B 2.2.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER (2004):** Schulentwicklung durch Standards? Das Konzept der KMK. In: Journal für Schulentwicklung. Thema Standards. 8. Jg. Heft 4, S. 47-54.
- ROLFF, HANS-GÜNTHER/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.) (2002):** Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied 2002.
- ROPPEL, ULRICH (1979):** Ökonomische Theorie der Bürokratie. Beiträge zu einer Theorie des Angebotsverhaltens staatlicher Bürokratien in der Demokratie. Freiburg i. Br. 1979.

- ROS, ARNO (1989):** Begründung und Begriff: Wandlungen des Verständnisses begrifflicher Argumentation. 3 Bände. Hamburg 1989.
- ROSENBUSCH, HEINZ S. (1994):** Lehrer und Schulleitung. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn 1994.
- ROSENBUSCH, HEINZ S. (1999):** Schulleitung und Schulaufsicht. In: RÖSNER, ERNST (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund 1999, S. 243-258.
- ROSENBUSCH, HEINZ S. (2001):** Schulleitung und Schulaufsicht – Perspektiven künftiger Zusammenarbeit. In: VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG E.V. (Hrsg.): 8. Fachtagung Schule – Schulaufsicht. Schulaufsicht – Garant für Schulqualität. Dokumentation. Würzburg 2001, S. 25-37.
- ROSENBUSCH, HEINZ S. (2002):** Vom »private cold war« zum »Freund in der Not«?! In: ROLFF, HANS-GÜNTHER/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.) (2002): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied 2002, S. 13-26.
- ROSENKRANZ, KLAUS (1992):** Schulpsychologische Beratung und Organisationsentwicklung. In: ERMERT, KARL (Hrsg.): Schulkultur als „Organisationskultur“ – Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? Loccumer Protokolle 10/1991. Rehburg-Loccumm 1992, S. 162-171.
- ROSENSTIEL, LUTZ VON/ MOLT, WALTER/ RÜTTINGER, BRUNO (2005):** Organisationspsychologie. 9. Auflage. Stuttgart u. a. 2005.
- RÖSNER, ERNST (Hrsg.) (1999):** Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund 1999.
- ROST, DETLEF H. (Hrsg.) (2001):** Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim 2001.
- RÜDEN, CHRISTA VON (Hrsg.) (2000):** Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied u. a. 2000.
- RÜEGG, SUASNE (2000):** Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern u. a. 2000.
- RUX, JOHANNES (2002):** Die pädagogische Freiheit des Lehrers. Eine Untersuchung zur Reichweite und zu den Grenzen der Fachaufsicht im demokratischen Rechtsstaat. Berlin 2002.
- SALDERN, MATTHIAS VON (2003):** Beratung lernender Organisationen. In: ARNOLD, ROLD/ BLOH, EGON (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler 2003, S. 307-328.
- SANGÜESA SÁNCHEZ, MARTA (2003):** Modell zur Evaluierung von Beratungsprojekten. Berlin 2003. Im Internet unter: http://edocs.tu-berlin.de/diss/2002/sanguesea_marta.pdf vom 9.11.2004.
- SAUER, MECHTHILD (1991):** Outplacement-Beratung. Konzeption und organisatorische Gestaltung. Wiesbaden 1991.
- SCHÄFER, UTE (2004):** "Förderung und Bildung auf starkem Fundament" – Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Regierungserklärung der Ministerin für Schule, Jugend und Kinder, Ute Schäfer, am 22. September 2004 vor dem Landtag in Nordrhein-Westfalen. Aus dem Internet unter: http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Ministerium/Ministerin_Schaefer/Regierungserklaerung/index.inhaltsbereich.html, vom 24.03.2005.
- SCHNEIDER, EDGAR H. (1992):** Organizational Culture and Leadership. 2. Auflage. San Francisco 1992.
- SCHULTEN, ANDRES (2001):** Die Berufsschule als Ihr Partner. In: CRAMER, GÜNTHER/ KIEPE, KLAUS (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001. Köln 2001, S. 176-180.
- SCHERER, ANDREAS GEORG (1999):** Kritik der Organisation oder Organisationen in der Kritik? - Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In KIESER, ALFRED (Hrsg.): Organisationstheorien 3. Auflage. Stuttgart 1999, S. 1-37.

- SCHLEGEL, WOLFGANG/ SCHÜTTE, FRANZ-JOSEF (1996):** Entwicklung eines dezentralen Führungssystems an den Gewerblichen berufsbildenden Schulen. In: MSW NRW/ BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (1996): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Zwischenbericht. Gütersloh 1996, S. 129-130.
- SCHLEY, WILFRIED (2002):** Organisationspsychologische Beratung an Schulen. Das Konzept der Systemberatung und Organisationsentwicklung. In: PALLASCH, WALDEMAR/ MUTZECK, WOLFGANG/ REIMERS, HEINO (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 161-172.
- SCHMIDINGER, ELFRIEDE (1996):** BeraterInnen im Wettstreit – Beratung im schulischen Feld. In: ENDER, BIANCA/ SCHRATZ, MICHAEL/ STEIN-LÖFFLER, ULRIKE (Hrsg.): Beratung macht Schule – Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck u. a. 1996, S. 63-71.
- SCHMIDT, GERHARD (1980):** Möglichkeiten und Probleme praxisbezogener Lehrerberatung durch Regionale Schulberatungsstellen. In: KM NRW (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen. Köln 1980, S. 174-180.
- SCHMIDT, HANS-JOACHIM (2001):** Schulverfassung und Konferenzstruktur. In: BESSOTH, RICHARD/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation Schulrecht. Band 1/1a. Lerneinheit 16.04. Neuwied Stand Mai 2001.
- SCHMIEL, MARTIN (1978):** Einführung in fachdidaktisches Denken. München 1978.
- SCHMIEL, MARTIN (1979):** Das Beraten. In: Berufsbildung im Handwerk. Reihe A. Heft 33. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Laasphe in Westfalen 1979.
- SCHMIEL, MARTIN/ KARL-HEINZ SOMMER (1992):** Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage München, 1992.
- SCHMITZ, EDGAR (2003):** Frühe Erwartungen und späte Belastungen – Impulse für Präventionsmaßnahmen in der Aus- und Fortbildung. In: BLLV – BAYERISCHER LEHRER- UND LEHRERINNENVERBAND (Hrsg.): Arbeitsbelastung in Schulen. Ursachen, Präventionsmaßnahmen und Therapieangebote. 2. Auflage. München 2003, S. 24-27.
- SCHMITZ, HORST (1991):** Schulberatung in Bayern. München 1991.
- SCHMITZ, PAUL/ TWARDY, MARTIN (1984):** Überlegungen zur mediengestützten Weiterbildung im Handwerk. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Handwerkspädagogik. Bad Laasphe i.W.: Carl, 1984, S. 195-215.
- SCHOLZ, CHRISTIAN (1992):** Effektivität und Effizienz, organisatorische. In: FRESE, ERICH (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. 3. Auflage. Stuttgart 1992, S. 531-552.
- SCHÖNIG, WOLFGANG (1990):** Wer sind die Adressaten einer Beratung in der Schule? Oder: von den Dilemmata schulischer Beratungspraxis. In: BRUNNER, EWALD JOHANNES/ SCHÖNIG, WOLFGANG (Hrsg.): Theorie und Praxis von Beratung – pädagogische und Psychologische Konzepte. Freiburg im Breisgau 1990, S. 111-128.
- SCHÖNIG, WOLFGANG (2000):** Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim und München 2000.
- SCHÖNIG, WOLFGANG (2002):** Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48 Jg. Heft 6. 2002, S. 815-834.
- SCHRATZ, MICHAEL (2003):** Bildungsmanagement und Steuerung. Globalisierung als Herausforderung für das Schulwesen. In: RÖSNER, ERNST (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. 1999, S. 219-241.
- SCHRATZ, MICHAEL (2003):** Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze 2003.
- SCHRATZ, MICHAEL/ STEINER-LÖFFLER, ULRIKE (1999):** Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. 2. Auflage. Weinheim u. a. 1999.
- SCHREYÖGG, ASTRID (2004):** Coaching. In: NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen 2004, S. 947-957.
- SCHRÖDTER, WOLFGANG (2004):** Ethische Richtlinien für Beratung. In: NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen 2004, S. 453-467.

- SCHÜTTE, ANJA (1996):** Unternehmensberatung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M u. a. 1996.
- SCHÜTTE, ANJA (1996):** Unternehmensberatung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M, u. a. 1996.
- SCHÜTTE, Franz-Josef (1999):** Führung im Wandel. In: MSWWF NRW/ BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht. Gütersloh 1999, S. 109-119.
- SCHWARZER, CHRISTINE/ POSSE, NORBERT (1993):** Beratung. In: WEIDENMANN, BERND/ KRAPP, ANDREAS/ HOFER, MANFRED/ HUBER, GÜNTHER L./ MANDEL, HEINZ (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Weinheim 1993, S. 631-666.
- SCHWENK, BERNHARD (1996):** Bildung. In: LENZEN, DIETER (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. 4. Auflage. Hamburg 1996, S. 208-221.
- SEIBERT, NORBERT (1997b):** Vorwort der Reihenherausgebers. In: SEIBERT, NORBERT (Hrsg.): Anspruch Schulkultur: interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn 1997, S. 9-20.
- SEIBERT, NORBERT (Hrsg.) (1997a):** Anspruch Schulkultur: interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn 1997.
- SEITZ, HANS (2005):** Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz – Erste provisorische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: bwp@ SPEZIAL 2: Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. 2005.
- SEK. KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1996):** 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. Bonn 1996.
- SEK. KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (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. Bonn 2000.
- SEK. KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004):** Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn 2004
- SELETZKY, GEORG (1999):** Interview mit Herrn Min. Rat Georg Seletzky, Leiter der Gruppe berufsbildende Schulen und Kollegschulen im Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NW. In: HARNEY, KLAUS (Hrsg.): Das Profil des Berufskolleg NRW zwischen Schule, Beruf und Weiterbildung. Arbeitspapiere Berufs- und Weiterbildungsforschung Nr. 4. Bochum 1999, S. 17-217.
- SELUBA (2000):** Modellversuchsinformation Nr. 1. Soest 2000.
- SELUBA (2001):** Modellversuchsinformation Nr. 3. Zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. „Didaktische Jahresplanung“ im Bildungsgang, Stand 3/2001. Soest 2001.
- SENGE, PETER M. (2001):** Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Achte Auflage. Freiburg im Breisgau 2001.
- SICKENDIEK, URSEL/ ENGEL, FRANK/ NESTMANN, FRANK (2002):** Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. 2. Auflage. Weinheim u. a. 2002.
- SLOANE, PETERF. E. (1985a):** Und die Wissenschaft steht (nicht) darüber? Kommentar und Rechtfertigung einer Kommunikation von Theorie und Praxis. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Problemorientierte pädagogische Beratung. Ansätze einer zukunftsorientierten Förderung der pädagogischen Beratung im Handwerk. Band I: Theoretische Grundlagen einer praxisnahen Förderung der pädagogischen Beratung. Köln 1985, S. 15-33.

- SLOANE, PETERF. E. (1985b):** Fragen der Theorie – Antworten der Praxis. Über die Umkehrung der Absichten bei theoretischen und praktischen Konzepten. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Problemorientierte pädagogische Beratung. Ansätze einer zukunftsorientierten Förderung der pädagogischen Beratung im Handwerk. Band I: Theoretische Grundlagen einer praxisnahen Förderung der pädagogischen Beratung. Köln 1985, S. 35-46.
- SLOANE, PETERF. E. (1992):** Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992.
- SLOANE, PETERF. E. (1998):** Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen - Überblick, Differenzierung, Kritik - In: EULER, DIETER (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998, S. 551-593.
- SLOANE, PETERF. E. (1999a):** Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Mark Schwaben 1999.
- SLOANE, PETERF. E. (1999b):** Evaluation. In: KAISER, FRANZ-JOSEF / PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn u. a. 1999, S. 187-188.
- SLOANE, PETERF. E. (2000):** Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die Berufsbildende Schule. 52 Jg. Heft 3, S. 79-85.
- SLOANE, PETERF. E. (2002):** Schulorganisation und Curriculum. In: BADER, REINHARD/ SLOANE, PETERF. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 9-25.
- SLOANE, PETERF. E. (2003):** Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@. Ausgabe 4. 2003.
- SLOANE, PETERF. E. (2004):** Lehrerelbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? – Ein Erfahrungsbericht. In: GRAMLINGER FRANZ/ STEINEMANN, SANDRA/ TRAMM, TADE (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. Paderborn 2004, S. 29-51.
- SLOANE, PETERF. E. (2005):** Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: bwp@ SPEZIAL 2: Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. 2005.
- SLOANE, PETERF. E. (2001):** Krise und Reform der berufsbildenden Schulen –Zur Situation des Lernortes in der Krise des dualen Systems. In: PAHL, JÖRG-PETER (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß 2001, S. 179-196.
- SLOANE, PETERF. E./ TWARDY, MARTIN/ BUSCHFELD, DETLEF (1998):** Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn u. a. 1998.
- SLOANE, PETERF. E./ TWARDY, MARTIN/ BUSCHFELD, DETLEF (2004):** Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Paderborn u. a. 2004.
- SMITH, WILMA/ ANDREWS, RICHARD L. (1989):** Instructional Leadership. How Principals Make a Difference. Alexandria 1989.
- SPECHT, WERNER/ THONHAUSER, JOSEF (Hrsg.) (1996):** Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck u. a. 1996.
- SPIEB, PIT/ GRUNER, PETRA (2001):** Der brandenburgische BLK-Modellversuch“ Selbständige Schulen und Schulaufsicht“. In: HOFMANN, JAN (Hrsg.): Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule. 1. Auflage. Kronach 2001, S. 121-135.
- SPINNER, HELMUTF. (1974):** Pluralismus als Erkenntnismodell. Frankfurt a.M. 1974.
- STANGL, WERNERF. J. (1989):** Das neue Paradigma der Psychologie. Braunschweig 1989.
- STEGER, GUDRUN (2000):** Berufliche Bildungsberatung. Ein wirtschaftspädagogischer Ansatz. Köln 2000.
- STEGMÜLLER, WOLFGANG (1969):** Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Berlin u. a. 1969.

- STORCH, ALFRED (1996):** Schulpsychologische Beratung zwischen Einzelfall, Lehrerfortbildung und Organisationsentwicklung. In: ERTELT, BERND-JOACHIM/ HOFER, MANFRED (Hrsg.): Theorie und Praxis der Beratung – Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb. BeitrAB 203. Nürnberg 1996, S. 95-117.
- STRAHLER, BERND/ TIEMEYER, ERNST/ WILBERS, KARL (Hrsg.) (2003):** Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld 2003.
- STRAK, GÜNTHER/ AURIN, KURT/ REICHENBERGER, HERMANN/ TODT, EBERHARD (Hrsg.) (1977):** Beraten in der Schule? Analysen – Methoden – Strategien. Braunschweig 1977.
- STREBIN, WOLFGANG (1984) :** Möglichkeiten und Probleme institutionalisierter Beratung in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Hauptschule. Eine Untersuchung an Hauptschulen bei Eltern, Schülern, Lehrern sowie bei Beratungslehrern und außerschulischen Beratungsstellen. Regensburg 1984.
- STUDIENSEMINAR FÜR BERUFSSKOLLEGS KÖLN (2003a):** Mitarbeitergespräche (PEG). Aus dem Internet unter: <http://www.studienseminare-berufskolleg.nrw.de/k/1ausbildung/regelausbildung/peg.php>, vom 29.09.2003.
- STUDIENSEMINAR FÜR BERUFSSKOLLEGS KÖLN (2003b):** Leitfaden zur Durchführung eines Planungs- und Entwicklungsgesprächs. Aus dem Internet unter: [http://www.studienseminare-berufskolleg.nrw.de/k/1ausbildung/regelausbildung/Leitfaden %20peg.htm](http://www.studienseminare-berufskolleg.nrw.de/k/1ausbildung/regelausbildung/Leitfaden%20peg.htm), vom 29.09.2003.
- STUDIENSEMINAR FÜR BERUFSSKOLLEGS KÖLN (2003c):** Kooperation zwischen den Ausbildungspartnern, in Köln selbstverständlich. Aus dem Internet unter: <http://www.studienseminare-berufskolleg.nrw.de/k/1undsonst/kooperationen/index.php>, vom 29-09-2003.
- STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II DÜSSELDORF II (2003):** Gemeinsames Lernen und Arbeiten von Ausbildungslehrerinnen, Ausbildungslehrern, Seminarbildnerin und Seminarbildner. Aus dem Internet unter: <http://www.studienseminare-berufskolleg.nrw.de/d/kooperation/fortbildung/al-fb9812/al9812.pdf>, vom 29.09.2003.
- TERHART, EWALD (1986):** Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jg. Heft 2, S. 205-232.
- TERHART, EWALD (1994):** SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5. 40. Jg. 1994, S. 685-699.
- TERHART, EWALD (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim, 2000.
- TERHART, EWALD (2002):** Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg 2002.
- TEWS, DAGMAR (2000):** Der sogenannte Offene Unterricht vor dem Hintergrund schultheoretischer, curriculärer und psychologischer Kriterien. Online-Dissertation. Aus dem Internet unter: http://e-diss.uni-kiel.de/diss_538/d538.pdf vom 23.03.2005.
- THEUVSEN, LUDWIG (1994):** Interne Beratung: Konzept, Organisation, Effizienz. Köln 1994.
- THIEL, REINHOLD/ SZEWCZYK, MICHAEL (2003):** Lernende Organisation Schule: Ein Arbeitsbuch. Rinteln 2003.
- THIERSCH, HANS (2004):** Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: NESTMANN, FRANK/ ENGEL, FRANK/ SICKENDIEK, URSEL (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen 2004, S. 115-124.
- TOULMIN, STEPHEN (1996):** Der Gebrauch von Argumenten. 2. Auflage. Weinheim 1996.
- TRAMM, TADE (2003):** Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ 3. Jg. Ausgabe Nr. 4.
- TRAMM, TADE/ KLAUSER, FRITZ/ JOHN, ERNST G./ SEMBILL, DETLEF (HRSG.) (1999):** Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt 1999.

- TRAMM, TADE/ REBMANN, KARIN (1999):** Veränderungen im Tätigkeitsprofil von Handelslehrern unter dem Signum handlungsorientierter Curricula. In: TRAMM, TADE/ KLAUSER, FRITZ/ JOHN, ERNST G./ SEMBILL, DETLEF (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt 1999, S. 231-259.
- TWARDY MARTIN (1983a):** Konsumpädagogik. Köln 1983.
- TWARDY, MARTIN (1985b):** Beratung im Handwerk. Arten, Bedeutung, Anforderungen. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Problemorientierte pädagogische Beratung. Ansätze einer zukunftsorientierten Förderung der pädagogischen Beratung im Handwerk. Band I: Theoretische Grundlagen einer praxisnahen pädagogischen Beratung. Köln 1985, S. 49-61.
- TWARDY, MARTIN (1985d):** Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Normenfindung, Normenbegründung und Normenrealisierung in wirtschaftspädagogischen Zielsystemen. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Düsseldorf 1985, S. 15-53.
- TWARDY, MARTIN (Hrsg.) (1983b):** Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Teile I-III. Düsseldorf 1983.
- TWARDY, MARTIN (Hrsg.) (1984):** Handwerkspädagogik. Bad Laasphe i.W.: Carl, 1984
- TWARDY, MARTIN (Hrsg.) (1985a):** Problemorientierte pädagogische Beratung. Ansätze einer zukunftsorientierten Förderung der pädagogischen Beratung im Handwerk. Band I: Theoretische Grundlagen einer praxisnahen pädagogischen Beratung. Köln 1985.
- TWARDY, MARTIN (Hrsg.) (1985c):** Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Düsseldorf 1985.
- TWARDY, MARTIN (Hrsg.) (1989):** Wissenschaft – Praxis – Kommunikation. Der Modellversuch Pädagogische Beratung im Handwerk – Förderung von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern. Köln 1989.
- TWARDY, MARTIN/ BEUTNER, MARC/ BUSCHFELD, DETLEF (2001):** Abschlussbericht Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Erprobung flexibler Unterrichtsorganisationsmodelle. In: BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER (Hrsg.): Erprobung flexibler Unterrichtsmodelle. Münster 2001, S. 1-113.
- TWARDY, MARTIN/ BEUTNER, MARC/ SCHWEERS, CHRISTOPH (2004):** Abschlussbericht zur ersten Stufe des Projektes: Neue curriculare Entwicklungen für das Lehramt Sekundarstufe II, berufliche Fachrichtungen in Kombination mit Sozialwissenschaften. Köln 2004.
- ULRICH, HANS (2001):** Systemorientiertes Management. Bern, 2001.
- UNTERNEHMERINSTITUT E.V. (2002) (Hrsg.):** Wettbewerb und Privatisierung im Bildungswesen – Eine unternehmerische Antwort auf PISA. Eine Studie der Arbeitsgemeinschaft Selbständiger Unternehmer. Berlin 2002. Aus dem Internet unter: <http://www.asu.de/www/doc/9d15081dc54bcd9dc23a74f99646b2a6.pdf> vom 9. März 2005.
- VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG E.V. (Hrsg.) (2001):** 8. Fachtagung Schule – Schulaufsicht. Schulaufsicht – Garant für Schulqualität. Dokumentation. Würzburg 2001.
- VOLLSTÄDT, WITTLUF (1997):** Differenzierung im Unterricht. In: PÄDAGOGIK Heft 12, S. 36-40.
- WAGNER, HELMUT/ REINEKE, ROLF-DIETER (1992) (Hrsg.):** Beratung von Organisationen. Philosophien – Konzepte – Entwicklungen. Wiesbaden 1992.
- WAHL, JÜRGEN (1987):** Der Einfluß des beamtenrechtlichen Dienstverhältnisses in der Bundesrepublik Deutschland auf das Leistungsverhalten. Ein theoretischer Betrag zur ökonomischen Bürokratieforschung. Regensburg 1987.
- WEIBLER, JÜRGEN (2001):** Personalführung. München 2001.
- WEICK, KARL E. (1976):** Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. Heft 1, S. 1-19.
- WEIDENMANN, BERND/ KRAPP, ANDREAS/ HOFER, MANFRED/ HUBER, GÜNTHER L./ MANDEL, HEINZ (Hrsg.) (1993):** Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Weinheim 1993.

- WEINERT, ANSFRIED B. (1998):** Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim 1998.
- WEITZEL, ULRIKE (2002):** Berufsbild und Rollenverständnis der Schulaufsicht. In: ROLFF, HANS-GÜNTHER/ SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.) (2002): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied 2002, S. 323-335.
- WENDT, MATTHIAS (2003):** Praxisbuch CBT und WBT - konzipieren, entwickeln, gestalten. München 2003.
- WENZEL, HARTMUT/ WESEMANN, MATTHIAS (1990):** Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In: WENZEL, HARTMUT/ WESEMANN, MATTHIAS/ BOHNSACK, FRITZ (Hrsg.) Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim 1990, S. 24-40.
- WENZEL, HARTMUT/ WESEMANN, MATTHIAS/ BOHNSACK, FRITZ (Hrsg.) (1990):** Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim 1990.
- WENZEL, JOACHIM (2005):** Systemtheorie. Aus dem Internet unter: www.systemische-beratung.de/systemtheorie.htm vom 21.4.2005.
- WERNER, JOBST (2003):** Bestimmen unsere Schüler künftig die Schule. In: BUCHEN, HERBERT/ HORSTER, LEONHARD/ PANTEL, GERHARD/ ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart u. a. Stand 2003. Kapitel I 5.1.
- WESEMANN, MATTHIAS (1990):** Die institutionellen Strukturen der Schule und die Lehrerfortbildung. In: WENZEL, HARTMUT/ WESEMANN, MATTHIAS/ BOHNSACK, FRITZ (Hrsg.) Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim 1990, S. 123-143.
- WILBERS, KARL (2004):** Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen : Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze. Paderborn 2004.
- WILKE, GERHARD (1999):** Die Zukunft unserer Arbeit. Frankfurt am Main u. a., 1999.
- WILKESMANN, UWE (1996):** Die Bedeutung der Gruppenarbeit für das lernende Unternehmen. In: BEHRENDT, ERICH/GIEST, GUSTAV (Hrsg.): Gruppenarbeit in der Industrie. Schriftenreihe Psychologie für das Personalmanagement. Göttingen 1996, S. 127-149.
- WILKESMANN, UWE (1996):** Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt am Main u.a. 1999.
- WINTERSCHIED, MARTINA (2002):** Über den Aussagegehalt von Schulprogrammen und deren Aussagen zur Lernortkooperation. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«. 17. Jg. Heft 33, S. 101-121.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT BEIM BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT (1981):** Staatlich Intervention in einer Marktwirtschaft. In: LUDWIG-ERHARD-STIFTUNG E.V. BONN (Hrsg.): Grundtexte zur Sozialen Marktwirtschaft. Zeugnisse aus 200 Jahren ordnungspolitischer Diskussion. Stuttgart u. a. 1981, S. 247-275.
- ZDH - ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (Hrsg.) (2004):** Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung. Ein Reformprogramm des Handwerks. Schriftenreihe des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks. Heft 61. Berlin 2004.
- ZIEGLER, GERHARD (1983):** Konzepte Organisationspsychologischer Beratung im Überblick. In LIEBEL, HERMANN J./ ZIEGLER, GERHARD (Hrsg.): Organisationspsychologische Beratung. Bamberg 1983, S. 14-65.
- ZIMMER, GERHARD (1998):** Durch Modellversuche zu Erkenntnisgewinn und Praxisinnovation? zur Positions-, Funktions- und Interessensbestimmung der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: EULER, DIETER (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998, S. 595-607

Verwandte gesetzliche Regelungen

- ADO Allgemeine Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen (des Landes Nordrhein-Westfalen)
- APO-BK Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (des Landes Nordrhein-Westfalen)
- BASS Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Schuljahr 2004/2005. 19. Auflage. Düsseldorf 2004.
- BBiG Berufsbildungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland
- DSG Gesetz zum Schutz personenbezogener Daten (Datenschutzgesetz Nordrhein-Westfalen – DSG NRW –)
- GG Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
- OVP Ordnung der Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (des Landes Nordrhein-Westfalen).
- SchMG Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz - (des Landes Nordrhein-Westfalen)
- SchulG Schulgesetz (für das Land Nordrhein-Westfalen)
- SchVG Schulverwaltungsgesetz (des Landes Nordrhein-Westfalen)

Anhang A: Befragung aller Berufskollegs in NRW

Konstruktion des Fragebogens zur Organisation des Berufskollegs und zur Arbeitsform der Bildungsgänge.

Hinsichtlich der Konstruktion des Fragebogen möchte ich zwischen der theoretischen Grundlage für die Art der Konstruktion, der Zielgruppe der Befragung und dem Fragebogaufbau sowie den daran anknüpfenden Konstruktionsprinzipien unterscheiden, um eine trennschärfere Betrachtung vornehmen zu können, als dies bei einer vermischten Darstellung dieser Punkte möglich wäre. Eine vollkommene Trennung ist jedoch, allein wegen der starken konzeptionellen Verbindungen dieser Teile, nicht möglich und aufgrund der damit einhergehenden Zusammenhänge auch nicht von mir intendiert.

A.1 Theoretische Grundlage für die Art der Konstruktion des Fragebogens

Eine bereits bestehende Konzeption von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN bildet eine wesentliche theoretische Grundlage für die Ausformung des Fragebogens in der hier ausgewiesenen Art und Weise. Ausschlaggebend war insbesondere ihre Idee bzw. ihr Vorschlag hinsichtlich eines Organisationsprofils für Unternehmen (vgl. Kapitel 2.1.3 und GOMEZ/ZIMMERMANN 1999, S.27ff.).

Die theoretische Grundlage führt aufgrund der ihr immanenten sechzehn Strukturdimensionen und acht Idealtypen dazu, dass Profilbildungen und Soll-Ist-Vergleiche in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken und eine Fragebogenkonstruktion in eine spezifische Richtung lenken, so dass durchaus von einem theoriegeleiteten Forschungsdesign³¹⁵ gesprochen werden kann.

Die von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN vorgeschlagenen Spannungsfelder erschienen für Berufskollegs teilweise (drei von vier) zwar zutreffend, jedoch wurde die Verständlichkeit gerade für die Schulleitungen, die nicht aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung kommen, als problematisch angesehen. So wurden neue Begriffspaare entwickelt (vgl. Kapitel 2.1.4).

³¹⁵ Zum Verhältnis von Alltagstheorie und Wissenschaft sowie der Aussage, dass „jede Beobachtung (notwendigerweise) theoriegeleitet ist“ (KROMREY 2002, S. 22.) siehe die Ausführungen KROMREYS.

Durch die Darstellung eines Profils der Organisation rückt zudem die Gesamtperspektive in den Vordergrund. Nicht zuletzt die bei PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN einfließenden Ebenenunterscheidungen, wie etwa die in Kapitel 2.1.4.1 zum Spannungsfeld von Technostruktur und Soziostruktur vorgestellte Ebenenunterscheidungen für die Organisation in die Individualebene, die Gruppenebene, die Bereichsebene, und die Unternehmensebene (vgl. Kapitel 2.1.4.1), ermöglichen es eine solche Untersuchung für die Gesamtorganisation durchzuführen.

In Anlehnung an die Vorgehensweise von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN werden auch von mir die Soll-Ist-Vergleiche hinsichtlich der Gesamtorganisation als Abweichungsanalyse innerhalb der Profildarstellungen in den vier Quadranten des von mir modifizierten Modells vorgenommen. Insofern werden in den vier Quadranten die Profilbestimmungen in einem jeweiligen Quadranten-Koordinatensystem abgetragen, so dass sich die verschiedenen Organisationsprofile durch die Vielzahl der Kombinationsmöglichkeiten in den Einzelquadranten und die Vielzahl der Kombinationsmöglichkeiten hinsichtlich der Positionierung der Organisation in mehreren Quadranten abbilden lassen. Das Profil der Organisation wird dabei durch eine Fläche abgebildet, deren Eckpunkte vier Punkte bilden, die jeweils eine Vorortung der Organisation in einem der vier Quadranten entsprechen. Die Fläche selbst wird durch die Verbindung der Punkte aufgespannt.

Die vier Eckpunkte werden im in den Quadranten-Koordinatensystemen abgetragen, indem die jeweiligen Mittelwerte der entsprechenden Strukturdimensionen als Achsenabschnitte der Koordinatensysteme benutzt werden. Der zugehörige Schnittpunkt im Koordinatensystem ergibt die graphische Position des Eckpunktes. Dieser wird in der nachfolgenden Abbildung A - 1 verdeutlicht.

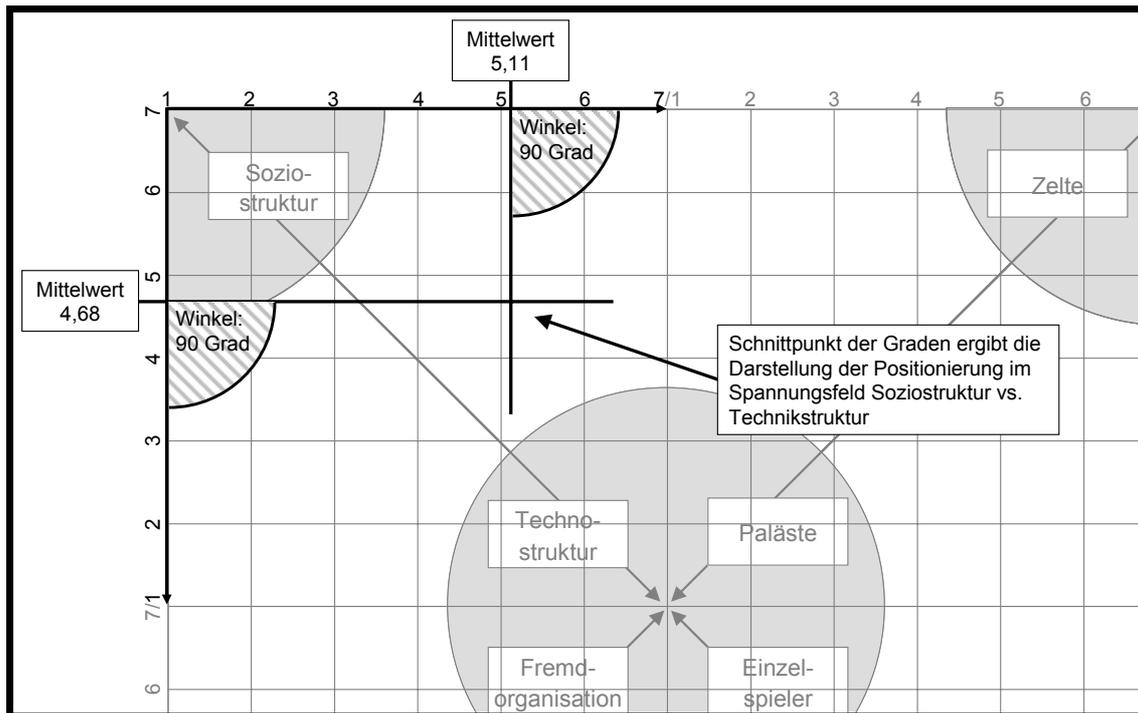


Abbildung A - 1: Ermittlung der graphischen Position der Eckpunkte in den jeweiligen Quadranten

A.2 Differenzierung zwischen Organisation und Zielgruppe der Befragung

Die in der Überschrift dieses Unterkapitels angedeutete Differenzierung resultiert aus der Unterscheidung zwischen dem Untersuchungsobjekt (vgl. z. B. KREPPNER 1975, S. 17f., vgl. KROMREY 2002, S. 72), zu dem Aussagen gemacht werden sollen, und der Population (vgl. KROMREY 2002, S. 257), im Sinne einer Grundgesamtheit an Personen, die Aussagen zu diesem Untersuchungsobjekt machen kann und soll.

Die Organisation einer berufsbildenden Schule stellt das Untersuchungsobjekt dar. Die Organisation selbst kann nun jedoch nicht befragt werden, da sie selbst keine Person ist und daher keine Aussagen über sich machen kann. Somit ist ein Selbstbild nur indirekt, nämlich über die in der Organisation tätigen Personen zu ermitteln. Demgegenüber könnte ein Fremdbild stehen, welches Personen außerhalb der Organisation von Schule zeichnen. Da dieses Fremdbild jedoch oftmals dadurch geprägt ist, dass lediglich Aussagen zu Kontaktbereichen mit der Schule reflektiert werden (vgl. BEUTNER / TWARDY

2003, S. 427) und nicht die Gesamtorganisation im Betrachtungsfokus steht, wird hier der Fokus auf das indirekt zu ermittelnde Selbstbild gelenkt.³¹⁶

Als Zielgruppe bei der Befragung an Schulen ist es demnach sinnvoll Personen zu wählen, die zur Gesamtorganisation von Schulen Aussagen bzw. Einschätzungen vornehmen können. Dies bedeutet, dass Personen eher in Betracht kommen, die mit Fragen der Gesamtorganisation beschäftigt sind. Solche Beteiligten sind in Schulen in der Regel die Schulleitungen, die eine gesamtkoordinierende Aufgabe übernehmen und die Organisation Schule über alle dort vertretenen Bildungsgänge hinweg wahrnehmen. Ihnen ist ein bereichsübergreifender Blickwinkel zu konstatieren. Probleme der verschiedenen Bildungsgänge und Arbeitsbereiche laufen hier zusammen und werden insgesamt wahrgenommen, was durchaus im Rahmen spezifischer Bildungsgang- oder Fächersichtweisen nicht stets gegeben sein muss (zur Schnittstellenproblematik in Organisationen vgl. FRESE 1995, S. 124ff.). Insbesondere mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse ist in der Regel die Schulleitung eingebunden, sei es als Auslöser, im Rahmen der Umsetzung, der Umsetzungskontrolle oder lediglich auf Informationsbasis (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 72-74 und S. 96-99, vgl. HAMM 2004, S. 79ff.).

A.3 Aufbau des Fragebogens und daran anknüpfende Konstruktionsprinzipien

Bei der Konstruktion ist zwischen dem allgemeinen Aufbau des gesamten Fragebogens sowie der Gestaltung der Items zu differenzieren. Die nachfolgenden vier Seiten veranschaulichen den anschließend strukturell beschriebenen Fragebogen zur Organisation der Berufskollegs und der Bildungsgänge sowie das zugehörige Anschreiben an Berufskollegs, welches einerseits zur Teilnahme an der Befragung anregen soll und auf die Wahrung der Anonymität der Befragung hinweist andererseits aber auch weitere Erläuterungen zum Ausfüllen des Fragebogens liefert (zur Instruktion vgl. MUMMENDEY 1999, S. 68).

³¹⁶ Ausführungen zu Selbstbild und Fremdbild und damit verbundene Fremd- und Selbstbeobachtungen thematisiert z. B. auch DIETER MUMMENDEY (vgl. MUMMENDEY 1999, S. 36).

Anschreiben zum Fragebogen

UNIVERSITÄT ZU KÖLN
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Professor Dr. Martin Twardy

Herbert-Lewin-Str. 2
50931 Köln

Benno Göckede
☎ 0221/470-7052
Benno.Goeckede@uni-koeln.de

Köln, 4. Juli 2003

Sehr geehrter Schulleiter,
sehr geehrte Schulleiterin,

im Rahmen einer Forschungsaufgabe sind wir auf **Ihre Hilfe** angewiesen.

Es geht bei dieser Forschung zum einen um Fragen der inneren Organisation des Berufskollegs aus Sicht der Schulen. Zum anderen wird eine Betrachtung der Arbeitsformen in den Bildungsgängen bezweckt.

Damit eine repräsentative Darstellung erreicht werden kann, haben alle 361 Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen diesen Fragebogen mit der Bitte zum Ausfüllen erhalten.

Die Ergebnisse der Befragung werden im letzten Quartal 2003 im Internet ebenfalls unter www.bildungsgang.de zu finden sein. Wir unterrichten alle Berufskollegs über die Einstellung der Ergebnisse per Email soweit uns die Emailadressen vorliegen (ca. 300).

Die erhobenen Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Wir können keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen vornehmen und stellen sicher, dass darüber hinaus niemandem die Daten zugänglich sind. Veröffentlichungen erfolgen nur in aggregierter und anonymer Form.

Erklärungen zum Ausfüllen des Fragebogens finden Sie auf der Rückseite.

Wir bitten Sie uns den ausgefüllten Fragebogen nach Möglichkeit **bis Ende Juli 2003** mit dem beiliegenden Rückumschlag zuzusenden.

Wir bedanken uns für Ihre Mühen.
Mit freundlichen Grüßen

(Benno Göckede)

Rückseite des Anschreibens**Erläuterungen zum Ausfüllen des Fragebogens:**

Bitte benutzen Sie einen kräftigen schwarzen oder blauen Kugelschreiber, um die elektronische Lesbarkeit zu erleichtern.

Bitte tragen Sie die Zahlenwerte in die dafür vorgesehenen Felder nach diesem Muster ein.

Es kommt bei diesen Zahlenwerten nicht auf die hundertprozentige exakte Anzahl an. Vielmehr ist hier ungefähre Schätzung gefragt.

Bei den Fragekomplexen zu den Polaritäten, tragen Sie bitte den von Ihnen geschätzten / empfundenen Zustand auf der Skala von 1 – 7 wie im folgenden Muster durch Ankreuzen des entsprechenden Feldes an.

Unser Berufskolleg ist eher	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="7"/>	Unser Berufskolleg ist eher
schwarz	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input checked="" type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="7"/>	weiß
schnell	<input type="text" value="1"/>	<input checked="" type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="7"/>	langsam

Falls Sie darüber hinaus Fragen haben sollten, beantworte ich sie Ihnen gerne unter der Telefonnummer 0221 / 450 75 63 oder per Email unter benno.goeckede@uni-koeln.de.

Fragebogen Vorderseite

LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK, UNIVERSITÄT ZU KÖLN Befragung der Berufskollegs 2003

Fragebogen zur Organisation des Berufskollegs

Zu welchem Regierungsbezirk gehört Ihr Berufskolleg?

- Amsberg Detmold Düsseldorf Münster Köln

Zu welcher Schulart zählt Ihr Berufskolleg?

- Ersatzschule Ergänzungsschule öffentliche Schule

Wie viele Schüler sind in Ihrem Berufskolleg?

Schüler im Vollzeitunterricht: Schüler im Teilzeitunterricht:

Wie viele Lehrkräfte sind in Ihrem Berufskolleg tätig? Lehrkräfte im...

... Hauptberuf (volle Stunden) ... Hauptberuf (ermäßigte Stunden) ... Nebenberuf:

Schätzen Sie bitte im Weiteren den aktuellen (IST-) Stand Ihres Berufskollegs ein.*

Unser Berufskolleg ist eher	1	2	3	4	5	6	7	Unser Berufskolleg ist eher
personenorientiert (orientieren an Lehrerbedürfnissen)	<input type="text"/>	sachorientiert (orientieren an schulischen Aufgaben)						
formalisiert (ausrichten an schriftlichen Regeln)	<input type="text"/>	informell (ausrichten auf kollektive Ideen/Werte)						
basisgestaltet – bottom-up (Impulse aus der Durchführungsebene)	<input type="text"/>	leitungsgestaltet– top down (Impulse aus der Leitungsebene)						
identitätsorientiert (ausrichten an eigenen Potentialen)	<input type="text"/>	kontextorientiert (ausrichten an Außenanforderungen)						
prozessorientiert (verbessern der Wege zum Ziel)	<input type="text"/>	ergebnisorientiert (die zielgerichtete Methode finden)						
nachhaltig (überdauernde Strukturen herausbilden)	<input type="text"/>	projektbezogen (in überschaubaren Vorhaben arbeiten)						
eigenständig (nur interne Kompetenzen einbeziehen)	<input type="text"/>	verbunden (arbeiten in Netzwerken)						
transparent (gläsernes Schulhaus)	<input type="text"/>	abgeschottet (den Lehrerkompetenzen vertrauen)						

Schätzen Sie bitte im Weiteren den gewünschten zukünftigen (SOLL-) Stand Ihres Berufskollegs ein.*

Unser Berufskolleg soll eher .. sein.	1	2	3	4	5	6	7	Unser Berufskolleg soll eher .. sein.
personenorientiert (orientieren an Lehrerbedürfnissen)	<input type="text"/>	sachorientiert (orientieren an schulischen Aufgaben)						
formalisiert (ausrichten an schriftlichen Regeln)	<input type="text"/>	informell (ausrichten auf kollektive Ideen/Werte)						
basisgestaltet – bottom-up (Impulse aus der Durchführungsebene)	<input type="text"/>	leitungsgestaltet– top down (Impulse aus der Leitungsebene)						
identitätsorientiert (ausrichten an eigenen Potentialen)	<input type="text"/>	kontextorientiert (ausrichten an Außenanforderungen)						
prozessorientiert (verbessern der Wege zum Ziel)	<input type="text"/>	ergebnisorientiert (die zielgerichtete Methode finden)						
nachhaltig (überdauernde Strukturen herausbilden)	<input type="text"/>	projektbezogen (in überschaubaren Vorhaben arbeiten)						
eigenständig (nur interne Kompetenzen einbeziehen)	<input type="text"/>	verbunden (arbeiten in Netzwerken)						
transparent (gläsernes Schulhaus)	<input type="text"/>	abgeschottet (den Lehrerkompetenzen vertrauen)						

* Erklärungen zum Ausfüllen des Fragebogens finden Sie auf der Rückseite des Anschreibens - 1 -

Fragebogen Rückseite

LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK, UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Befragung der Berufskollegs 2003

Fragebogen zur Arbeitsform der Bildungsgänge

Aus welchen Bereichen kommen Ihre Bildungsgänge? (Mehrfachantworten sind möglich)

- kaufmännisch-verwaltend gewerblich-technisch andere Schulbereiche

Wie viele Formen der verschiedenen Bildungsgänge bietet Ihr Berufskolleg aktuell an. (Alle Klassen einer Form, z.B. Berufsgrundschuljahr (Technik), zählen als eine Form)

der Berufsschule der Berufsfachschule der Fachoberschule der Fachschule

In wie vielen Bildungsgängen ist eine Lehrkraft durchschnittlich in Ihrem Berufskolleg tätig? Lehrkraft im...

... Hauptberuf (volle Stunden) ... Hauptberuf (ermäßigte Stunden) ... Nebenberuf

Schätzen Sie bitte im Weiteren den aktuellen Stand (IST) Ihrer Bildungsgänge ein.*

Unsere Bildungsgänge sind eher	1	2	3	4	5	6	7	Unsere Bildungsgänge sind eher
individuumorientiert (ausrichten auf Einzelkompetenzen)	1	2	3	4	5	6	7	gruppenorientiert (ausrichten auf Kompetenz der Gruppe)
verfahrenorientiert (abstimmen der Abwicklung)	1	2	3	4	5	6	7	zielorientiert (abstimmen der gewünschten Resultate)
intensiv arbeitend (extrem häufige Kontakte)	1	2	3	4	5	6	7	eingeschränkt arbeitend (unvermeidbare Kontakte)
anpassend (setzen die Vorgaben um)	1	2	3	4	5	6	7	generierend (gestalten Ideen/Lösungen für Schule)
selbständig (arbeiten der Bildungsgänge für sich)	1	2	3	4	5	6	7	vernetzt (kooperieren von Bildungsgängen)
autarkieorientiert (vertrauen auf Bildungsgangkompetenz)	1	2	3	4	5	6	7	expertenorientiert (beteiligen externer Berater)
unterrichtsgestaltend (gemeinsam planen und kontrollieren)	1	2	3	4	5	6	7	rahmengestaltend (festlegen von Eckwerten)
material-konform (kollektiv erstellte/benutzte Materialien)	1	2	3	4	5	6	7	material-spezifisch (allein erstellte/benutzte Materialien)

Schätzen Sie bitte im Weiteren den gewünschten zukünftigen (SOLL-) Zustand Ihrer Bildungsgänge ein.*

Unsere Bildungsgänge sollen eher ... sein.	1	2	3	4	5	6	7	Unsere Bildungsgänge sollen eher ... sein
individuumorientiert (ausrichten auf Einzelkompetenzen)	1	2	3	4	5	6	7	gruppenorientiert (ausrichten auf Kompetenz der Gruppe)
verfahrenorientiert (abstimmen der Abwicklung)	1	2	3	4	5	6	7	zielorientiert (abstimmen der gewünschten Resultate)
intensiv arbeitend (extrem häufige Kontakte)	1	2	3	4	5	6	7	eingeschränkt arbeitend (unvermeidbare Kontakte)
anpassend (setzen die Vorgaben um)	1	2	3	4	5	6	7	generierend (gestalten Ideen/Lösungen für Schule)
selbständig (arbeiten der Bildungsgänge für sich)	1	2	3	4	5	6	7	vernetzt (kooperieren von Bildungsgängen)
autarkieorientiert (vertrauen auf Bildungsgangkompetenz)	1	2	3	4	5	6	7	expertenorientiert (beteiligen externer Berater)
unterrichtsgestaltend (gemeinsam planen und kontrollieren)	1	2	3	4	5	6	7	rahmengestaltend (festlegen von Eckwerten)
material-konform (kollektiv erstellte/benutzte Materialien)	1	2	3	4	5	6	7	material-spezifisch (allein erstellte/benutzte Materialien)

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens!

*Erklärungen zum Ausfüllen des Fragebogens finden Sie auf der Rückseite des Anschreibens

- 2 -

A.3.1 Gesamtaufbau des Fragebogens

Der Aufbau des gesamten zweiseitigen Fragebogens gliedert sich in zwei Bereiche mit jeweils drei Teilen. Eine Basis dieses Aufbaus bildet die eingangs angedeutete Überlegung, dass eine Differenz zwischen IST-Zustand und dem zukünftig gewünschten SOLL-Zustand ausgemacht werden kann, was einer Unterschiedshypothese entspricht (vgl. dazu auch BORTZ 1984, S. 378, weitere Ausführungen jedoch spezifischer für Experimente auf S. 400ff.).

Der erste Bereich (Seite 1 des Fragebogens) fokussiert die Organisation der Schule und umfasst folgende Teile:

- Teil 1.a:
Im Vordergrund von Teil 1.a des ersten Bereichs des Fragebogens steht die Bestimmung der Strukturdaten über das jeweilige Berufskolleg, die z. B. als Strukturierungsvariablen im Rahmen einer regionalspezifischen Auswertung genutzt werden können.
- Teil 1.b:
Im zweiten Teil des ersten Bereichs des Fragebogens wird der IST-Stand des Berufskollegs entsprechend der bereits erwähnten sechzehn Strukturdimensionen erhoben.
- Teil 1.c:
Der dritte Teil des ersten Bereichs des Fragebogens ist als Fortführung von Teil 1.b zu sehen und fokussiert bezüglich der gleichen sechzehn Strukturdimensionen den gewünschten Soll-Zustand.

Ein zweiter Bereich auf der zweiten Seite des Fragebogens lenkt den Blick auf die Arbeitsform der Bildungsgänge.

- Teil 2.a:
Im Vordergrund des Teils 2.a des zweiten Bereichs des Fragebogens steht wiederum die Bestimmung der Strukturdaten, diesmal jedoch mit einem spezifischen Bildungsgangfokus.
- Teil 2.b:
Im zweiten Teil des zweiten Bereichs des Fragebogens wird der IST-Stand der Bildungsgänge des Berufskollegs entsprechend von ebenfalls sechzehn Strukturdimensionen erhoben, die die Arbeitsweise von Bil-

dungsgängen charakterisieren und damit ein bildungsgangübergreifendes Profil aufspannen.

Als sich gegenüberstehende Strukturdimensionen kommen hierbei zum Einsatz:

- a) individuumorientiert (ausrichten auf Einzelkompetenzen) contra gruppenorientiert (ausrichten auf Kompetenz der Gruppe),
 - b) verfahrensorientiert (abstimmen der Abwicklung) contra zielorientiert (abstimmen der gewünschten Resultate),
 - c) intensiv arbeitend (extrem häufige Kontakte) contra eingeschränkt arbeitend (unvermeidbare Kontakte),
 - d) anpassend (setzen die Vorgaben um) contra generierend (gestalten Ideen/Lösungen für Schule),
 - e) selbständig (arbeiten der Bildungsgänge für sich) contra vernetzt (kooperieren von Bildungsgängen),
 - f) autarkieorientiert (vertrauen auf Bildungsgangkompetenz) contra expertenorientiert (beteiligen externer Berater),
 - g) unterrichtsgestaltend (gemeinsam planen und kontrollieren) contra rahmengestaltend (festlegen von Eckwerten) und
 - h) material-konform (kollektiv erstellte/benutzte Materialien) contra material-spezifisch (allein erstellte/benutzte Materialien).
- Teil 2.c:
Als Fortführung des Teils 2.b dient Teil 2.c, mit dessen Hilfe entsprechend anhand der unter Teil 2.b benutzten Strukturdimensionen ein gewünschter zukünftiger Soll-Zustand ermittelt werden soll.

A.3.2 Items und Konstruktionsprinzipien

A.3.2.1 Thematische Kurzcharakterisierung und Auswahlgesichtspunkte der Items

Bei der Veranschaulichung der Items kann zunächst die inhaltliche Ausrichtung betrachtet werden. Diese ist mit Blick auf die theoretische Grundlage (vgl. Punkt A.1 dieses Anhangs) für Bereich 1 des Fragebogens direkt aus dem von mir modifizierten Ansatz von PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN herzuleiten.

Für Bereich 2 gilt ein entsprechend analoges Vorgehen, lediglich unter der Besonderheit der thematischen Fokussierung auf die Organisation von Bildungsgängen.

Neben diesen inhaltlichen Festlegungen im Rahmen der Itemerstellung kamen ergänzende Auswahl Gesichtspunkte zum Tragen, welche an GUSTAV A. LIENERT und ULRICH RAATZ angelehnt wurden (vgl. LIENERT/RAATZ 1994, S. 24):

- Leichte Verständlichkeit der Items
- Einfache Durchführbarkeit der Befragung
- Kurze Lösungszeit für die Bearbeiter
- Geringer Material- bzw. Papierverbrauch
- Leichte Auswertbarkeit der Items und des Fragebogens
- Angemessener Komplexitätsgrad der Aufgabe

A.3.2.2 Skalierung der Items

Insbesondere bei den Items zu den Teilen 1.b, 1.c, 2.b und 2.c ist die Skalierung hervorzuheben. Generelle sind Messvorgänge durch eine Überführung eines empirischen Relativs in ein numerisches Relativ gekennzeichnet (vgl. z. B. KOMREY 2002, S. 230). Dabei können verschiedene Arten numerischer Aussagen unterschieden werden:

- | | | | |
|-----|-------------------|-----|----------------------------|
| „1) | Äquivalenzaussage | (Ä) | $f(x) = f(y)$ |
| 2) | Ordnungsaussage | (O) | $f(x) > f(y)$ |
| 3) | Distanzaussage | (D) | $f(x)-f(y) \geq f(w)-f(z)$ |
| 4) | Verhältnisaussage | (V) | $f(x) = a * f(y)$ “ |

(KOMREY 2002, S. 240).

Je nach Skalenniveau sind die entsprechenden Aussagen als empirisch sinnvoll oder sinnlos einzustufen.

		Typ der Aussage			
		Ä	O	D	V
Skalentyp	Nominalskala	empirisch sinnvoll	empirisch sinnlos	empirisch sinnlos	empirisch sinnlos
	Ordinalskala	empirisch sinnvoll	empirisch sinnvoll	empirisch sinnlos	empirisch sinnlos
	Intervallskala	empirisch sinnvoll	empirisch sinnvoll	empirisch sinnvoll	empirisch sinnlos
	Ratio. und abs. Skala	empirisch sinnvoll	empirisch sinnvoll	empirisch sinnvoll	empirisch sinnvoll

Tabelle A - 1: Skalen- und Aussagentypen (in Anlehnung an KOMREY 2002, S. 240)

Bei der im Rahmen der hier vorliegenden Items präferierten siebenstufige Skala handelt es sich um eine Ratingskala (vgl. MUMMENDEY 1999, S. 55 und BORTZ

1984, S. 118ff.). „Ratingskalen geben durch Zahlen, verbale Beschreibungen, Beispiele o.ä. markierte Abschnitte eines Merkmalskontinuums vor, die der Untersuchungsteilnehmer als gleichgroß bewerten soll“ (BORTZ 1984, S. 118-119). Das Problem der Anzahl der Stufen wird häufig diskutiert (vgl. z. B. BORTZ 1984, S. 123, MUMMENDEY 1999, S. 130, vgl. auch KROMREY 2002, S. 366-367). Ratingskalen mit einer ungeraden Anzahl an Antwortmöglichkeiten, wie sie hier eingesetzt werden, „enthalten eine neutrale Mittelkategorie und erleichtern bei unsicheren Urteilen das Ausweichen auf diese Neutralkategorie“ (Bortz 1984, S. 123). Dies kann jedoch auch ein Nachteil sein, sofern sich die Einschätzungen der Population durch eine übermäßige zentrale Tendenz kennzeichnen (vgl. MUMMENDEY 1999, S. 162), sprich der Tendenz zur mittleren Antwortposition. Dies könnte durchaus verfälschend wirken (vgl. BORTZ 1984, S. 123), bei der vorliegenden Untersuchung kommt dies jedoch nicht in starkem Maße zu Tragen.

Im Hinblick auf das Skalenniveau bei Ratingskalen wird ebenfalls häufig die Frage aufgeworfen, inwiefern Intervallskalierung vorliegt. Dies wird von verschiedenen Messtheoretikern unterschiedlich beantwortet (vgl. dazu auch die Überlegungen zu puristischem und pragmatischem Umgang mit Ratingskalen bei BORTZ 1984, S. 124 und BEUTNER 2001, Anhang H, S. 13f.). Im hier vorliegenden Fall gibt es neben meiner Befürwortung eines pragmatischen Umgangs mit Ratingskalen zudem eine weitere Begründungslinie, die dieses Vorgehen rechtfertigt. JOHN und KEIL (vgl. JOHN / KEIL 1972, S. 10-29) entwickelten nämlich ein Selbst-Rating-Verfahren, welches sich in verschiedenen Untersuchungen durchaus bewährt hat (vgl. MUMMENDEY 1999, S. 130). Dieses hat analoge Konstruktionsprinzipien wie das hier vorliegende Erhebungsinstrument. Es handelt sich ebenso wie hier um siebenstufige bipolare Ratingskalen, wobei mit bipolar die Verortung der Skala zwischen zwei als Adjektiven formulierten Polen, sprich im Falle der vorliegenden Erhebung jeweils zwei Strukturdimensionen, gemeint ist.

A.3.2.3 Eingebundene Itemtypen

Neben der Form des Fragebogens ist auch die Reflexion über die Darbietung der Fragen und der Antworttypen sinnvoll. Ein Antworttypus ist die verlangte Reaktion auf eine Frage oder ein Item (vgl. MUMMENDEY 1999, S. 55). Dieser sieht sich der Teilnehmer der Befragung konfrontiert. In Fragebögen können

offene oder geschlossene Fragen, manchmal auch standardisierte Fragen genannt, eingebunden werden. Im hier ausgegebenen Fragebogen kommen vorrangig geschlossene Fragen zum Einsatz (vgl. zu geschlossenen und offenen Fragestellungen und Itemantwortmöglichkeiten z. B. KROMREY 2002, S. 366-367). Dies ist damit zu begründen, dass eine klare Orientierung an den vorgesehenen Strukturdimensionen gewünscht war, um verschiedene Schulen auf die gleichen Dimensionen hin prüfen zu können. Negative Effekte, wie etwa die Beantwortung gemäß sozialer Erwünschtheit (vgl. MUMMENDEY 1999, S. 159ff.), können daher als weitestgehend reduziert betrachtet werden. Lediglich bei einigen Fragen, etwa zur Anzahl der Schüler, der Stunden oder der Bildungsgänge, werden offene Antwortmöglichkeiten zugelassen um ein realistisches Bild im Rahmen der Teile 1.a und 2.a zu zeichnen.

A.3.3 Betrachtung von Testgütekriterien

Im Folgenden sollen mit der Betrachtung von Validität, Reliabilität und Objektivität die klassischen Testgütekriterien untersucht werden.

A.3.3.1 Validität der Befragung

Die Frage nach 'Gültigkeit' bestimmt vorrangig die Überlegungen zum Testgütekriterium Validität, die gemäß PETER HAGMÜLLER folgendermaßen definiert werden kann: „Die Validität oder Gültigkeit gibt den Grad der Genauigkeit an, mit der ein Untersuchungsinstrument misst, was es zu messen beansprucht“ (HAGMÜLLER 1979, S. 76). PETER HAGMÜLLER beschreibt dies eingehender, indem er formuliert, dass es im die Frage gehe, „ob ein Test das misst, was er messen soll bzw. was er zu messen vorgibt“ (HAGMÜLLER 1979, S. 76). Sowohl PETER HAGMÜLLER als auch JÜRGEN BORTZ und NICOLA DÖRING unterscheiden zudem zwischen Inhaltsvalidität oder auch Kontentvalidität, Konstruktvalidität und kriteriumsbezogener Validität (vgl. HAGMÜLLER 1979, S. 76-77, vgl. BORTZ/ DÖRING 1995, S. 185-187).

Die Kontentvalidität wurde in Gesprächen mit fünf Experten aus berufsbildenden Schulen geprüft und somit durch eine Expertenbefragung ermittelt. Sie ist demnach für den vorliegenden Fragebogen gegeben. Auch die Orientierung an Konstruktionsregeln für die Items bzw. die Kriterien der Fragenerstellung sind ein Zeichen von Kontentvalidität.

Mit Blick auf Konstruktvalidität ist auf eine Zielbindung hinzuweisen, die auch JÜRGEN BORTZ und NICOLA DÖRING hervorheben, in dem sie ausführen: „Ein Test ist konstruktvalide, wenn aus dem zu messenden Zielkonstrukt Hypothesen ableitbar sind, die anhand der Testwerte bestätigt werden können“ (BORTZ/DÖRING 1995, S. 186). Da sich der Fragebogen an entsprechenden Hypothesen orientiert (vgl. Punkt A.6) und diese ableitbar waren, ist auch von Konstruktvalidität auszugehen.

Die kriteriumsbezogene Validität kann an dieser Stelle nicht geprüft werden, da ein entsprechendes Außenkriterium fehlt (vgl. zur vielfach stark eingeschränkten Verwendung der kriteriumsbezogene Validität mangels Vorliegen adäquater Außenkriterien BORTZ/DÖRING 1995, S. 186), welches eine besondere Voraussetzung ist, um diese zu prüfen.

A.3.3.2 Reliabilität der Befragung

Nachdem mit der Validität die Gültigkeit der Messung überprüft wurde steht in folgenden die Messgenauigkeit im Vordergrund, wobei es zunächst gleichgültig ist, ob Validität vorliegt bzw. ein bestimmtes Merkmal überhaupt gemessen werden soll (vgl. HAGMÜLLER 1979, S. 76). „Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) gibt den Grad der Messgenauigkeit (Präzision) eines Instruments an“ (BORTZ/DÖRING 1995, S. 181). Die Reliabilität soll an dieser Stelle anhand eines oft bewährten Messmodells geprüft werden, nämlich mittels CRONBACHS Alpha (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER 1993, S. 160), das auf der inneren Konsistenz, also der durchschnittlichen Korrelation zwischen den Items beruht. Der Bereich des Fragebogens, für den CRONBACHS Alpha ermittelt werden kann, ist der Bereich der geschlossenen Fragen. Dabei wird die Reliabilität für die Teile 1.b und 1.c sowie die Reliabilität für die Teile 2.b und 2.c jeweils separat ermittelt, da diesen Teilen jeweils andere Fragebogenbereiche zugeordnet sind und daher auch andere Fragestellungen anknüpfen.

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

  RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases =   155,0           N of Items = 32

Alpha =   ,8001

```

Abbildung A - 2: Reliabilität: CRONBACHS Alpha für die Teile 1.b und 1.c

„Bei angenommen großer Merkmalsstabilität können Reabilitätskoeffizient in der Größenordnung um 0,80 für Fragebögen bereits als gut gelten“ (MUMMENDEY 1999, S. 77). Ein Alpha von 0,8001 verdeutlicht insofern eine gute Reliabilität des Fragebogens für die Teile 1.b und 1.c.

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

  RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases =   159,0           N of Items = 32

Alpha =   ,7206

```

Abbildung A - 3: Reliabilität: Cronbachs Alpha für die Teile 2.b und 2.c

Ein Alpha von 0,7206 zeigt für den Bildungsgangbereich (Teile 2.b und 2.c) etwas niedriger Reliabilitäten, jedoch sind diese immer noch als angemessen einzustufen.

A.3.3.3 Objektivität der Befragung

Nach JÜRGEN BORTZ bedeutet Objektivität, dass "verschiedene Testanwender bei denselben Personen zu den gleichen Resultaten gelangen" (BORTZ 1984, S. 135). Entsprechend definieren GUSTAV A. LIENERT und ULRICH RAATZ Objektivität als den „Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind" (LIENERT/RAATZ 1994, S. 7). Um diese Unabhängigkeit zu erzielen ist es m. E. notwendig, dass ein Test für Dritte nachvollziehbar ist. Insofern wird im Rahmen dieser Untersuchung Objektivität im Sinne intersubjektiver Nachprüfbarkeit gedeutet, was eben dazu führt, dass in diesem Anhang der Versuch unternommen wird, den Grad der Nachprüfbarkeit zu erhöhen und das Forschungsdesign sowie die Befragung zu explizieren. Es gilt

eine Orientierung an Verfahrensregeln bei der Durchführung und Auswertung der Befragung, um Verzerrungen zu reduzieren, wie es beispielsweise in den Fällen der Orientierung an PETER GOMEZ und TIM ZIMMERMANN oder DIETHARD JOHN und WOLFGANG KEIL geschieht. Zudem gilt es die Ergebnisse darzulegen und Schlussfolgerungen zu begründen.

A.4. Durchführung der Befragung

Am Samstag, 5. Juli 2003 wurde dieser Fragebogen zur Organisation des Berufskollegs und zur Arbeitsform der Bildungsgänge an alle Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (N=361) per Infobrief der Deutschen Post AG verschickt. Der Zeitpunkt der Befragung war dreieinhalb Wochen vor Beginn der Sommerferien.

Die ersten Rückläufe trafen bereits nach vier Arbeitstagen ein. Insgesamt wurden 202 Fragebögen zurückgesendet, und der Tageseingang sowie der kumulierte Eingang stellen sich in Abhängigkeit zu den Arbeitstagen seit Versand wie folgt dar:

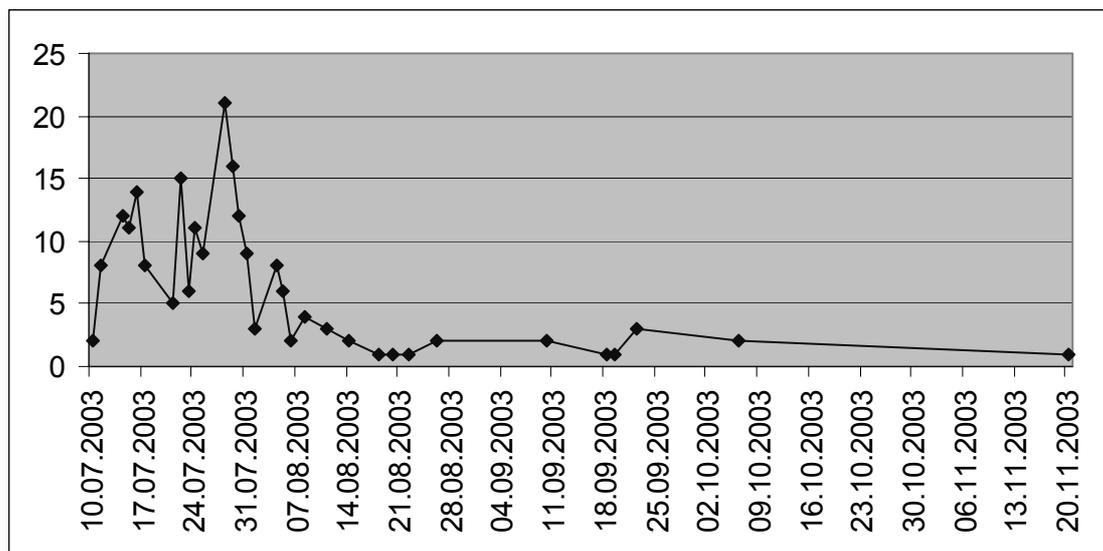


Abbildung A - 4: Verteilung der Rückläufe nach Tageseingang der Befragung

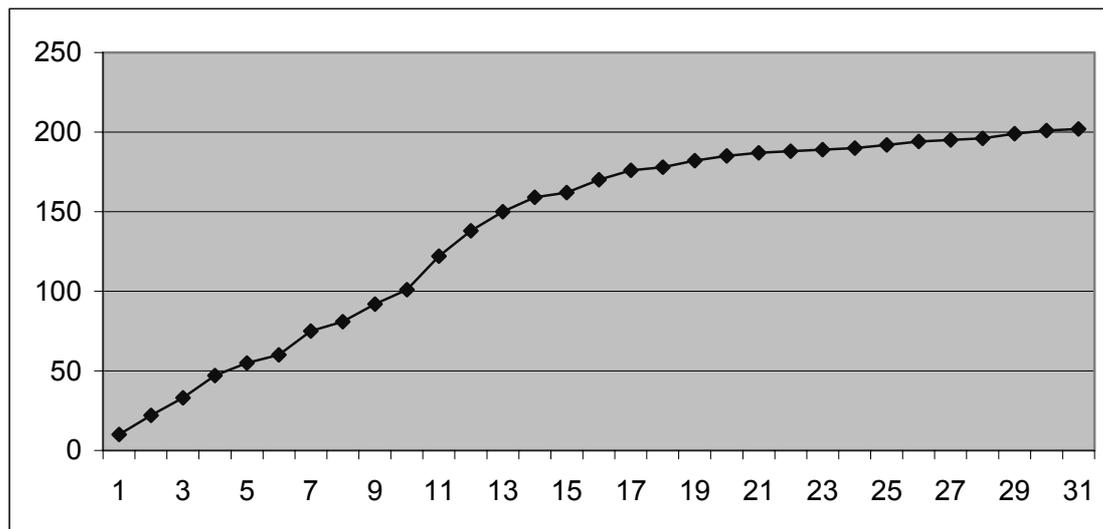


Abbildung A - 5: Kumulierter Eingang der Befragung

Es wurde den Befragten die Möglichkeit zu Rückfragen per Telefon oder Email gegeben, die wie folgt in Anspruch genommen wurde:

- am 4. Arbeitstag (Donnerstag, 10. Juli 2003) nach Versand der Fragebögen rief ein Schulleiter mit der Frage an, ob diese Befragung durch das zuständige Ministerium (oberste Schulaufsicht) bzw. durch die obere Schulaufsicht genehmigt sei. Eine Notwendigkeit der Genehmigung war nicht bekannt, jedoch sicherte ich die Klärung zu. In der telefonischen Rücksprache mit einem Dezernenten der Schulaufsicht wurde ich in meiner Ausfassung bestätigt, dass die Beantwortung im Ermessen des Schulleiters liegt (Runderlass des MSW vom 15.7.1996, BASS 10-45 Nr.2). Dieses wurde dem Schulleiter am folgenden Arbeitstag mitgeteilt.
- am 6. Arbeitstag (Montag, 14. Juli 2003) nach Versand der Fragebögen rief ein stellvertretender Schulleiter an. Ihm war die Beantwortung der Frage zu der Anzahl der Formen verschiedener Bildungsgänge unklar. Diese Unklarheit konnte direkt telefonisch behoben werden.
- am 9. Arbeitstag (Donnerstag, 17. Juli 2003) nach Versand der Fragebögen rief eine Schulleiterin an. Sie sah es als problematisch an die Aussagen zur Arbeitsform der Bildungsgänge kollektiv vorzunehmen und bot im Gegenzug an, jeden Bildungsgangleiter mit der Beantwortung für seinen Bildungsgang zu beauftragen und diese Ergebnisse zuzusenden. Dieses wurde dankend angenommen.
- am 9. Arbeitstag (Donnerstag, 17. Juli 2003) nach Versand der Fragebögen rief ein Mitglied der Schulleitung mit der Bitte an, den Fragebogen erneut zugesandt zu bekommen. Dieser Bitte wurde unverzüglich per Email nachgekommen. Da es jedoch zu einer Fehlermeldung bei der Übertragung kam, erfolgte die Versendung per Email erneut am nächsten Arbeitstag.
- am 9. Arbeitstag (Donnerstag, 17. Juli 2003) nach Versand der Fragebögen erreichte mich eine Email eines Dezernenten. Diesem war ein Fragebogen in die Hände gekommen und er interessierte sich, da er die Befragung aus organisationspädagogischen Fragestellungen für interes-

sant befand, für weitere Informationen über das Forschungsvorhaben. Diesem Interesse wurde in einer kurzen Email nachgekommen und auf die spätere Veröffentlichung verwiesen.

Hinsichtlich der Rücklaufquote von 55,96 % kann von einem guten Rücklauf gesprochen werden.

Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die Ermittlung der Rücklaufquote.

	Anzahl	Prozent
Versendete Fragebögen:	361	100
Rücklauf:	202	55,96

Tabelle A - 2: Ermittlung der Rücklaufquote

Im Rahmen der Datenanalyse wurden jedoch nicht alle 202 Fragebögen einbezogen. Zum einen wurden 28 Fragebögen aus dem Bereich des Regierungsbezirks Detmold nicht berücksichtigt, da aufgrund von Fehlinterpretationen im Hinblick auf regionale Spezifika lediglich rudimentär ausgefüllte Fragebögen vorlagen. Weitere 10 Fragebögen wurden nicht in die Auswertung einbezogen, da diese Rückläufe nicht bis Ende August, sondern erst in der Zeit von September bis November 2003 erfolgten und somit ggf. Verzerrungen zu befürchten waren.

Das der Rücklauf als gut eingestuft werden kann, verdeutlicht sich insbesondere im Vergleich zu Rücklaufquoten vergleichbarer Befragungen bei Schulleitern, wie etwa der Befragung von THOMAS HASENBANK im Juli 1999 bei bayrischen Schulleitern (N= 184), der einen Rücklauf von 126 Fragebögen verzeichnet, was einer Rücklaufquote von 68,5 % entspricht (vgl. HASENBANK 2002, S. 53). Bei anderen Schultypen liegen die Rücklaufquoten zum Teil deutlich geringer. So weisen EIKO JÜRGENS und BARBARA KOCH (2001, S. 28) nur 22,9% Rücklaufquote aus oder EIKO JÜRGENS, ANNE NIEDERDRENK und MARTINA PAHDE (2002, S. 33) nur 36,5%. Außerhalb des schulischen Bereichs sind die Rücklaufquoten durchaus noch geringer angesiedelt. So verweist MARC BEUTNER (2001, S. 183 und S. 248) auf Rücklaufquoten im betrieblichen Bereich, speziell dem Handwerk, von 15,8 % und 15,4 %, die dennoch für diesen Bereich als gut zu bezeichnen sind.

Die Erfassung erfolgte maschinell. Die Datenanalyse basiert auf einem dabei erstellten SPSS Datensatz.

Die Ergebnisse der Befragung drücken sich in den absoluten Häufigkeiten aus, die folgend im Fragebogen eingetragen sind.

Ergebnisse Fragebogen Vorderseite

LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK, UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Befragung der Berufskollegs 2003

Fragebogen zur Organisation des Berufskollegs

Zu welchem Regierungsbezirk gehört Ihr Berufskolleg?

41 Arnsberg; 0 Detmold; 52 Düsseldorf; 26 Münster; 45 Köln;

Zu welcher Schulart zählt Ihr Berufskolleg?

35 Ersatzschule; 2 Ergänzungsschule; 124 öffentliche Schule;

Wie viele Schüler sind in Ihrem Berufskolleg?

Schüler im Vollzeitunterricht: 500 (Median); Schüler im Teilzeitunterricht: 1000 (Median);

Wie viele Lehrkräfte sind in Ihrem Berufskolleg tätig? Lehrkräfte im...

... Hauptberuf (volle Stunden) 53 (Median); ... Hauptberuf (ermäßigte Stunden) 10 (Median); ... Nebenberuf: 2 (Median);

Schätzen Sie bitte im Weiteren den aktuellen (IST-) Stand Ihres Berufskollegs ein.*

Unser Berufskolleg ist eher	1	2	3	4	5	6	7	Unser Berufskolleg ist eher
personenorientiert (orientieren an Lehrerbedürfnissen)	0	4	15	27	39	68	10	sachorientiert (orientieren an schulischen Aufgaben)
formalisiert (ausrichten an schriftlichen Regeln)	0	8	17	42	55	34	7	informell (ausrichten auf kollektive Ideen/Werte)
basisgestaltet – bottom-up (Impulse aus der Durchführungsebene)	1	17	33	64	37	10	1	leitungsgestaltet– top down (Impulse aus der Leitungsebene)
identitätsorientiert (ausrichten an eigenen Potentialen)	1	6	36	55	42	21	2	kontextorientiert (ausrichten an Außenanforderungen)
prozessorientiert (verbessern der Wege zum Ziel)	1	20	39	44	33	22	4	ergebnisorientiert (die zielgerichtete Methode finden)
nachhaltig (überdauernde Strukturen herausbilden)	1	22	30	38	47	25	0	projektbezogen (in überschaubaren Vorhaben arbeiten)
eigenständig (nur interne Kompetenzen einbeziehen)	2	24	32	33	37	33	2	verbunden (arbeiten in Netzwerken)
transparent (gläsernes Schulhaus)	9	42	50	34	19	8	0	abgeschottet (den Lehrerkompetenzen vertrauen)

Schätzen Sie bitte im Weiteren den gewünschten zukünftigen (SOLL-) Stand Ihres Berufskollegs ein.*

Unser Berufskolleg soll eher .. sein.	1	2	3	4	5	6	7	Unser Berufskolleg soll eher .. sein.
personenorientiert (orientieren an Lehrerbedürfnissen)	0	3	5	21	31	77	24	sachorientiert (orientieren an schulischen Aufgaben)
formalisiert (ausrichten an schriftlichen Regeln)	0	2	14	26	54	53	12	informell (ausrichten auf kollektive Ideen/Werte)
basisgestaltet – bottom-up (Impulse aus der Durchführungsebene)	6	48	42	52	9	2	1	leitungsgestaltet– top down (Impulse aus der Leitungsebene)
identitätsorientiert (ausrichten an eigenen Potentialen)	1	15	30	60	22	27	4	kontextorientiert (ausrichten an Außenanforderungen)
prozessorientiert (verbessern der Wege zum Ziel)	7	30	29	55	23	15	2	ergebnisorientiert (die zielgerichtete Methode finden)
nachhaltig (überdauernde Strukturen herausbilden)	10	29	29	49	21	18	4	projektbezogen (in überschaubaren Vorhaben arbeiten)
eigenständig (nur interne Kompetenzen einbeziehen)	1	11	9	33	43	46	18	verbunden (arbeiten in Netzwerken)
transparent (gläsernes Schulhaus)	23	79	32	20	1	2	2	abgeschottet (den Lehrerkompetenzen vertrauen)

* Erklärungen zum Ausfüllen des Fragebogens finden Sie auf der Rückseite des Anschreibens - 1 -

Ergebnisse Fragebogen Rückseite

LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK, UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Befragung der Berufskollegs 2003

Fragebogen zur Arbeitsform der Bildungsgänge

Aus welchen Bereichen kommen Ihre Bildungsgänge? (Mehrfachantworten sind möglich)

79 kaufmännisch-verwaltend; 70 gewerblich-technisch; 58 andere Schulbereiche;

Wie viele Formen der verschiedenen Bildungsgänge bietet Ihr Berufskolleg aktuell an. (Alle Klassen einer Form, z.B. Berufsgrundschuljahr (Technik), zählen als eine Form)

8 (Median) der Berufsschule; 3 (Median) der Berufsfachschule;
0 (Median) der Fachoberschule; 1 (Median) der Fachschule

In wie vielen Bildungsgängen ist eine Lehrkraft durchschnittlich in Ihrem Berufskolleg tätig? Lehrkraft im...

... Hauptberuf (volle Stunden) 3 (Median); ... Hauptberuf (ermäßigte Stunden) 2 (Median); ... Nebenberuf 1 (Median)

Schätzen Sie bitte im Weiteren den aktuellen Stand (IST) Ihrer Bildungsgänge ein.*

Unsere Bildungsgänge sind eher	1	2	3	4	5	6	7	Unsere Bildungsgänge sind eher
individuumorientiert (ausrichten auf Einzelkompetenzen)	2	13	36	40	30	40	1	gruppenorientiert (ausrichten auf Kompetenz der Gruppe)
verfahrenorientiert (abstimmen der Abwicklung)	0	9	23	51	46	32	1	zielorientiert (abstimmen der gewünschten Resultate)
intensiv arbeitend (extrem häufige Kontakte)	3	38	54	47	13	5	2	eingeschränkt arbeitend (unvermeidbare Kontakte)
anpassend (setzen die Vorgaben um)	0	8	28	35	52	38	2	generierend (gestalten Ideen/Lösungen für Schule)
selbständig (arbeiten der Bildungsgänge für sich)	5	38	35	32	27	18	6	vernetzt (kooperieren von Bildungsgängen)
autarkieorientiert (vertrauen auf Bildungsgangkompetenz)	11	51	45	28	18	9	0	expertenorientiert (beteiligen externer Berater)
unterrichtsgestaltend (gemeinsam planen und kontrollieren)	2	19	39	44	28	26	4	rahmngestaltend (festlegen von Eckwerten)
material-konform (kollektiv erstellte/benutzte Materialien)	0	10	36	48	34	32	2	material-spezifisch (allein erstellte/benutzte Materialien)

Schätzen Sie bitte im Weiteren den gewünschten zukünftigen (SOLL-) Zustand Ihrer Bildungsgänge ein.*

Unsere Bildungsgänge sollen eher ... sein.	1	2	3	4	5	6	7	Unsere Bildungsgänge sollen eher ... sein
individuumorientiert (ausrichten auf Einzelkompetenzen)	0	8	15	49	26	57	6	gruppenorientiert (ausrichten auf Kompetenz der Gruppe)
verfahrenorientiert (abstimmen der Abwicklung)	1	7	13	62	29	41	8	zielorientiert (abstimmen der gewünschten Resultate)
intensiv arbeitend (extrem häufige Kontakte)	12	70	42	29	4	3	1	eingeschränkt arbeitend (unvermeidbare Kontakte)
anpassend (setzen die Vorgaben um)	0	4	8	21	45	67	16	generierend (gestalten Ideen/Lösungen für Schule)
selbständig (arbeiten der Bildungsgänge für sich)	4	9	13	33	37	50	14	vernetzt (kooperieren von Bildungsgängen)
autarkieorientiert (vertrauen auf Bildungsgangkompetenz)	3	24	24	50	36	21	3	expertenorientiert (beteiligen externer Berater)
unterrichtsgestaltend (gemeinsam planen und kontrollieren)	10	52	50	30	10	6	3	rahmngestaltend (festlegen von Eckwerten)
material-konform (kollektiv erstellte/benutzte Materialien)	6	56	46	40	10	2	1	material-spezifisch (allein erstellte/benutzte Materialien)

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens!

* Erklärungen zum Ausfüllen des Fragebogens finden Sie auf der Rückseite des Anschreibens - 2 -

A.5. Ergebnisse zu einzelnen Items bzw. Strukturdimensionen

Die Ergebnisse zu den einzelnen Items bzw. Strukturdimensionen zeigen die folgenden Übersichten, wobei der Ist-Zustand und der gewünschte zukünftige Soll-Zustand einander gegenübergestellt werden. Herausgehoben werden Tendenzen, die einen Wert von über 40 % ausmachen, da dann mit zwei Fünftel der Befragten durchaus ein großer Teil diese Aussagen trifft, und den Aussagen daher ein besonderes Gewicht beigemessen werden kann.

Über 50 % der Befragten an den Berufskollegs sieht keinen Veränderungsbedarf hinsichtlich der Personen- bzw. Sachorientierung, sprich Item 1. Eine stärkere Sachorientierung wünschen sich insbesondere die Berufskollegs, die eine Einschätzung des Ist -Zustandes unterhalb des Wertes 6 abgaben. Diese Einschätzung entspricht demnach den Veränderungen der Mittelwerte.

Einschätzung des Ist-Zustands	Gewünschte Veränderung							n=161
	mehr sachorientiert			mehr personenorientiert			Gesamt	
	3	2	1	0	1	2		3
personenorientiert	1							0,0%
	2			0,6%	1,9%			2,5%
	3	3,1%	3,7%	0,6%	1,9%			9,3%
	4	0,6%	4,3%	3,1%	7,5%	0,6%		16,1%
	5		1,9%	11,8%	8,7%	1,2%		23,6%
	6			8,7%	26,7%	3,7%	3,1%	42,2%
sachorientiert	7				3,7%	1,9%		6,2%
Gesamt		3,7%	9,9%	24,8%	50,3%	7,5%	3,1%	100,0%

Tabelle A - 3: Gewünschte Veränderung Item 1

Eine ähnliche Übersicht ergibt sich für die Items zu den Strukturdimensionen formalisiert/informell. Auch wenn 47,2 % der Befragten keinen Veränderungsbedarf sehen, ist tendenziell eher eine Veränderung von formalisiert in Richtung informell auszumachen, die von etwa 40 % der Befragten aufgezeigt wird.

Einschätzung des Ist-Zustands	Gewünschte Veränderung							n=161
	mehr informell			mehr formalisiert			Gesamt	
	3	2	1	0	1	2		3
formalisiert	1							0,0%
	2	1,2%	1,9%	1,9%				5,0%
	3	1,2%	3,7%	1,9%	2,5%	1,2%		10,6%
	4		5,0%	8,1%	8,7%	3,7%		25,5%
	5		0,6%	12,4%	18,0%	3,1%		34,2%
	6			3,1%	14,3%	2,5%	0,6%	21,1%
informell	7				3,7%			3,7%
Gesamt		2,5%	11,2%	27,3%	47,2%	10,6%	0,6%	100,0%

Tabelle A - 4: Gewünschte Veränderung Item 2

Mit Blick auf Item 3 ist eine Veränderungstendenz von leitungsgestaltet hin zu basisgestaltet zu erkennen, da mehr als 55 % der Befragten hier einen Schwerpunkt legen.

Einschätzung des Ist-Zustands		Gewünschte Veränderung							n=160
		mehr leitungsgestaltet			mehr basisgestaltet				
		2	1	0	1	2	3	4	Gesamt
basisgestaltet	1			0,6%					
	2		0,6%	7,5%	2,5%				10,6%
	3	1,9%	2,5%	8,1%	6,9%	0,6%			20,0%
	4		0,6%	15,6%	11,9%	11,3%			39,4%
	5		1,3%	3,1%	10,6%	4,4%	3,8%		23,1%
	6					3,8%	1,3%	0,6%	5,6%
	7			0,6%					0,6%
Gesamt		1,9%	5,0%	35,6%	31,9%	20,0%	5,0%	0,6%	100,0%

Tabelle A - 5: Gewünschte Veränderung Item 3

Mit 43,4 % besteht im Bereich von Item 4 eine Verharrungstendenz. Zu erkennen ist ein leichtes Übergewicht hin zu einer verstärkten Identitätsorientierung, da über 30 % der Befragten den Veränderungswunsch in Richtung Identitätsorientierung nennen. Jedoch sprechen sich auch über 20 % für verstärkte Kontextorientierung aus, was die Uneinheitlichkeit unterstreicht.

Einschätzung des Ist-Zustands		Gewünschte Veränderung							n=159
		mehr kontextorientiert			mehr identitätsorientiert				
		3	2	1	0	1	2	3	Gesamt
identitätsorientiert	1	0,6%							
	2		1,3%	1,3%	0,6%	0,6%			3,8%
	3	0,6%	2,5%	5,0%	8,2%	4,4%			20,8%
	4		3,1%	4,4%	18,9%	5,0%	2,5%		34,0%
	5		1,3%	3,1%	5,7%	10,7%	3,8%	1,9%	26,4%
	6			0,6%	9,4%	1,3%	1,3%	0,6%	13,2%
	7				0,6%	0,6%			1,3%
Gesamt		1,3%	8,2%	14,5%	43,4%	22,6%	7,5%	2,5%	100,0%

Tabelle A - 6: Gewünschte Veränderung Item 4

Eine gewünschte Veränderung hinsichtlich Item 5 ist in Richtung verstärkter Prozessorientierung auszumachen, da dies über 40 % der Befragten angeben.

Einschätzung des Ist-Zustands		Gewünschte Veränderung										n=161	
		mehr ergebnisorientiert					mehr prozessorientiert						
		4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	Gesamt
prozessorientiert	1					0,6%							
	2	0,6%	0,6%	0,6%	1,9%	6,8%	1,9%						12,4%
	3		1,2%	2,5%	6,8%	5,0%	8,1%	0,6%					24,2%
	4			1,2%	3,1%	13,7%	5,0%	3,1%	0,6%				26,7%
	5				1,9%	6,8%	8,1%	3,7%					20,5%
	6				1,2%	3,7%	1,2%	3,7%	2,5%	0,6%			13,0%
	7						0,6%		1,2%				0,6%
Gesamt		0,6%	1,9%	4,3%	14,9%	36,6%	24,8%	11,2%	4,3%	0,6%	0,0%	0,6%	100,0%

Tabelle A - 7: Gewünschte Veränderung Item 5

Item 6 zeigt einen Veränderungswunsch in Richtung mehr Nachhaltigkeit, was sich in über 40 % der Nennungen äußert, jedoch äußern auch 40 % keinen Wunsch nach einer Veränderung, sprich es ergibt sich auch eine Verharrungstendenz.

Einschätzung des Ist-Zustands		Gewünschte Veränderung									n=160
		mehr projektbezogen			↔			mehr nachhaltig			
		3	2	1	0	1	2	3	4	5	Gesamt
nachhaltig ↕ projektbezogen	1	0,6%									0,6%
	2	0,6%	1,9%	1,3%	6,9%	3,1%					13,8%
	3		1,3%	3,8%	7,5%	5,0%	0,6%				18,1%
	4	0,6%	0,6%	1,9%	13,1%	3,8%	2,5%	0,6%			23,1%
	5		0,6%	3,8%	5,6%	10,6%	4,4%	3,1%	1,3%		29,4%
	6			1,3%	6,9%	3,8%	0,6%	1,3%	0,6%	0,6%	15,0%
	7										0,0%
Gesamt		1,9%	4,4%	11,9%	40,0%	26,3%	8,1%	5,0%	1,9%	0,6%	100,0%

Tabelle A - 8: Gewünschte Veränderung Item 6

Die gewünschte Veränderung hinsichtlich Item 7 geht in Richtung zu mehr Eigenständigkeit, was ebenfalls von über 40 % der Befragten geäußert wird.

Einschätzung des Ist-Zustands		Gewünschte Veränderung									n=161
		mehr verbunden			↔			mehr eigenständig			
		4	3	2	1	0	1	2	3	Gesamt	
eigenständig ↕ verbunden	1	0,6%		0,6%						1,2%	
	2	2,5%	3,7%	2,5%	2,5%	3,1%	0,6%			14,9%	
	3		1,9%	9,9%	6,2%	1,2%	0,6%			19,9%	
	4			4,3%	4,3%	8,7%	0,6%	2,5%		20,5%	
	5			1,9%	9,3%	6,8%	3,1%	0,6%	0,6%	22,4%	
	6				8,1%	10,6%	1,2%			19,9%	
	7					1,2%				1,2%	
Gesamt		3,1%	5,6%	19,3%	30,4%	31,7%	6,2%	3,1%	0,6%	100,0%	

Tabelle A - 9: Gewünschte Veränderung Item 7

Hinsichtlich Item 8 ergibt sich eine Verschiebung in Richtung zu einem Wunsch nach mehr Transparenz, der sich sogar in über 55 % der Antworten widerspiegelt.

Einschätzung des Ist-Zustands		Gewünschte Veränderung									n=158	
		mehr abgeschottet			↔			mehr transparent				
		5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	Gesamt
transparent ↕ abgeschottet	1					0,6%	5,1%					5,7%
	2	0,6%			1,3%	1,3%	15,8%	6,3%				25,3%
	3		0,6%			1,9%	6,3%	20,3%	1,9%			31,0%
	4						3,2%	8,2%	8,9%	1,3%		21,5%
	5					0,6%	0,6%	4,4%	3,8%	1,9%		11,4%
	6						0,6%		1,9%		2,5%	5,1%
	7											0,0%
Gesamt		0,6%	0,6%	0,0%	1,3%	4,4%	31,6%	39,2%	16,5%	3,2%	2,5%	100,0%

Tabelle A - 10: Gewünschte Veränderung Item 8

Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die Verteilungen, dass die Veränderungswünsche in der Regel in die Richtung gehen, die derzeit nicht in dem entsprechenden Berufskolleg vorliegt, was sich in einem Ankreuzverhalten äußert, welches sich in den Tabellen als eine Prozentualverteilung von links oben nach rechts unten niederschlägt.

Diese Zusammenhänge lassen sich auch durch positive Korrelationen (vgl. BORTZ/ DÖRING 1995, S. 476ff. und KROMREY 2002, S. 492ff.) belegen. Bei den im Folgenden ausgewiesenen PEARSON-Korrelationen (vgl. ebd.) handelt es sich jeweils um solche, die zweiseitig gemessen, auf dem Niveau von 0,01 Signifikanz aufweisen.

Ist - Item	Soll - Item	Korrelationswert nach PEARSON bei Signifikanzniveau 0,01 (2-seitig)	N
personenorientiert / sachorientiert	personenorientiert / sachorientiert	0,594	161
formalisiert / informell	formalisiert / informell	0,641	161
basisgestaltet / leistungsgestaltet	basisgestaltet / leistungsgestaltet	0,521	160
identitätsorientiert / kontextorientiert	identitätsorientiert / kontextorientiert	0,546	159
prozessorientiert / ergebnisorientiert	prozessorientiert / ergebnisorientiert	0,477	161
nachhaltig / projektbezogen	nachhaltig / projektbezogen	0,543	160
eigenständig / verbunden	eigenständig / verbunden	0,586	161
transparent / abgeschottet	transparent / abgeschottet	0,476	158

Tabelle A - 11:

Es ist an dieser Stelle von einem mittleren, positiven Zusammenhang auszugehen. Die Korrelationswerte weisen durchaus noch höhere Ergebnisse auf, sofern diejenigen Antworttendenzen eliminiert werden, welche Verharrungstendenzen äußern, sodass in diesem Falle bei der Reihenbetrachtung der Veränderungstendenzen die positiven Korrelationen in ausgeprägterem Maße zu beobachten sind.

A.6. Betrachtung der dem Fragebogen zugrunde liegenden Hypothesen

Hypothese 1 lautet:

„Die Strukturdimensionen sind für Schulleitungen erkennbar und bewertbar.“

Hypothese 1 ist vorläufig bewährt.

Hypothese 2 lautet:

„Berufskollegs tendieren zu einer Veränderung in Richtung der jeweils in geringerem Maße als vorhandenen empfundenen Strukturdimensionen.“

Hypothese 2 ist vorläufig bewährt.

Hypothese 3 lautet:

„Verharrungstendenzen sind für alle Strukturdimensionen in einem Umfang von größer als 30 % vorhanden.“

Hypothese 3 ist vorläufig bewährt.

Hypothese 4 lautet:

„Verharrungstendenzen sind stets geringer als Veränderungstendenzen.“

Hypothese 4 ist falsifiziert. (siehe Strukturdimensionen zu Item 1)

Anhang B

Befragung eines Berufskollegs zur Arbeit der Bildungsgänge

Überblick über den Fragebogen der Folgebefragung im September 2003 zur Arbeit von Bildungsgängen.

B.1. Informationen zur Erstellung des Fragebogens

Im September 2003 habe ich die Lehrer eines Berufskollegs zur der Arbeit von Bildungsgängen befragt. Eine Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Befragung findet in dieser Arbeit nur in Auszügen statt.

An dieser Stelle soll auf eine komplette ausführliche Darstellung verzichtet werden, da wesentliche Elemente in ähnlicher Form bereits in Anhang A verdeutlicht und erläutert wurden. Daher erfolgt im Anschluss ein kurzer Überblick zum Aufbau und der Konzeption der Befragung. Zudem werden der sechsseitige Fragebogen und das zugehörige Anschreiben abgebildet und ausgewählte erhobene Ergebnisse im Sinne von Häufigkeitsauswertungen aufgezeigt.

B.1.1 Aufbau des Fragebogens und thematische Fragenkomplexe

Der Fragebogen umfasst neben statistischen Angaben zu Beginn der Befragung im Wesentlichen drei Themenbereiche, die jeweils verschiedene Fragenkomplexe umfassen:

- Fragen zu der Arbeit und Beratung von Bildungsgängen (Fragenkomplexe 1 bis 7)
- Fragen zu Nutzen, Gründen, Hemmnissen und Zielen der Beratung (Fragenkomplexe 8 bis 15)
- Fragen zur Einschätzung der Ergebnisse der Erstbefragung (Fragenkomplex 16)

Bei der Entwicklung des Fragebogens wurden verschiedene Frage- bzw. Antworttypen berücksichtigt. Die Konstruktionsprinzipien entsprechen den Ausführungen zum Erstfragebogen und umfassen ebenfalls geschlossene und offene Fragen, jedoch sind als Besonderheit Hybridfragen (SCHNELL/HILL/ESSER 1993, S. 342) integriert, die die jeweiligen Vorteile offener und geschlossener Antworttypen miteinander kombinieren. Thematisch wurden darin die verschiedenen Bereiche zur Arbeit und Beratung von Bildungsgängen erfasst, welche die oben angeführten Themenbereiche konkretisieren.

Zu Beginn werden drei statistische Angaben erfragt, die sich auf die Position des Befragten innerhalb der Schule beziehen. Sie gehen zum einen auf den Grad der Verantwortlichkeit ein und zum anderen auf den Zeitpunkt der beruflichen Sozialisation.

Besonders hervorzuheben sind mit Blick auf die Gesamtarbeit die Fragenkomplexe 1 und 10:

Im Fragenkomplex 1 sollten die Befragten beurteilen, ob eine Aufgabe zu den Aufgaben eines Bildungsgangs gehört. Diese Frage war anhand einer dichotomen Skala mit den Antwortmöglichkeiten 'ja' und 'nein' zu beantworten. Ebenfalls sollten die Befragten losgelöst von der ersten Antwort beurteilen, für wie sinnvoll sie eine externe Beratung zu diesen Aufgaben halten. Hierfür stand ihnen eine fünfstufige Skala mit den Antwortmöglichkeiten 'sinnvoll', 'eher sinnvoll', 'teils-teils', 'überflüssig' und 'kontraproduktiv' zur Verfügung. Die zu beurteilenden Aufgaben von Bildungsgängen wurden insbesondere dem Lehrplan zur Erprobung Industrie entnommen (vgl. MSJK 2003e, S. 59).

Im Fragenkomplex 10 wurden die Befragten gebeten die drei wichtigsten Auslöser zu benennen, die eine Beratung erforderlich machen. Dabei wurde sie aufgefordert, unter A den wichtigsten Grund, unter B den zweiwichtigsten und unter C den drittwichtigsten Grund anzugeben, so dass sich eine ordinalskalierte Abbildung der Rangfolge des empirischen Relativs im numerischen Relativ ergibt.

Die weiteren Fragenkomplexe werden in dieser Arbeit nicht explizit berücksichtigt, arrondieren jedoch die Kernaussagen, welche mit der Gestaltung eines nachfrageorientierten Beratungsmarktes einhergehen. Insofern sind der Aufbau und die Ergebnisse dieser Fragenkomplexe lediglich zur Vollständigkeit und als ergänzende Information in diesem Anhang dargestellt.

B.1.2 Durchführung der Befragung sowie Betrachtung der Rücklaufquote

Der Fragebogen wurde an alle 105 Lehrer eines Berufskollegs zusammen mit einem Anschreiben und einem Umschlag verteilt. Das befragte Berufskolleg vereint verschiedene kaufmännische Bildungsgänge unter einem Dach. Dabei bildet, zum Zeitpunkt der Befragung, die Berufsschule den Schwerpunkt mit gut 2.000 Schülern in 14 Bildungsgängen und 121 Klassen. In den anderen

Bildungsgangtypen werden rund 400 Schüler in 6 Bildungsgängen und 19 Klassen unterrichtet. Die geschlossenen Umschläge mit den Fragebögen wurden im Schulsekretariat gesammelt und von einem Lehrer anonym und ungeöffnet an mich weitergeleitet.

Der Rücklauf beträgt 68 Fragebögen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 64,76% im Hinblick auf die Gesamtzahl der Lehrer dieses Berufskollegs zum Zeitpunkt der Befragung. Die Erfassung der Ergebnisse erfolgte mittels SPSS.

B.2. Überblick über den Fragebogen

Die nachfolgenden sieben Seiten veranschaulichen den Fragebogen zur Folgebefragung zur Organisation der Berufskollegs und der Bildungsgänge sowie das zugehörige Anschreiben an Berufskollegs, welches zur Teilnahme an der Befragung anregen sollte und auf die Wahrung der Anonymität der Befragung hinweist.

Anschreiben zum Fragebogen

UNIVERSITÄT ZU KÖLN
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Professor Dr. Martin Twardy

Herbert-Lewin-Str. 2
50931 Köln

Benno Göckede
☎ 0221/470-7052
Benno.Goeckede@uni-koeln.de

Köln, im September 2003

Sehr geehrte Damen und Herrn,

vorweg möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie und Ihr Kollegium sich bereit erklärt haben an dieser Befragung teilzunehmen und so meine Forschung zu unterstützen.

Mein Forschungsvorhaben richtet sich auf die Frage, inwiefern externe Berater Bildungsgänge bei der Umsetzung ihrer Aufgaben unterstützen können, bzw. an welchen Stellen es möglicherweise auch kontraproduktiv ist, dass externe Personen in einem Entwicklungsprozess beteiligt werden.

Insgesamt handelt es sich derzeit noch um eine Zukunftsstudie, denn im momentanen Schulsystem ist dies nur sehr vereinzelt umsetzbar. In anderen europäischen Ländern (z.B. den Niederlanden) gehört ein solches Beratungs- bzw. Unterstützungssystem der Schulen bereits zum Alltag, so dass dies sich möglicherweise auch in Deutschland zukünftig realisieren lässt.

Um zu erfahren, ob und wie externe Personen hierbei für die Schule einen hilfreichen Beitrag leisten können, bin ich auf Ihre Mithilfe angewiesen. Die Ergebnisse der Befragung werden Ihnen natürlich zugänglich gemacht.

Selbstverständlich werden die erhobenen Daten vertraulich behandelt. Wir können keine Rückschlüsse auf einzelne Lehrende vornehmen und stellen sicher, dass darüber hinaus niemandem die Daten zugänglich sind. Veröffentlichungen erfolgen nur in aggregierter und anonymer Form.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen im geschlossenen Umschlag im Schulsekretariat bis zum 23. September 2003 ab.

Ich bedanke mich für Ihre Mühen und mit freundlichen Grüßen

(Benno Göckede)

Seite 1 des Fragebogens

Befragung der Lehrer und Lehrerinnen des Berufskolleg xy im September 2003
 durch den LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Statistische Angaben:

Nehmen Sie im Berufskolleg eine Leitungsfunktion (erweiterte Schulleitung, Bildungsgangleitung, Projektleitung etc.) wahr?

ja nein

Sind Sie bereits länger als fünf Jahre im Schuldienst?

ja nein

Werden Sie voraussichtlich in den nächsten drei Jahren pensioniert?

ja nein

Fragen zu der Arbeit und Beratung von Bildungsgängen:

Aufgaben	Gehört diese zu den Aufgaben des Bildungsgangs?		Wie Schätzen Sie eine externe Beratung für diese Aufgabe ein (bitte auch ausfüllen, wenn Sie die Aufgabe nicht zu den Aufgaben des Bildungsgangs zählen)?				
	ja	nein	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
Ausdifferenzierung von Unterrichtsreihen (z.B. der Lernfelder durch Benennung von Lernsituationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grobplanung (Ziele, Inhalte, Rahmen) von Lernarrangements (z.B. Lernsituationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nähere Ausgestaltung (Ablauf, Medieneinsatz, etc.) von Lernarrangements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung von Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verknüpfung des berufsbezogenen Lernbereichs mit dem berufsübergreifenden Bereich und dem Differenzierungsbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vereinheitlichung von Bewertungen, z.B. durch Erstellung von Notenstandards	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planung zusammenhängender Lernzeiten zur Umsetzung der Lernarrangements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung einer didaktischen Jahresplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumentation der didaktischen Jahresplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluation des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vereinbarungen hinsichtlich der (z. B. fächerübergreifenden) schriftlichen Arbeiten und der sonstigen Leistungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belegungsplanung von Klassen- und Fachräumen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung des Einsatzplans für die Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammensetzung von Lehrerteams für Klassen oder Unterrichtsabschnitte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verwendung und Verwaltung der sächlichen Ressourcen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufrechterhaltung einer Lernortkooperation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung mit Eltern bzw. Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungsplanung für die Lehrer/ Lehrerinnen des Bildungsgangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung einer Fortbildung der Lehrer/Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seite 2 des Fragebogens

Befragung der Lehrer und Lehrerinnen des Berufskolleg xy im September 2003
 durch den LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Halten Sie eine Beratung für die Bildungsgangarbeit von diesen Personen für die Arbeit von Bildungsgängen für sinnvoll?

Beraterinnen / Berater	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
Dezernenten der Schulaufsicht	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter der Fortbildungsabteilung der Bezirksregierung	<input type="checkbox"/>				
sonstige Mitarbeiter der Bezirksregierung - Welche? _____	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter von Hochschulen	<input type="checkbox"/>				
Kollegen aus anderen Schulen	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter des Landesinstituts für Schule in Soest	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter des Landesinstitut für Qualifizierung in Solingen	<input type="checkbox"/>				
Experten aus Ihren Ausbildungsbetrieben	<input type="checkbox"/>				
Experten aus anderen Unternehmen	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter der Kammern	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter der Berufsverbände (z.B. vlv, verdi, GEW etc.)	<input type="checkbox"/>				
Mitarbeiter des Schulträgers - Welche? _____	<input type="checkbox"/>				
Freiberufliche Berater	<input type="checkbox"/>				
SchiLF Moderatoren	<input type="checkbox"/>				
Sonstige - Welche? _____	<input type="checkbox"/>				

Wie häufig sollte eine Beratung stattfinden?

- einmalig mehrfach kontinuierlich

Wie umfangreich sollte eine Beratung während eines Entwicklungsprozesses sein?

- während des ganzen Prozesses nur in Teilprozessen

In welcher Phase eines Entwicklungsprozesses halten Sie die Beratung für wichtig?

(Vergeben Sie bitte ein **A**, drei **B** und zwei **C** im Sinne einer ABC Analyse, bitte beantworten Sie die Frage auch wenn Sie in der Frage zuvor ‚ganzer Prozess‘ angekreuzt haben)

- Phase der Annäherung A B C
- Phase der Bestandsaufnahme A B C
- Phase der Zielentwicklung A B C
- Phase der Handlungsplanung A B C
- Phase der Durchführung A B C
- Phase der Evaluation A B C

Seite 3 des Fragebogens

Befragung der Lehrer und Lehrerinnen des Berufskolleg xy im September 2003
 durch den LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Wer sollte auf Ihrer Sicht zur Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsarbeit der Schule beraten werden?

- ja nein einzelne Mitglieder der Schulleitung
- ja nein die (erweiterte) Schulleitung als Gruppe
- ja nein die Bildungsgangkonferenz
- ja nein die Bildungsgangleitung
- ja nein die Fachkonferenz
- ja nein die Lehrerkonferenz
- ja nein die Schulkonferenz
- ja nein eine Projektgruppe (z.B. für Selbstevaluation)
- ja nein einzelnen Lehrer/innen
- ja nein sonstige – Welche? _____

Nutzen Sie bereits Beratung in Ihren Bildungsgängen? ja nein

wenn ja, wer (Institution) führt die Beratung durch? _____

und bei welchem Beratungsanlass? _____

Welche Hemmnisse sprechen aus Ihrer Sicht gegen eine Beratung von Bildungsgangkonferenzen?

(Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist das wichtigste Hemmnis)

A _____

B _____

C _____

Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für eine Beratung von Bildungsgängen?

(Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist der wichtigste Grund)

A _____

B _____

C _____

Welche Auslöser halten Sie für wichtig, die auf jeden Fall eine Beratung der Bildungsgangkonferenz erfordert? (Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist der wichtigste Auslöser)

A _____

B _____

C _____

Seite 4 des Fragebogens

Befragung der Lehrer und Lehrerinnen des Berufskolleg xy im September 2003
 durch den LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Welche Unterstützungsmaßnahme halten Sie für die Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsarbeit der Schule für wirksam?

Maßnahme	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
eine externe Fortbildung für einzelne Lehrer/innen	<input type="checkbox"/>				
eine Schulinterne Lehrerfortbildung (SchILF)	<input type="checkbox"/>				
eine Prozessberatung für einzelne Aufgaben	<input type="checkbox"/>				
eine externe Evaluation	<input type="checkbox"/>				
ein allgemeiner Austausch mit anderen Berufskollegs	<input type="checkbox"/>				
ein Netzwerk für die einzelnen Unterrichtsfächer	<input type="checkbox"/>				
ein Netzwerk für die einzelnen Bildungsgänge	<input type="checkbox"/>				
eine Vergleichsanalyse von Berufskollegs	<input type="checkbox"/>				
die Herstellung von Transparenz der Arbeit in Berufskollegs	<input type="checkbox"/>				
sonstige - Welche? _____	<input type="checkbox"/>				

In welcher Art sollte eine Beratung von Bildungsgängen erfolgen?

Art der Beratung	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
intervenieren	<input type="checkbox"/>				
Informationen einbringen	<input type="checkbox"/>				
Hilfe zu Selbsthilfe geben	<input type="checkbox"/>				
Vorgaben machen	<input type="checkbox"/>				
Konflikte schlichten	<input type="checkbox"/>				
Begründungen liefern	<input type="checkbox"/>				
Tätigkeiten beobachten	<input type="checkbox"/>				
reflektieren	<input type="checkbox"/>				
Ideen generieren	<input type="checkbox"/>				
evaluieren	<input type="checkbox"/>				
objektiv aufklären	<input type="checkbox"/>				
Lösungen erarbeiten	<input type="checkbox"/>				
Arbeiten anleiten	<input type="checkbox"/>				
Bildung moderieren	<input type="checkbox"/>				
Arbeiten unterstützen	<input type="checkbox"/>				
sonstige - Welche? _____	<input type="checkbox"/>				

Seite 5 des Fragebogens

Befragung der Lehrer und Lehrerinnen des Berufskolleg xy im September 2003
 durch den LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Eine Beratung sollte folgende Hauptziele verfolgen?

Art der Beratung	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
Organisationsstruktur verbessern	<input type="checkbox"/>				
Professionalität der Lehrkräfte stärken	<input type="checkbox"/>				
Attraktivität des Bildungsgangangebotes steigern	<input type="checkbox"/>				
Öffnung nach Außen vorantreiben	<input type="checkbox"/>				
Unterricht verbessern	<input type="checkbox"/>				
Lernortkooperation verbessern	<input type="checkbox"/>				
Interne Kooperation steigern	<input type="checkbox"/>				
Zufriedenheit im Beruf Lehrer/Lehrerin stärken	<input type="checkbox"/>				
Diskussionen versachlichen	<input type="checkbox"/>				
Zielstrebigkeit der Aufgabenerledigung erhöhen	<input type="checkbox"/>				
Problemlösefähigkeiten stärken	<input type="checkbox"/>				
Entwicklung eigener Konzepte unterstützen	<input type="checkbox"/>				
Wirksamkeit des Handelns prüfen	<input type="checkbox"/>				
Unterrichtsumsetzungen begründen	<input type="checkbox"/>				
Innovationen begründen	<input type="checkbox"/>				
Unsicherheiten nehmen	<input type="checkbox"/>				
Teamaufbau vorantreiben	<input type="checkbox"/>				
Kommunikationsstrukturen aufbauen	<input type="checkbox"/>				
sonstige - Welche? _____	<input type="checkbox"/>				

Welche **Gründe** motivieren Sie für die Mitarbeit in der Bildungsgangkonferenz? (Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist der wichtigste Grund)

A _____

B _____

C _____

Welche **Hindernisse** sehen Sie für die Mitarbeit in der Bildungsgangkonferenz? (Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist das wichtigste Hindernis)

A _____

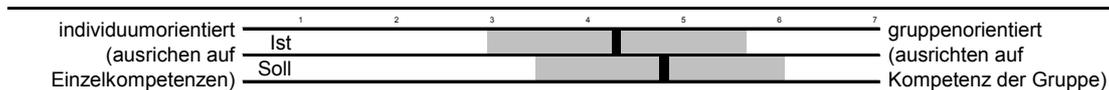
B _____

C _____

Seite 6 des Fragebogens

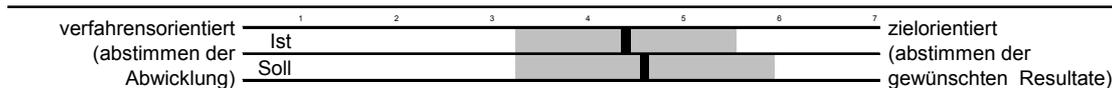
Befragung der Lehrer und Lehrerinnen des Berufskolleg xy im September 2003
 durch den LEHRSTUHL FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Im Juli 2003 wurden in NRW alle (361) Berufskollegs zu den jetzigen und zukünftig gewünschten Arbeitsformen ihrer Bildungsgänge befragt. Der Rücklauf betrug mehr als 50% und es zeichnete sich folgendes Bild. Der schwarze Strich stellt den Mittelwert dar und der graue Balken die normale Abweichung. **Können Sie hinsichtlich der Frage: 'Unsere Bildungsgänge sind eher ... bzw. sollen eher ...sein' zu den Ist-Werten bzw. Soll-Werten zustimmen?**



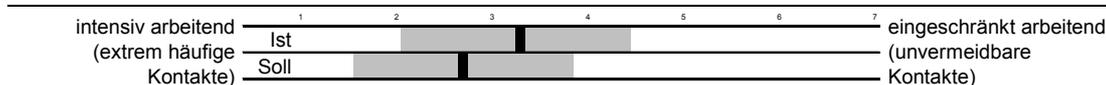
a) Ist: trifft zu trifft nicht zu

b) Soll: trifft zu trifft nicht zu



Ist: trifft zu trifft nicht zu

Soll: trifft zu trifft nicht zu



Ist: trifft zu trifft nicht zu

Soll: trifft zu trifft nicht zu



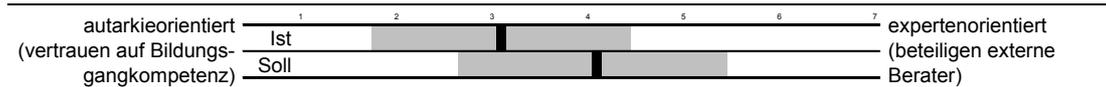
Ist: trifft zu trifft nicht zu

Soll: trifft zu trifft nicht zu



Ist: trifft zu trifft nicht zu

Soll: trifft zu trifft nicht zu



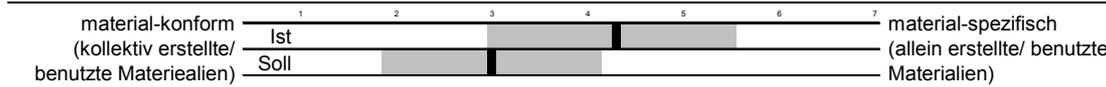
Ist: trifft zu trifft nicht zu

Soll: trifft zu trifft nicht zu



Ist: trifft zu trifft nicht zu

Soll: trifft zu trifft nicht zu



Ist: trifft zu trifft nicht zu

Soll: trifft zu trifft nicht zu

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

B.3. Ausgewählte Ergebnisse

B.3.1 Ergebnisse zu statistischen Angaben

Aussagen zu den gewünschten statistische Angaben machten 66 Befragte.

Nehmen Sie im Berufskolleg eine Leitungsfunktion (erweiterte Schulleitung, Bildungsgangleitung, Projektleitung etc.) wahr?

10 / 15,2% ja 56 / 84,8% nein

Sind Sie bereits länger als fünf Jahre im Schuldienst?

51 / 77,3% ja 15 / 22,7% nein

Werden Sie voraussichtlich in den nächsten drei Jahren pensioniert?

9 / 13,6% ja 57 / 86,4% nein

Eine Überschneidung von Personen, die erst seit fünf Jahren im Schuldienst sind und vorrausichtlich in den nächsten Drei Jahren Pensioniert werden gab es nicht. Ergibt sich folgende Verteilung:

- bisher weniger als fünf Jahre 15 Personen (~22,73%)
- mehr als fünf jedoch noch länger als drei Jahre 42 Personen (~63,64%)
- noch weniger als drei Jahre 9 Personen (~13,64%)

B.3.2 Ergebnisse zu den thematisch ausgerichteten Fragekomplexen

Die einzelnen Ergebnisse werden nun folgend in der Form des Fragebogens dargestellt. Die geschlossenen Fragen sind mit absoluten und relativen Häufigkeiten angegeben. Dabei können die absoluten Werte in der Summe auch einen Wert unterhalb von 68 (Anzahl des Rücklaufs) annehmen. In diesen Fällen haben nicht alle befragten Personen geantwortet. Die relativen Werte beziehen sich immer auf die vorhandenen (gültigen) Antworten, so dass die Prozentzahl von 100 in der Summe jeweils erreicht wird. Die Antworten der verschiedenen offenen Fragen sind jeweils in Form einer vollständigen Liste der Nennungen erfasst. Die Darstellung findet sich am Ende der Gesamtdarstellung als Anlage innerhalb dieses Anhangs B.

Fragenkomplex 1:

Aufgaben	Gehört diese zu den Aufgaben des Bildungsgangs?		Wie schätzen Sie eine externe Beratung für diese Aufgabe ein (bitte auch ausfüllen, wenn Sie die Aufgabe nicht zu den Aufgaben des Bildungsgangs zählen)?				
	ja	nein	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
Ausdifferenzierung von Unterrichtsreihen (z.B. der Lernfelder durch Benennung)	47	20	14	15	15	18	3
Grobplanung (Ziele, Inhalte, Rahmen) von Lernarrangements (z.B. Nähere Ausgestaltung (Ablauf, Medien-einsatz, etc.) von	70,1%	29,9%	21,5%	23,1%	23,1%	27,7%	4,6%
Erstellung von Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsmedien	52	14	15	17	11	20	3
Verknüpfung des berufsbezogenen Lern-bereichs mit dem	78,8%	21,2%	22,7%	25,8%	16,7%	30,3%	4,5%
Vereinheitlichung von Bewertungen, z.B. durch Erstellung von Notenstandards	36	28	9	10	18	25	3
Planung zusammenhängender Lernzeiten zur Umsetzung der Lernarrangements	56,3%	43,8%	13,8%	15,4%	27,7%	38,5%	4,6%
Erstellung einer didaktischen Jahresplanung	37	28	16	15	19	13	3
Dokumentation der didaktischen Jahresplanung	56,9%	43,1%	24,2%	22,7%	28,8%	19,7%	4,5%
Evaluation des Unterrichts	50	15	9	20	24	12	1
Vereinbarungen hinsichtlich der (z. B. fächerübergreifenden) schriftlichen Belegungsplanung von Klassen- und Fachräumen	76,9%	23,1%	13,6%	30,3%	36,4%	18,2%	1,5%
Erstellung des Einsatzplans für die Lehrkräfte	39	27	10	18	17	18	3
Zusammensetzung von Lehrerteams für Klassen oder Unterrichtsabschnitte	59,1%	40,9%	15,2%	27,3%	25,8%	27,3%	4,5%
Verwendung und Verwaltung der sächlichen Ressourcen	35	30	4	12	17	25	5
Aufrechterhaltung einer Lernortkooperation	53,8%	46,2%	6,3%	19,0%	27,0%	39,7%	7,9%
Abstimmung mit Eltern bzw. Schülern	52	14	9	15	17	17	6
Fortbildungsplanung für die Lehrer/ Lehrerinnen des Bildungsgangs	31	34	8	9	14	25	7
Durchführung einer Fortbildung der Lehrer/Lehrerinnen	47,7%	52,3%	12,7%	14,3%	22,2%	39,7%	11,1%
	26	41	13	14	23	9	5
	38,8%	61,2%	20,3%	21,9%	35,9%	14,1%	7,8%
	56	11	5	15	17	21	8
	83,6%	16,4%	7,6%	22,7%	25,8%	31,8%	12,1%
	13	53	4	6	8	29	18
	19,7%	80,3%	6,2%	9,2%	12,3%	44,6%	27,7%
	18	47	5	5	8	29	16
	27,7%	72,3%	7,9%	7,9%	12,7%	46,0%	25,4%
	34	31	5	4	8	29	18
	52,3%	47,7%	7,8%	6,3%	12,5%	45,3%	28,1%
	24	41	4	8	8	31	10
	36,9%	63,1%	6,6%	13,1%	13,1%	50,8%	16,4%
	36	28	5	14	14	21	7
	56,3%	43,8%	8,2%	23,0%	23,0%	34,4%	11,5%
	36	29	3	9	13	29	7
	55,4%	44,6%	4,9%	14,8%	21,3%	47,5%	11,5%
	29	34	12	18	19	12	2
	46,0%	54,0%	19,0%	28,6%	30,2%	19,0%	3,2%
	26	39	24	21	12	8	1
	40,0%	60,0%	36,4%	31,8%	18,2%	12,1%	1,5%

Fragenkomplex 2:

Halten Sie eine Beratung für die Bildungsgangarbeit von diesen Personen für die Arbeit von Bildungsgängen für sinnvoll?

Beraterinnen / Berater	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
Dezernenten der Schulaufsicht	3 / 4,4%	7 / 10,3%	23 / 33,8%	23 / 33,8%	12 / 17,6%
Mitarbeiter der Fortbildungsabteilung der Bezirksregierung	5 / 7,5%	24 / 35,3%	24 / 35,3%	10 / 14,9%	4 / 6,0%
sonstige Mitarbeiter der Bezirksregierung - Welche? Keine Nennungen	2 / 5,7%	6 / 17,1%	23 / 65,7%	4 / 11,4%	35 / 11,4%
Mitarbeiter von Hochschulen	2 / 3,0%	15 / 22,4%	35 / 52,2%	14 / 20,9%	1 / 1,5%
Kollegen aus anderen Schulen	7 / 10,4%	35 / 52,2%	22 / 32,8%	3 / 4,5%	0 / 0%
Mitarbeiter des Landesinstituts für Schule in Soest	5 / 7,5%	17 / 25,4%	27 / 40,3%	13 / 19,4%	5 / 7,5%
Mitarbeiter des Landesinstituts für Qualifizierung in Solingen	4 / 6,8%	12 / 20,3%	25 / 42,4%	16 / 27,1%	2 / 3,4%
Experten aus Ihren Ausbildungsbetrieben	18 / 26,9%	34 / 50,0%	14 / 20,9%	1 / 1,5%	0 / %
Experten aus anderen Unternehmen	18 / 26,5%	31 / 45,6%	14 / 20,6%	5 / 7,4%	0 / 0%
Mitarbeiter der Kammern	12 / 17,6%	21 / 30,9%	23 / 33,8%	10 / 14,7%	2 / 2,9%
Mitarbeiter der Berufsverbände (z. B. vlv, verdi, GEW etc.)	12 / 17,6%	18 / 26,5%	23 / 33,8%	12 / 17,6%	3 / 4,4%
Mitarbeiter des Schulträgers - Welche? 1 X genannt : Stadt	1 / 3,3%	0 / 0%	3 / 10,0%	24 / 80,0%	2 / 6,7%
Freiberufliche Berater	6 / 9,2%	12 / 18,35%	27 / 41,5%	19 / 29,2%	1 / 1,5%
SchiLF Moderatoren	2 / 3,5%	22 / 38,6%	22 / 38,6%	11 / 19,3%	0 / 0%
Sonstige - Welche? 1 x Kirche ; 1 x Klippert-Moderatoren genannt	0 / 0%	1 / 7,1%	1 / 7,1%	11 / 78,6%	1 / 7,1%

Fragenkomplex 3:

Wie häufig sollte eine Beratung stattfinden?

3 / 4,5% einmalig 42 / 62,7% mehrfach 22 / 32,8% kontinuierlich

Fragenkomplex 4:

Wie umfangreich sollte eine Beratung während eines Entwicklungsprozesses sein?

25 / 40,3% während des ganzen Prozesses 37 / 59,7% nur in Teilprozessen

Fragenkomplex 5:

In welcher Phase eines Entwicklungsprozesses halten Sie die Beratung für wichtig? (Vergeben Sie bitte ein A, drei B und zwei C im Sinne einer ABC Analyse, bitte beantworten Sie die Frage auch wenn Sie in der Frage zuvor ‚ganzer Prozess‘ angekreuzt haben)

ABC - Analyse	A	B	C
Phase der Annäherung	17 / 26,2%	23 / 35,4%	25 / 38,5%
Phase der Bestandsaufnahme	9 / 13,8%	32 / 49,2%	24 / 36,9%
Phase der Zielentwicklung	27 / 42,2%	30 / 46,9%	7 / 10,9%
Phase der Handlungsplanung	17 / 26,6%	35 / 54,7%	12 / 18,8%
Phase der Durchführung	11 / 16,9%	26 / 40,0%	28 / 43,1%
Phase der Evaluation	11 / 16,9%	32 / 49,2%	22 / 33,8%

Fragenkomplex 6:

Wer sollte aus Ihrer Sicht zur Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsarbeit der Schule beraten werden?

Person/Personengruppe	Ja	Nein
einzelne Mitglieder der Schulleitung	35 / 53,8%	30 / 46,2%
die (erweiterte) Schulleitung als Gruppe	46 / 69,7%	20 / 30,3%
die Bildungsgangkonferenz	63 / 94,0%	4 / 6,0%
die Bildungsgangleitung	40 / 59,7%	27 / 40,3%
die Fachkonferenz	43 / 66,2%	22 / 33,8%
die Lehrerkonferenz	15 / 23,4%	49 / 76,6%
die Schulkonferenz	9 / 14,1%	55 / 85,9%
eine Projektgruppe (z. B. für Selbstevaluation)	49 / 79,0%	13 / 21,0%
einzelnen Lehrer/innen	43 / 66,2%	22 / 33,8%
sonstige – Welche? 1 X alle, die die Praxis bzw. die Effektivität der Praxis verbessern möchten 2 X Referendare	4 / 5,9%	23 / 85,2%

Fragenkomplex 7:

Nutzen Sie bereits Beratung in Ihren Bildungsgängen?

9 / 14,1% ja 55 / 80,9% nein

wenn ja, wer (Institution) führt die Beratung durch?

Siehe Anlage Nr. 1

und bei welchem Beratungsanlass?

Siehe Anlage Nr. 2

Fragenkomplex 8:

Welche Hemmnisse sprechen aus Ihrer Sicht gegen eine Beratung von Bildungsgangkonferenzen? (Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist das wichtigste Hemmnis)

- A *Siehe Anlage Nr. 3A*
- B *Siehe Anlage Nr. 3B*
- C *Siehe Anlage Nr. 3C*

Fragenkomplex 9:

Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für eine Beratung von Bildungsgängen? (Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist der wichtigste Grund)

- A *Siehe Anlage Nr. 4A*
- B *Siehe Anlage Nr. 4B*
- C *Siehe Anlage Nr. 4C*

Fragenkomplex 10:

Welche Auslöser halten Sie für wichtig, die auf jeden Fall eine Beratung der Bildungsgangkonferenz erfordert? (Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist der wichtigste Auslöser)

- A *Siehe Anlage Nr. 5A*
- B *Siehe Anlage Nr. 5B*
- C *Siehe Anlage Nr. 5C*

Fragenkomplex 11:

Welche Unterstützungsmaßnahme halten Sie für die Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsarbeit der Schule für wirksam?

Maßnahme	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
eine externe Fortbildung für einzelne Lehrer/innen	34 / 50,0%	23 / 33,8%	11 / 16,2%	0 / 0%	0 / 0%
eine Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF)	27 / 39,7%	26 / 38,2%	14 / 20,6%	1 / 1,5%	0 / 0%
eine Prozessberatung für einzelne Aufgaben	8 / 11,8%	29 / 42,6%	29 / 42,6%	2 / 2,9%	0 / 0%
eine externe Evaluation	4 / 5,9%	9 / 13,2%	34 / 50,0%	17 / 25,0%	4 / 5,9%
ein allgemeiner Austausch mit anderen Berufskollegs	15 / 22,1%	26 / 38,2%	25 / 36,8%	2 / 2,9%	0 / 0%
ein Netzwerk für die einzelnen Unterrichtsfächer	17 / 25,8%	29 / 43,9%	14 / 21,2%	6 / 9,1%	0 / 0%
ein Netzwerk für die einzelnen Bildungsgänge	14 / 20,9%	25 / 37,3%	21 / 31,3%	7 / 10,4%	0 / 0%
eine Vergleichsanalyse von Berufskollegs	5 / 7,6%	23 / 34,8%	27 / 40,9%	10 / 15,2%	1 / 1,5%
die Herstellung von Transparenz der Arbeit in Berufskollegs	11 / 16,4%	29 / 43,3%	21 / 31,3%	3 / 4,5%	3 / 4,5%
sonstige - Welche?					
1 X genannt: Projektbezogene Beratung	1 / 16,7%	1 / 16,7%	3 / 50,0%	1 / 16,7%	0 / 0%

Fragenkomplex 12:

In welcher Art sollte eine Beratung von Bildungsgängen erfolgen?

Art der Beratung	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
intervenieren	2 / 3,2%	5 / 8,1%	20 / 32,3%	18 / 29,0%	17 / 27,4%
Informationen einbringen	22 / 32,8%	34 / 50,7%	11 / 16,4%	0 / 0%	0 / 0%
Hilfe zu Selbsthilfe geben	24 / 35,3%	30 / 44,1%	14 / 20,6%	0 / 0%	0 / 0%
Vorgaben machen	3 / 4,5%	2 / 3,0%	35 / 53,0%	14 / 21,2%	12 / 18,2%
Konflikte schlichten	12 / 17,9%	21 / 31,3%	19 / 28,4%	13 / 19,4%	2 / 3,0%
Begründungen liefern	6 / 9,0%	20 / 29,9%	22 / 32,8%	17 / 25,4%	2 / 3,0%
Tätigkeiten beobachten	3 / 4,4%	19 / 27,9%	31 / 45,6%	12 / 17,6%	3 / 4,4%
reflektieren	7 / 10,3%	33 / 48,5%	22 / 32,4%	6 / 8,8%	0 / 0%
Ideen generieren	17 / 26,2%	30 / 46,2%	13 / 20,0%	5 / 7,7%	0 / 0%
evaluieren	4 / 5,9%	23 / 33,8%	24 / 35,3%	15 / 22,1%	2 / 2,9%
objektiv aufklären	6 / 9,2%	20 / 30,8%	28 / 43,1%	9 / 13,8%	2 / 3,1%
Lösungen erarbeiten	13 / 19,1%	31 / 45,6%	14 / 20,6%	9 / 13,2%	1 / 1,5%
Arbeiten anleiten	4 / 5,9%	19 / 27,9%	27 / 39,7%	14 / 20,6%	4 / 5,9%
Bildung moderieren	4 / 5,9%	12 / 17,6%	26 / 38,2%	24 / 35,3%	2 / 2,9%
Arbeiten unterstützen	13 / 19,1%	33 / 48,5%	20 / 29,4%	1 / 1,5%	1 / 1,5%
sonstige - Welche?	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	2 / 66,7%	1 / 33,3%
Keine Nennungen					

Fragenkomplex 13:

Eine Beratung sollte folgende Hauptziele verfolgen?

Art der Beratung	sinnvoll	eher sinnvoll	teils-teils	überflüssig	kontraproduktiv
Organisationsstruktur verbessern	15 / 22,7%	23 / 34,8%	21 / 31,8%	7 / 10,6%	0 / 0%
Professionalität der Lehrkräfte stärken	24 / 36,9%	30 / 46,2%	8 / 12,3%	3 / 4,6%	0 / 0%
Attraktivität des Bildungsgangangebotes steigern	24 / 36,4%	22 / 33,3%	17 / 25,8%	3 / 4,5%	0 / 0%
Öffnung nach Außen vorantreiben	12 / 18,2%	21 / 31,8%	26 / 39,4%	7 / 10,6%	0 / 0%
Unterricht verbessern	30 / 46,2%	25 / 38,5%	8 / 12,3%	2 / 3,1%	0 / 0%
Lernortkooperation verbessern	13 / 20,0%	30 / 46,2%	20 / 30,8%	2 / 3,1%	0 / 0%
Interne Kooperation steigern	15 / 22,7%	37 / 56,1%	10 / 15,2%	4 / 6,1%	0 / 0%
Zufriedenheit im Beruf Lehrer/Lehrerin stärken	28 / 42,4%	27 / 40,9%	10 / 15,2%	1 / 1,5%	0 / 0%
Diskussionen versachlichen	14 / 21,2%	19 / 28,8%	20 / 30,3%	13 / 19,7%	0 / 0%
Zielstrebigkeit der Aufgabenerledigung erhöhen	16 / 24,2%	24 / 36,4%	19 / 28,8%	6 / 9,1%	1 / 1,5%
Problemlösefähigkeiten stärken	17 / 25,8%	29 / 43,9%	18 / 27,3%	2 / 3,0%	0 / 0%
Entwicklung eigener Konzepte unterstützen	18 / 27,7%	32 / 49,2%	13 / 20,0%	2 / 3,1%	0 / 0%
Wirksamkeit des Handelns prüfen	12 / 18,2%	20 / 30,3%	27 / 40,9%	5 / 7,6%	2 / 3,0%
Unterrichtsumsetzungen begründen	5 / 7,8%	10 / 15,6%	27 / 42,2%	20 / 31,3%	2 / 3,1%
Innovationen begründen	7 / 10,6%	18 / 27,3%	29 / 43,9%	12 / 18,2%	0 / 0%
Unsicherheiten nehmen	10 / 15,6%	25 / 39,1%	17 / 26,6%	11 / 17,2%	1 / 1,6%
Teamaufbau vorantreiben	11 / 16,9%	27 / 41,5%	21 / 32,3%	6 / 9,2%	0 / 0%
Kommunikationsstrukturen aufbauen	16 / 24,2%	24 / 36,4%	20 / 30,3%	5 / 7,6%	1 / 1,5%
sonstige - Welche? 1X genannt: Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben verbessern	0 / 0%	1 / 33,3%	0 / 0%	1 / 33,3%	1 / 33,3%

Fragenkomplex 14:

Welche Gründe motivieren Sie für die Mitarbeit in der Bildungsgangkonferenz?
(Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist der wichtigste Grund)

- A *Siehe Anlage Nr. 6A*
- B *Siehe Anlage Nr. 6B*
- C *Siehe Anlage Nr. 6C*

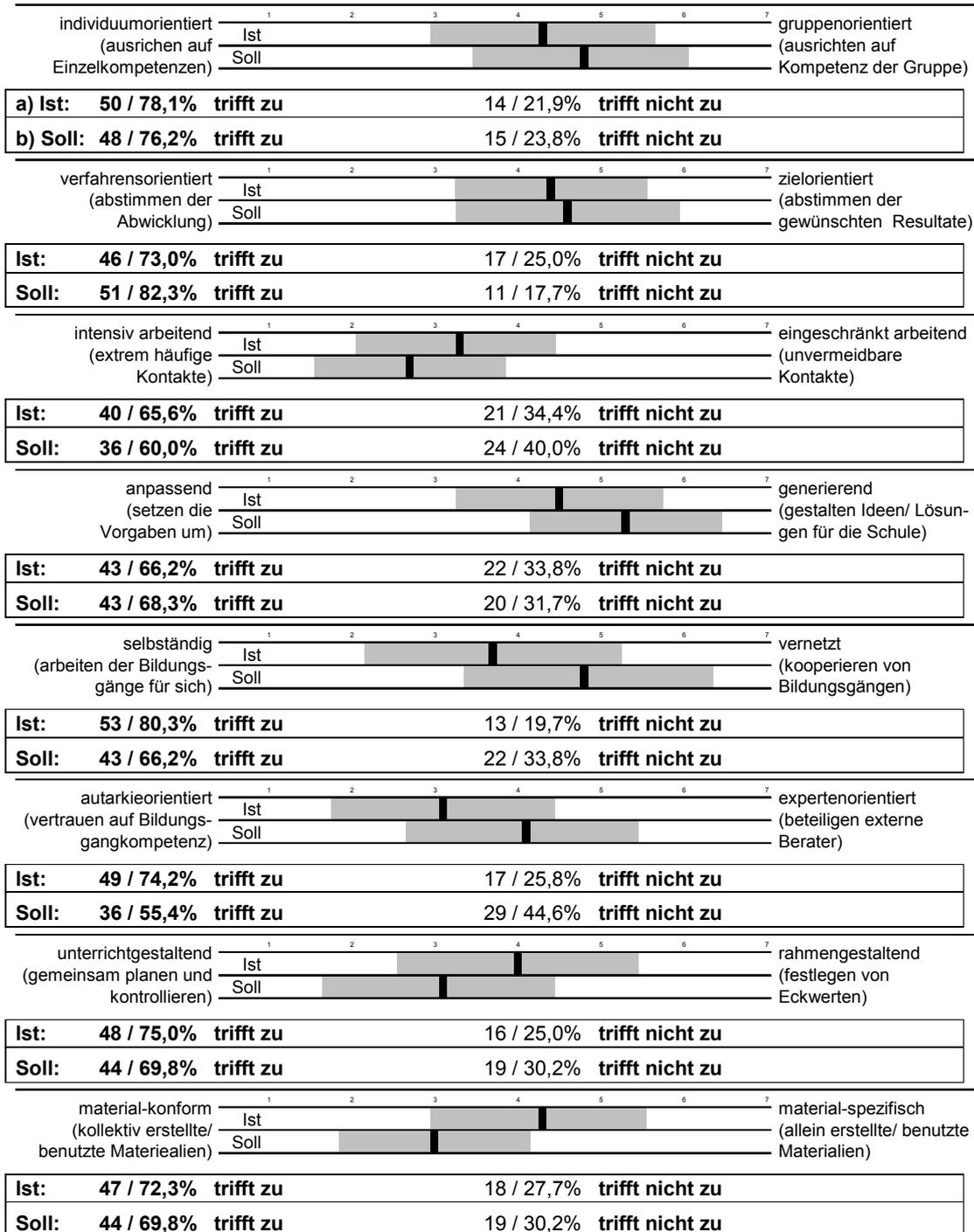
Fragenkomplex 15:

Welche Hindernisse sehen Sie für die Mitarbeit in der Bildungsgangkonferenz?
(Nennen Sie in der Reihenfolge die drei wichtigsten Punkte, A ist das wichtigste Hindernis)

- A *Siehe Anlage Nr. 7A*
- B *Siehe Anlage Nr. 7B*
- C *Siehe Anlage Nr. 7C*

Fragenkomplex 16:

Im Juli 2003 wurden in NRW alle (361) Berufskollegs zu den jetzigen und zukünftig gewünschten Arbeitsformen ihrer Bildungsgänge befragt. Der Rücklauf betrug mehr als 50% und es zeichnete sich folgendes Bild. Der schwarze Strich stellt den Mittelwert dar und der graue Balken die normale Abweichung. **Können Sie hinsichtlich der Frage: ‚Unsere Bildungsgänge sind eher ... bzw. sollen eher ...sein‘ zu den Ist-Werten bzw. Soll-Werten zustimmen?**



Anlage Nr. 1:

- Berufsverbände und Wirtschaftsfachverbände
- Bildungsgangleitung
- informell durch Abteilungskollegen
- IHK, Betriebe, Kollegen
- Eltern, Kammern, Verlage
- Bildungsgangkonferenz, Fachkonferenz
- keine externe Institution
- Kollegen, Experten aus Betrieben
- SchiLF-Moderatoren / RP
- Kollegen anderer Schulen

Anlage Nr. 2:

- Neuordnungen von Ausbildungen
- neue Richtlinien / Organisationsstrukturen / Problemen mit Schülern
- zu alltäglichen Fragen (unterrichtsorganisatorischer und inhaltlicher Art)
- Probleme, Sprechtag
- Stoffpläne, Probleme mit Schülern
- Zielentwicklung, Handlungsplanung
- Einschulung - neuere Konzepte / Methodentraining
- Bildungsgangplanung, Auslegung von Unterrichtsinhalten, Prüfungsanforderungen

Anlage Nr. 3A:

- Autonomiebestreben einzelner Lehrer
- bei Arbeiten intervenieren
- Berater zu weit von Schule entfernt (Realität)
- Beratung erfolgt zu theoretisch
- demotivierte Kollegen
- eigene Entscheidungen werden ggf. eingeschränkt
- extern schwierig zu beurteilen
- fehlende Kompetenz der Berater
- fehlende Neutralität
- fehlende praktische Erfahrung externer Berater
- Gewohnheit
- keine
- Kontrollgefühl
- Kooperation mit Beratern fehlt
- mangelnde Bereitschaft der Kollegen
- mangelnde Beteiligung, da externe Berater keine Kenntnisse über schulische Situation
- mangelnde Praxiserfahrung der Berater
- rein wissenschaftliche Begleitung ohne Praxiserfahrung
- Schulferne der Berater
- Selbstüberschätzung
- spezifische Probleme eines Bildungsgangs bleiben Externen oft verschlossen
- unterschiedliche Fachrichtungen
- unzureichende praktische Kompetenz des Beraters / der Berater
- Widerwillen der Lehrer
- Zeit
- Zeitanspruch
- Zeitaufwand
- Zeitaufwand (zusätzlich)
- Zeitaufwand / Arbeitsüberlastung
- Zeitintensität
- zeitliche Abstimmung (Termin u. a.)
- zeitliche Engpässe
- Zeitlicher Faktor - Extratermine
- Zeitmangel
- zu viele Teilnehmer
- zusätzlicher Zeitaufwand

Anlage Nr. 3B:

- allgemeine Konzepte nicht schulspezifisch genug
- Arbeitsbelastung der Kollegen
- Bequemlichkeit
- Berater, die nicht aus der Schule kommen
- Bildungsgangberatung ist eine so spezielle Beratung, die von außen kaum geleistet werden kann
- evtl. fehlender Konkretheitsgrad der Beratung
- fehlende Zeit
- fehlender Einblick in eine Schule
- Kompetenz (praktische Kompetenz)
- Kompetenzmangel
- Kompetenzunsicherheiten
- Lehrerkontrolle
- mangelnde Kenntnisse Außenstehender
- mangelnde Kooperationsbereitschaft
- mangelnde Praxisorientierung
- Nichtkennen der Berater
- Öffentlichmachen
- Schulferne Interessenvertretung
- Terminnot
- Terminplanung
- Termschwierigkeiten
- Überwindung des Einzelkämpfertums
- unflexible Lehrpläne
- Verantwortung obliegt Schulinstitutionen
- wahrscheinlich zu wenig praxisbezogen
- wechselnder Personaleinsatz in Bildungsgängen
- Zeitproblematik
- zu großer Teilnehmerkreis
- zu theorielastig
- zusätzlicher Zeit- und Arbeitsaufwand

Anlage Nr. 3C:

- Arbeitsaufwand
- Berater hat zu wenig Einblick in Schule
- Die mit der Beratung verbundene Zeitbelastung ist oft zu groß.
- Erfolg der Beratung wird von Anfang an in Frage gestellt.
- fehlende Berater
- Geheimniskrämerei (sich nicht in die Karten sehen lassen)
- Geldmangel bei der Fortbildung
- geringes Interesse der Kollegen
- keine geeigneten Personen
- Kompetenzen der Berater nicht immer gegeben
- Mangel an Beratern
- nicht betroffene Kollegen
- Planung am grünen Tisch
- Überforderung durch Vorgaben des RP
- unklare Beratungsmotivation
- unzureichende Ergebnisorientierung
- zu geringer Output
- Zweifel an effektiver Hilfe

Anlage Nr. 4A:

- Aktualität (fachlich)
- Alle Lehrer des BG anwesend
- Anhebung des Niveaus
- Berater sind ebenfalls Lehrer
- Blick über den Tellerrand

- die fachliche Kompetenz mancher Berater
- Effektivität des Lehrens
- Einbringen von neuen Ideen
- Einflüsse von außen, neue Ideen
- einheitliche Handhabung
- einmalige Beratungsanlässe
- Entgegenwirken von Betriebsblindheit
- erfolgreicherer Arbeiten
- fehlende Betriebsblindheit
- gemeinsames Ziel
- gewisse Arbeitserleichterung
- Hilfestellung für Lehrer
- Ideen generieren
- Impulse von außen
- Informationsaustausch
- Innovation
- Kompetenz
- mehr Sicherheit im Unterricht
- neue Aspekte
- neue Erkenntnisse
- neue Ideen
- neue Ideen / Innovationen
- neue Ideen / Sichtweisen von außen
- Neugestaltung eines Bildungsgangs
- Nutzung von Erfahrungen
- objektive Position von außen
- Öffnen für neue Ideen
- Öffnung nach Außen
- PISA - Ergebnisse
- positivere Impulse von externer Seite
- praxisbezogene Anpassung der Lehrinhalte
- Qualitätssicherung
- Verarbeitung externer Erfahrungen
- Verbesserung der Arbeitsergebnisse
- Verbesserung der Motivation der Kollegen/innen
- Verbesserung von Unterricht (Methodenkompetenz)
- Vereinheitlichung
- viele
- viele Lehrer werden erfasst
- Wissenschaftlich fundierte Beratung
- Wissenschaftlicher Fortschritt
- Wissenschaftstheoretische Begleitung

Anlage Nr. 4B:

- Absprachen können getroffen werden
- Aktualität
- Arbeitserleichterung
- auf externe Berater hört man eher
- Berater arbeiten im gleichen Bildungsgang
- Bereicherung der Bildungsgangarbeit
- Einbindung externer Aspekte
- einheitliches Niveau im Bildungsgang
- Erwecken aus Lethargie
- fehlende Netzwerk-Verpflichtungen
- gegen Betriebsblindheit
- gemeinsames Problemlösen
- Hinweise auf Betriebsblindheit
- höhere Effektivität
- höhere Kooperationsbereitschaft untereinander

- Kompetenzen Unterricht
- Kooperation
- Koordination einer Ausbildung
- Lösungen erarbeiten
- neue Anregungen, andere Sichtweise
- Objektivierbarkeit
- offene Aussprache
- Offenheit / Offenlegung / Transparenz
- PISA - Ergebnisse
- Praxisorientierung
- Professionalisierung
- Profitieren von Erfahrungen anderer
- sachliche Bewertung möglich
- Teilhaben an Erfahrungen, die an anderen Schulen gemacht wurden
- Überwindung von Hindernissen
- Unterschiedliche Sichtweisen kommen zum Tragen
- Veränderung gesellschaftlicher / wirtschaftlicher Begebenheiten
- Verbesserung der Unterrichtsqualität
- Vereinheitlichung
- Zufriedenheit der Lehrer
- zusätzliche Informationen

Anlage Nr. 4C:

- Abbau von Hemmnissen
- Arbeitsverbesserung
- bessere Qualifikation
- Bildungsarbeit unterstützen
- durch bessere Arbeit der Schule insgesamt
- Durch einen Außenstehenden können Probleme eher erkannt und benannt werden.
- Einführung neuer Methoden
- Entlastung
- Entwicklungs-Anschluss
- Erfahrungsaustausch
- Festlegung von Mindeststandards
- Festlegung von Mindeststandards
- gleiche Standards für alle Schüler/Innen und Lehrer/Innen
- höherer Objektivitätsgrad
- Lernen - lernen, didaktische Unterstützung
- Möglichkeit der Qualitätskontrolle (Evaluation)
- Motivationsschub für Kollegen/innen
- pädagogische / theoretische Überfrachtung von Curricula
- PISA - Ergebnisse
- professionelleres Arbeiten
- Vereinbarung für BG
- Warum sollen alle dieselbe Arbeit machen?
- Zielorientierung

Anlage Nr. 5A:

- aktueller Problemstau
- Als unabdingbar hat sich eine Beratung der Bildungsgangkonferenzen nicht gezeigt.
- Aufträge in Lehrplänen und Richtlinien
- Disziplinprobleme
- erhebliches soziales Fehlverhalten von Schülern
- Errichtung neuer Bildungsgänge
- fehlende Ideen
- große Änderungen in der Berufspraxis
- Implementation neuer Bildungsgänge
- Kompetenz der Beratung
- Konflikte

- Konflikte (Schüler/ Lehrer; Kollegen)
- Leistungskriterien der Schüler/Innen
- Lernarrangements
- mangelnde Kooperation mancher Kollegen
- mangelnder Erfolg
- neue Berufsordnung
- neue Bildungsgänge
- neue Lehrpläne, die an anderen Schulen schon erprobt wurden
- neue Richtlinien
- Neueinstieg (insbesondere nach dem Referendardienst)
- Neuorientierung
- personale Konfliktsituationen
- problematische Schüler
- Qualitätssicherungsanlässe
- schlechte Prüfungsergebnisse
- schlechte Vorbereitung der Bildungsgangleitung
- ständige Konflikte
- unlösbare Konflikte im Team
- unterschiedliche Handhabungen
- wenn alles schief geht
- wenn Bildungsgangkonferenzen nur selten stattfinden
- wenn nicht konferiert wird
- z. B. Lernfeldorientierung: neue didaktische Konzeptionen
- Zunahme der Anforderungen

Anlage Nr. 5B:

- Aktualität
- Die an der Schule bisher getätigten erforderlichen Bildungsganginnovationen sind aus der Schule erwachsen.
- DV-Programme
- Einführung / Änderung von Lehrplänen
- Einführung neuer Unterrichtsmethoden
- Einsatz neuer Lehr- und Lerntechniken
- Erarbeitung von Lerninhalten bei Auflösung von Fächern
- erkennbare Probleme in der betrieblichen Ausbildung
- Frustration von Lehrern
- heterogenes Leistungsniveau
- keine gute Arbeitsatmosphäre
- keine Transparenz
- Leistungskriterien der Lehrer/Innen
- mangelhaftes Material
- mangelnde Kenntnisse der Bildungsgangleitung
- Medieneinsatz
- neue Lehrpläne
- neue Lehrpläne
- Neueinstieg (Referendardienst)
- Neuorientierung
- pädagogische Schwierigkeiten
- Qualitätsmangel
- uneinheitliche Vorgehensweisen
- Unterrichtsinhalte
- Unzufriedenheit von Lehrkräften im Bildungsgang
- Verschlechterung der Arbeitsbedingungen (größere Klassen - geringere Stunden)

Anlage Nr. 5C:

- auftretende Schwierigkeiten
- Beschwerden
- Beschwerden der Ausbilder
- Erprobung von Lernfeldsituationen
- Erstarrung in alten Strukturen
- Fremdinnovationen waren in der Regel weniger erfolgreich.
- Konfliktsituationen (Lehrer-Lehrer und Lehrer-Schüler)
- Lernortkooperation
- neue Berufsbilder / Berufe
- neue Bildungsgänge
- neue Medien
- Schwierigkeiten bei der Arbeit im Bildungsgang
- Unzufriedenheit mit der Unterrichtssituation
- Unzufriedenheit von Schülern im Bildungsgang
- wesentliche gesetzliche Änderungen
- zu wenig Austausch

Anlage Nr. 6A:

- Abstimmung innerhalb des Bildungsgangs
- Abstimmung von Lerninhalten erfolgt
- Aktualisierung
- Aktualität
- Anerkennung meiner Kompetenz
- Arbeitserleichterung
- Arbeitersparnis
- Austausch
- didaktische Abstimmungen mit Kollegen
- die Förderung des Faches
- die reine Pflicht zur Teilnahme
- dienstliche Verpflichtung
- effizienter Info-Austausch
- eigene Ideen einbringen
- eigene Ideen verwirklichen
- Einflussnahme
- Einsatz der Lehrkräfte
- Entwicklung der Schule vorantreiben
- Erarbeitung von Unterrichtsreihen
- fachbezogene Einwendungen einbringen
- Festlegung von Standards
- Informationen über Neuerungen
- Innovationen einbringen
- Interesse
- klare Regeln
- kollegiale Beratung
- Kooperation - Vernetzung der Unterrichtsinhalte
- Kooperation im Team
- Koordination der Arbeit
- Meinungsaustausch
- neue Informationen
- notwendige Abstimmungen
- Nutzen
- Organisationsstruktur verbessern
- Probleme vorbringen
- selbst gestalten zu können
- Teamarbeit
- umfassendere Absprachen mit allen Kollegen eines Bildungsganges
- Unterricht effektiver gestalten

- Unterricht verbessern
- Verantwortung für Unterricht
- verbesserter Unterricht
- Verbesserung des eigenen Unterrichts
- Weiterentwicklung des Bildungsgangs
- Ziehen an einem Strang
- Zielsetzungen klarer herausarbeiten
- Zufriedenheit
- Zufriedenheit im Beruf stärken
- Zusammenarbeit der verschiedenen Fächer herstellen

Anlage Nr. 6B:

- Abstimmung der Inhalte
- Abstimmung der Unterrichtsinhalte
- Abstimmung über Vorgehensweisen
- Abstimmung zwischen Kollegen
- aktiv etwas verbessern
- Aktualisierung von Inhalten
- Anerkennung meiner Vorschläge
- Anregungen geben und entgegennehmen
- Arbeitserleichterung
- Arbeitersparnis durch gegenseitige Hilfe
- Austausch mit Kollegen
- Austausch über Arbeit
- Austausch unter Kollegen
- bessere Absprachen
- curriculare Abstimmung
- Einfluss nehmen auf Entwicklung
- Entwicklung neuer Kontakte
- Festlegung von gemeinsamen Prüfungen
- Gespräche über Änderungen
- Informationen
- Informationen gewinnen
- Konzeptionsplanung
- Koordination
- Lösung bildungsgangspezifischer Probleme
- moderne Unterrichtsformen erarbeiten
- Motivation
- notwendige Informationen erhalten
- Praxisorientierung
- Professionalität stärken
- Schulklima verbessern
- Spaß an Innovationen und am Machen
- Teamabsprachen
- Teambereitschaft organisieren
- Unterricht verbessern
- Verbesserung
- Verbesserung der Effektivität
- Verbesserung des Unterrichts insgesamt
- Verbesserungsvorschlag
- verbindliche Zielsetzung

Anlage Nr. 6C:

- Absprachen
- Absprachen unklarer Lehrplanangaben
- Abstimmung innerhalb der Fächer
- Abstimmung über den Unterricht
- Abstimmung von Materialien
- andere motivieren

- Austausch mit Kollegen
- Austausch von Erfahrungen
- Bildungsgangbezogene Innovation
- Erfahrungen austauschen
- Fächerübergreifender Unterricht
- Ideen einbringen
- Informationen
- interne Kooperation steigern
- Kollegiale Bindungen
- Kollegialität verbessern
- Kontakte
- Leerlauf vermeiden
- moderne Unterrichtsformen durchsetzen
- neue Ideen
- Offenheit für Neuerungen und Gedankenaustausch
- Teamarbeit
- Unterricht verbessern
- Verbesserung der Bildungseffektivität
- Verbesserung der Kommunikationsstrukturen
- Zukunft des Bildungsgangs

Anlage Nr. 7A:

- Auseinandersetzung
- Bequemlichkeit
- eigentlich keine, weil dies zum Aufgabenbereich zählt
- Fachberater mit fehlender Fachkompetenz
- Festgefahrene Meinungen / Standpunkte
- formale, keine inhaltliche Arbeit (d. h. Teams bilden)
- große Gruppen
- häufig zu viele Kollegen mit unterschiedlichen Interessen (W. Fächer)
- keine
- keine
- keine Leistungsanreize
- Machtstrukturen
- mangelnde Abstimmung
- mangelnde Beteiligung der Kollegen
- mangelnde Effektivität
- mangelnde Entscheidungsfähigkeit
- mangelnde Teamarbeitsbereitschaft
- mangelnde Zielstrebigkeit
- Organisatorische Hindernisse, d. h. zeitliche Abstimmung
- Profilierungssucht
- starre Strukturen
- Tätigkeit in mehreren Bildungsgängen
- Teamunfähige Kollegen
- Terminnot
- Traditionen
- Umsetzungsschwäche
- Ungleichbehandlung seitens der Schulleitung (Interesse und Missachtung)
- viel zu groß
- widerwillige Kollegen
- Wirksamkeit des Handelns prüfen
- Zeit
- Zeitaufwand
- Zeiterfordernis
- Zeitfaktor
- Zeitfaktor bei Einsatz in mehreren Bildungsgängen
- zeitliche Belastung
- zeitliche Belastung neben dem normalen Unterricht

- Zeitmangel
- Zeitmangel (Unterrichtsauslastung)
- Zeitmangel bei allen Lehrern
- Zeitproblem
- zu wenig Unterstützung durch Leitung
- zusätzliche Arbeitszeit

Anlage Nr. 7B:

- ansonsten nur zeitliche Überbeanspruchung
- Arbeit nicht genug fachspezifisch
- Aufgabenkonkurrenzen
- Autonomiebestreben vieler Kollegen
- Egoismus der einzelnen Teilnehmer
- Fachberater, die keine Lehrer sind
- keine passenden Strukturen bzw. Rahmenbedingungen für Absprachen
- keinen Willen zur Innovation (seitens der Leitung und Kollegen)
- Kompetenzfähigkeit
- Kontinuität ist nicht immer gewährleistet
- Lehrer meist auf Einzelkämpfer getrimmt
- mangelnde Effektivität
- mangelnde Information
- mangelnde Wirksamkeit
- Motivation (demotivierter Status in der Öffentlichkeit)
- organisatorische Probleme
- schlechte Vorbereitung der Leitung
- starre Strukturen
- Teamaufbau vorantreiben
- Terminlage
- überflüssiger Verwaltungskram
- Überlastung
- Unterrichtsausfall bei Nachmittagsunterricht
- Unverträglichkeiten zwischen Personen
- Veränderung alter Strukturen / Methoden
- verschiedene Interessen
- wenig effektiv
- Zeit
- zu unverbindlich

Anlage Nr. 7C:

- Arbeitsbelastung
- Desinteresse (Leitung)
- Einzelkämpfermentalität
- Frust über die Kürzungsmaßnahmen des Arbeitgebers (Land NRW, Politik allg.)
- keine geeignete Räumlichkeiten und Einrichtungen
- keine Kontinuität
- Kollegen haben kein Interesse
- Kommunikationsstrukturen aufbauen
- Kreis oft zu groß
- Mangel an Interesse
- mangelnde Motivation für Neuerungen
- Sinnlose (allgemein gehaltene) Diskussionen
- Umsetzung für Praxis
- unkooperative Kollegen
- unprofessionelle Kollegen
- Veränderungen der Lehrpläne, Richtlinien etc.
- Zeit / Überlastung
- Zeitmangel
- Zeitplanung
- Zeitprobleme