

Die Implementierung des Lernfeldkonzepts an Fachschulen für Sozialwesen

Eine qualitative Studie
zur Schulentwicklung in Sachsen

Carolin Stirner

Die Implementierung des Lernfeldkonzepts an
Fachschulen für Sozialwesen

Carolin Stirner

Die Implementierung des Lernfeldkonzepts an Fachschulen für Sozialwesen

Eine qualitative Studie zur
Schulentwicklung in Sachsen

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Die Open Access Publikation wurde durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Carolin Stirner. Dieses Werk ist bei der Barbara Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665111>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

DOI Online-Anhang: 10.3224/96665111A.

ISBN 978-3-96665-111-0 (Paperback)

eISBN 978-3-96665-884-3 (PDF)

DOI 10.3224/96665111

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Inhalt

Vorwort.....	8
1 Einleitung.....	9
1.1 Hinführung und Zielsetzung der Arbeit	9
1.2 Aufbau und Struktur der Arbeit	11
1.3 Einordnung der Problemstellung in den historischen und bildungspolitischen Kontext.....	12
1.4 Verortung und theoretische Einbettung: Implementationsforschung und das Lernfeldkonzept	16
1.5 Darlegung des Forschungsinteresses.....	18
2 Konzeptionelle Anforderungen an die Fachschulen für Sozialwesen	22
2.1 Konzeptionelle Grundlagen lernfeldorientierter Unterrichtsgestaltung an Fachschulen für Sozialwesen	25
2.2 Dimensionale Erfordernisse lernfeldkonzeptioneller Arbeit.....	32
2.2.1 Wissen und Erkenntnis zur methodisch-didaktischen sowie curricularen Gestaltung des Unterrichts unter Beachtung konstruktivistischer Bezüge.....	33
2.2.2 Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten.....	37
2.2.3 Die Theorie organisationalen Lernens. Ein Weg der Schulentwicklung zur Gestaltung der Idee Fachschule für Sozialwesen	40
2.3 Fazit	41
3 Die Berufsbildenden Schulen als Organisationen zwischen staatlichen Vorgaben und internen Veränderungsprozessen.....	44
3.1 Schule als Sonderfall, eingebettet in die Genese organisationaler Theorien	44
3.1.1 Begriffsklärung: Schule als lernendere Organisation	44

3.1.2	Schule als institutionalisierte Organisation am Beispiel der beruflichen Bildung	46
3.2	Veränderungsprozesse in Organisationen. Organisationales Lernen und Organisationsentwicklung in Schulen.....	47
3.2.1	Organisationales Lernen und Organisationsentwicklung.....	48
3.2.2	Schulentwicklung gestalten. Change-Management an Fachschulen für Sozialwesen initiieren	66
3.2.3	Fachschulen für Sozialwesen als Organisationen in staatlicher Zuständigkeit	81
3.3	Fazit	101
4	Die empirische Untersuchung – Methodologie und Forschungsdesign	103
4.1	Forschungsdesign.....	103
4.2	Die Fragestellung der Untersuchung.....	104
4.3	Das qualitative Forschungsparadigma	105
4.4	Methodologie des Forschungsprojektes: Das leitfadengestützte Expert:inneninterview als Erhebungsinstrument.....	110
4.5	Feldzugang und theoretisches Sampling: Fachleiter:innen als Expert:innen.....	115
4.6	Das Verfahren der Grounded Theory Methodologie.....	115
4.7	Methodische Reflexion	117
4.8	Datenauswertung – Kategorienbildung und methodische Hinweise	118
4.9	Fazit	120
5	Empirische Befunde	121
5.1	Welchen Anspruch verfolgt lernfeldorientierter Unterricht an Fachschulen für Sozialwesen?	121
5.2	Das mittlere Management – Managen, Führen und Fachexpertise als Kernkompetenzen	143
5.3	Gestaltungsautonomie – die Überwindung eines Paradoxons.....	165
5.4	Fazit	180
6	Diskussion der Untersuchungsergebnisse und Ausblick.....	183
6.1	Schulentwicklung braucht eine didaktische Vision.....	183

6.2	Dysfunktionalität im Job? Konsequenzen für die Führungskräfteentwicklung in der mittleren Ebene	190
6.2.1	Didaktische Verantwortung im Team – Bedeutung der Teamentwicklung im Lernfeldkonzept.....	198
6.2.2	Aus- und Fortbildung in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung	201
6.2.3	Grafischer Ausblick	206
7	Zum Schluss.....	210
Anhang	211	
Abkürzungsverzeichnis.....	211	
Abbildungsverzeichnis.....	212	
Tabellenverzeichnis	214	
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	215	

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen meiner Abordnung an das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) in Kooperation mit der Professur für Sozialpädagogik, einschließlich ihrer Didaktik der Technischen Universität Dresden. Es wird aus der Perspektive der Fachschulen für Sozialwesen die Implementation des Lernfeldkonzepts betrachtet. Die Mehrperspektivität als Lehrerin, Fachausbilderin, Lehrerin im Hochschuldienst sowie Supervisorin im sozialpädagogischen Feld motivierte mich zur Untersuchung des Veränderungsprozesses in der Einführung eines völlig neu gedachten Curriculums.

Mein größter Dank gilt den Personen, welche zur Fertigstellung der Arbeit beigetragen haben. Allen voran möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Hans Gängler danken, der mir die Möglichkeit gegeben hat, im Rahmen meiner Abordnung forschend tätig zu sein. Ebenso danke ich herzlich meiner Zweitgutachterin Prof.in Dr. Cornelia Wustmann, welche mir durch die Möglichkeit zur Teilnahme an ihrem Forschungskolloquium ganz wesentlich zum Fortgang der Arbeit und zur konstruktiven Auseinandersetzung mit meinen Texten geholfen hat. Beiden danke ich für die vielen Anregungen, konstruktiven und inspirierenden Gespräche sehr.

Ebenso möchte ich mich bei meinen ehemaligen Kolleg:innen an der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik für die Unterstützung bedanken. Insbesondere danke ich meinem Kollegen Karsten Michalke, der mich immer wieder zum Weiterschreiben motiviert hat, auch wenn manchmal die Zweifel ganz laut wurden.

Schließlich möchte ich meinen tiefsten Dank meiner Familie, meinen lieben Eltern – Bärbel und Matthias Stirner – und meinen wundervollen Kindern – Lore und Jonathan Stirner – aussprechen, welche mich in allen Lebenslagen geduldig getragen und ertragen haben. Sie haben mich mit ihrer unermüdlichen Unterstützung, ihrem bedingungslosen Rückhalt und Zuspruch stets ermutigt, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen.

Carolin Stirner
Ohorn, März 2024

1 Einleitung

1.1 Hinführung und Zielsetzung der Arbeit

„The larger the variety of actions available to a system, the larger the variety of perturbations it is able to compensate.“ (Ashby 1956, S. 206 f.)

Der britische Psychiater William Ross Ashby meint damit, dass je mehr Zustände ein System annehmen kann, desto flexibler es sein kann. Schulentwicklung als Organisationsentwicklung kann systemisch betrachtet werden, was im Kapitel 3 dieser Arbeit ausführlich dargestellt wird. Um Schulen im Rahmen vielseitiger und komplexer Anforderungen – wie sie beispielsweise in Veränderungsprozessen gegenwärtig sind – erfolgreich zu führen, bedarf es einer hohen Varietät in der Steuerung, das heißt insbesondere der Flexibilität der Führungskraft, um entsprechend der Neuerungen handlungsfähiger zu werden und reagieren zu können. Heinz von Foerster fasst es mit „[handle] stets so, dass du die Anzahl der Handlungsmöglichkeiten erweiterst“ (Förster 1973, S. 49) zusammen. Diese Arbeit wird sich mit dem Forschungsgegenstand der Einführung einer neuen, lernfeldorientierten Curriculumstruktur in öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen beschäftigen, welche den Anspruch verfolgt, bei Erzieher:innen in Ausbildung eine hohe Kompetenz im Handeln zu schulen, damit die erzieherisch tätigen Personen im Rahmen von sich stets wandelnden Anforderungen in ihrem Berufsfeld handlungsfähig sein können. Ihre beruflichen Aufgaben stehen in wechselseitiger Beziehung zu gesellschaftlichen Bedarfen, welche den Umgang mit Heterogenität und Diversität notwendig machen, um mit Handlungsvielfalt und -alternativen entsprechend offen auf eventuelle Unsicherheiten, komplexe Herausforderungen oder auch Mehrdeutigkeiten (vgl. Mack 2016) zu reagieren.

Als Paradigmenwechsel wird die Einführung dieses überarbeiteten Lehrplans beschrieben, der fortan von allen Lehrenden ein Umdenken in der Gestaltung von ihren Unterrichtsprozessen, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen erforderte.

Für die öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen wurde sich einerseits aufgrund einer Vergleichbarkeit auf der Basis ähnlicher Kontextbedingungen entschieden, andererseits liegt das besondere Interesse darin, die Veränderungen der Fachschulen in relativ starren und oft hierarchisch geprägten Berufsschulzentren zu untersuchen, in welchen Machtgefälle im Sinne klassischer Top-Down-Regularien noch häufig vorzufinden sind. Obwohl sicherlich viele Querverbindungen zu Fachschulen für Sozialwesen in freier Trägerschaft gezogen werden können, stehen diese nicht im Zentrum der Betrachtung. Fachschulen für Sozialwesen in freier Trägerschaft entscheiden bezüglich ihrer Planung der Studententafeln, des Lehrkräfteeinsatzes, aber auch des

Implementationsprozesses flexibler, da sie ihre eigene innere Logik der Organisation im engen Bezug zur Philosophie des jeweiligen Trägers und der damit zusammenhängenden beruflichen Schwerpunktsetzung ausrichten. Berufliche Schulzentren vereinen verschiedene berufliche Schulformen, bei der jede für sich Veränderungsprozesse in einem übergeordneten Rahmen verfolgen muss – beispielsweise Anpassung an sozioökonomische Faktoren des jeweiligen Standortes, Anpassungen an rechtliche Bedingungen, kulturelle Hintergründe oder klassenspezifische Anforderungen usw.

Die Reaktionen der Fachschulen für Sozialwesen auf die Umstrukturierungen lassen vermuten, dass große sachliche, zeitliche und soziale Herausforderungen damit verbunden waren und sind. Der theoretische Rahmen der Arbeit umschließt die Grundlagen der Didaktik der lernfeldorientierten Unterrichtsgestaltung unter Beachtung der damit einhergehenden personellen und organisationalen Bezüge. Schulentwicklung wird dabei als besondere Form der Organisationsentwicklung betrachtet. Die empirische Untersuchung im zweiten Teil der Arbeit widmet sich den Herausforderungen, indem mithilfe von Expert:inneninterviews mit Fachleiter:innen an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen klare Tendenzen bezüglich der Chancen und Herausforderungen abgeleitet werden.

Die Kompetenz, auf Anforderungen der Umwelt zu reagieren, ist ein Ausdruck der Oszillationsfähigkeit des jeweiligen Systems und ein Merkmal von notwendiger Flexibilität (vgl. Ferrari und Rühl 2017). Die öffentlichen wie auch die freien Fachschulen für Sozialwesen mussten mit ihrer Oszillationsfähigkeit auf den extern induzierten Veränderungsprozess, also der Einführung eines neu gedachten Curriculums, reagieren. Dargelegt wird dieser Prozess, indem Schule als lernende Organisation betrachtet wird. Dies geschieht beispielsweise unter Einbezug der Change-Management-Perspektive, um Aufgaben, Maßnahmen und Tätigkeiten zusammenzufassen, welche die Umsetzung der neu zu denkenden Strategien, Strukturen oder Verhaltensweisen entsprechend berücksichtigen.

Synoptisch werden die theoretischen Bezüge aus dem ersten Teil und die Ergebnisse aus dem zweiten qualitativen Teil der Arbeit zusammengeführt, um Konsequenzen zum Stand der Etablierung und der durchlaufenen bzw. angegedachten Veränderungen des lernfeldorientierten Arbeitens in Sachsen zu diskutieren. Ebenso werden die Begründungszusammenhänge der Etablierung diskutiert und erste Empfehlungen in Richtung Weiterentwicklung formuliert.

1.2 Aufbau und Struktur der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Im ersten Kapitel wird die Thematik zur Implementation der Lernfelddidaktik an Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen eingeleitet, die Problemstellung der Arbeit in den historischen und bildungspolitischen Diskurs eingeordnet sowie das Forschungsinteresse dargelegt.

Das folgende zweite Kapitel widmet sich der Beschreibung konzeptioneller Anforderungen an die Fachschulen für Sozialwesen, indem dimensionale Erfordernisse lernfeldorientierter Arbeit als theoretische Basis zur Beschreibung des Kontextes dienen.

Im dritten Kapitel wird sich neben der Klärung zentraler Begrifflichkeiten auf die Thematik von Veränderungsprozessen an Schulen konzentriert. Insbesondere das Spannungsfeld von Schulen als Organisationen zwischen staatlichen Vorgaben und internen Veränderungsprozessen wird dabei betrachtet. Der Implementationsprozess des Lernfeldkonzeptes wird stellvertretend als Element von Schulentwicklung als Sonderfall von Organisationsentwicklung in den Fokus gerückt. Außerdem wird die Bedeutung der mittleren Führungsebene für erfolgreiche Veränderungs- und Entwicklungsprozesse dargelegt.

Im vierten Kapitel wird die empirische Untersuchung methodologisch verortet, das qualitative Forschungsdesign begründet und das Potenzial der Expert:inneninterviews als Erhebungsinstrument vorgestellt. Das Verfahren der Grounded Theory zur Auswertung der Interviewdaten wird begründet. Die Prinzipien qualitativer Forschung in Anlehnung an Döring (2016) liegen der vorliegenden empirischen Untersuchung zugrunde und werden in diesem Kapitel beschrieben. Schließlich erfolgt eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens.

Im fünften Kapitel werden die empirischen Befunde der Untersuchung dargestellt. Im folgenden sechsten Kapitel werden die empirischen Ergebnisse diskutiert und zusammenfassend ein grafischer Ausblick gegeben. Diskutiert werden sowohl aktuelle Bezüge zur Thematik Schulentwicklung und lernfeldorientierte Unterrichtsgestaltung wie auch der Zusammenhang der Implementation mit dem Verantwortungsbereichen in der mittleren Managementebene sowie Gestaltungsansätze von Schulen als lernende Organisationen bei Implementationsprozessen. Darüber hinaus wird auf die Bedeutung der Teamentwicklung und Möglichkeiten von Aus- und Fortbildungen in der Lehrer:innenbildung bezüglich der Etablierung lernfeldorientierter Didaktik an Fachschulen für Sozialwesen eingegangen.

Das siebente Kapitel führt weitere Forschungsbedarfe an und fasst diese Arbeit abschließend zusammen.

1.3 Einordnung der Problemstellung in den historischen und bildungspolitischen Kontext

Nach Gängler und Liebig (2017, S. 151 ff.) kann die „historische Entwicklung des Berufsbildes der Erzieher:innen [...] auch als Geschichte der Reformen der Ausbildung gelesen werden“. Im Spiegel gesellschaftlicher Bedarfe und Bedingungen entwickelten sich fröhpädagogische Angebote Stets zur Unterstützung der Familien. Einerseits eröffneten die sich wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen zunehmend das Bewusstsein für den Schutz der Kinder, andererseits begann im Rahmen der Professionalisierung des fröhpädagogischen Personals eine Didaktisierung, um eine ganzheitliche Bildung und Erziehung (zunächst) in die Pädagogik der frühen Kindheit zu integrierten. Die Klassiker:innen und Wegbegleiter:innen fröhpädagogischer Bildungs- und Erziehungsprozesse (ausführlich dazu Franke-Meyer und Reyer 2015) begründeten je nach Haltung, Menschenbild oder konfessioneller Einbettung ihren Blick auf die Fröhpädagogik. Spätestens mit Friedrich Fröbel begann die Institutionalisierung der Ausbildung des fröhpädagogischen Personals. Friedrich Fröbel verfolgte Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext der Gründung der Kleinkindergärten pädagogische und bildungspolitische Motive (vgl. Franke-Meyer und Reyer 2015, S. 193), welche die stete Professionalisierung des Personals fortan notwendig machten. Neben einer langsam sich etablierenden außerfamiliären Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern entwickelte sich entsprechend des jeweiligen pädagogischen Anspruches der Blick auf die Ausbildung und Anbahnung von Professionalität des pädagogischen Personals. 1911 wurde die erste staatliche Berufsausbildung fröhpädagogischen Fachpersonals in Preußen geregelt. Dafür wurden Bestimmungen über Zugangsvoraussetzungen, Lehrplan und Prüfungsordnung für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen wurden: „Die Bestimmungen für eine staatliche Ausbildung sahen einen einjährigen Fachkurs an einer allgemeinen Frauenschule vor [...]“ (Derschau 1987, S. 72).

Zur Zeit der Weimarer Republik kam es 1928 zu einer gemeinsamen Ausbildung für Hortnerinnen und Kindergärtnerinnen (Derschau 1987, S. 71 f.). Reformpädagogische Einflüsse prägten die Ausbildung wesentlich mit. An dieser Stelle soll stellvertretend Maria Montessori Erwähnung finden. Ihr pädagogischer Fokus konzentrierte sich auf die Begleitung der Entwicklung des Kindes zu einer selbstständigen und freien Persönlichkeit.

In der Zeit des Nationalsozialismus zwischen 1933 und 1945 wurde die Erziehung und Ausbildung des pädagogischen Personals zum Zwecke des nationalsozialistischen Regimes funktionalisiert. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg kam es wieder zu einer Anknüpfung der Ausbildung an die Kindergärtnerinnenausbildung in der Weimarer Republik (u. a. vgl. Metzinger 1993, S. 125). Die Gründung beider deutscher Staaten 1949 – der

Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) – hatte große Auswirkungen auf die Verortung und Ausrichtung in der Ausbildung des sozialpädagogischen Personals.

Die Tendenz zur Breitbandausbildung setzte sich zunächst in der Bundesrepublik durch, um einer Zersplitterung der sozialpädagogischen Ausbildungsberufe vorzubeugen und das Verbindende der Ausbildungen zusammenzubringen: „Seit der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1967 (in der Fassung von 1969) sind alle sozialpädagogischen Fachkräfte, die auf der Ebene Fachschule und Fachakademien ausgebildet werden, Erzieherinnen und Erzieher in einem neu geordneten Berufsbild, in das auch die vorher selbstständig ausgebildeten Heimerzieherinnen und Heimerzieher integriert wurden“ (Janssen 2011, S. 13). Die Kultusministerkonferenz beschloss dabei einen dreijährigen Ausbildungsweg für Erzieher:innen (vgl. Schmidt 2005, S. 714). Das Berufsbild erweiterte sich zu einer Breitbandausbildung für die zentralen Tätigkeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (Kindergarten, Hort, Heim und Jugendarbeit). Bis dahin wurden ausschließlich Erzieher:innen für Kindergärten ausgebildet.

In der DDR wurde der Idee der Breitbandausbildung nicht nachgegangen. Bis 1990 wurden die sozialpädagogischen Fachkräfte in drei eigenständigen Ausbildungen und an verschiedenen Institutionen ausgebildet: Krippenerzieherinnen an medizinischen Fachschulen, Kindergärtnerinnen an pädagogischen Fachschulen und Hortnerinnen bzw. spätere Lehrerinnen für die unteren Klassen an den Instituten für Lehrerbildung (vgl. Janssen 2011, S. 14).

Auf Grundlage des Einigungsvertrags vom 31.08.1990 wurden die verschiedenen Ausbildungssysteme der Bundesrepublik und DDR zusammengeführt. Dabei wurden die Fachkräfteausbildungen der DDR zugunsten der bundesrepublikanischen Breitbandausbildung zur „Staatlich anerkannten Erzieherin“ bzw. zum „Staatlich anerkannten Erzieher“ aufgelöst (vgl. Rauschenbach 1995, S. 96 f.).

Spätestens seit der 1967 erlassenen Rahmenvereinbarung der KMK wird die Ausbildung von Erzieher:innen von kritischen Abhandlungen und Reformdiskussionen begleitet. Gängler und Liebig ordnen diese exemplarisch in drei Diskurse ein: „Dabei handelt es sich (1) um die Frage der Zuschneidung des Berufsfelds für diesen Beruf, die Debatte um die Breitbandausbildung, (2) um die Frage der Höhenlage der Ausbildung im tertiären Bildungssystem – die Akademisierungsdebatte, und (3) schließlich um die Frage der inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung – die Qualifikationsdebatte“ (Gängler und Liebig 2017, 151 f.).

Die hier vorliegende Arbeit kann als ein Beitrag zur Qualifikationsdebatte angesehen werden. 1996 beschloss die KMK „eine neue Richtlinie zur Erstellung von Rahmenlehrplänen der beruflichen Ausbildungsgänge. Sie beinhaltet das Paradigma der Handlungsorientierung sowie das Gliederungsprinzip der Lernfelder“ (Mayer 2010, S. 12). Daraufhin kam es im Rahmen der

Erzieher:innenausbildung zu einem deutlichen Wandel von einer wissensbasierten, fachlich-inhaltlichen Ausbildung mit der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hin zu einer Aufteilung der Ausbildung in Handlungsfelder des Berufs, bei welcher die Ausbildung fortan anwendungsbezogen mit dem Ziel des Aufbaus beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Gruschka 1985) geschehen sollte. In der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 wird erstmalig die Ausbildung von Erzieher:innen als kompetenzorientiert beschrieben: „Die Rahmenvereinbarung über Fachschulen vom 07.11.2002 hat den Wortlaut der Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern / Erzieherinnen vom 28.01.2000 übernommen. Die Qualifikationsbeschreibungen gehen auf einen Beschluss der Jugendministerkonferenz (JMK) von 1998 zurück: Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Jugendministerkonferenz in Kassel am 25./26. Juni 1998.“ (Janssen 2011, S. 17).

Die Hinwendung zur kompetenzorientierten Ausbildung geschieht bis zum heutigen Tage mithilfe eines nach Lernfeldern strukturiertem Curriculums, welches sich an den Handlungsfeldern des Berufes orientiert und somit versucht, der Breitbandausbildung für die vielseitigen sozialpädagogischen Arbeitsfelder von Erzieher:innen gerecht zu werden. Es soll dabei stets die Anbahnung hoher Flexibilität, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bei Erzieher:innen in Ausbildung fokussiert werden. So heißt es in der neuesten Fassung der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz: „Ziel der generalistischen Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist die Befähigung,

Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) in den Arbeitsfeldern

- Tageseinrichtungen für Kinder,
- Schulischer Bereich,
- Hilfen zur Erziehung,
- Eingliederungshilfe und
- Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit

selbstständig und eigenverantwortlich wahrzunehmen. Die generalistische Ausbildung gewährleistet damit den Zugang zu und die Mobilität zwischen unterschiedlichen Arbeitsfeldern im Laufe des Berufslebens. Verbindliche Grundlage für die Ausbildung ist das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 17.06.2021, S. 21).

Bis heute gibt es nicht das Konzept, welches generell für die Ausbildung angehender Erzieher:innen herangezogen werden kann. Im Sinne des Föderalismus wird sich am „Länderübergreifenden Lehrplan Erzieher / Erzieherin“ (KMK 2012) orientiert. Die Ausbildung wird dabei durch lernfeldorientierte

Lehrpläne der Bundesländer strukturiert, die konkrete Ausgestaltung des Bildungsganges ist allerdings stets von der auszubildenden Schule und deren Kooperationspartner:innen abhängig. Der Legitimationsdruck für die Breite der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird schließlich nicht nur in den ostdeutschen Ländern weiterhin zur Diskussion gestellt. Wie muss die Ausbildung gestaltet werden, damit Erzieher:innen in den verschiedensten sozialpädagogischen Arbeitsfeldern kompetent tätig sein können? Wie viel bzw. welche Vertiefungen bedarf es, um den verschiedenen Arbeitsfeldern als sozialpädagogische Fachkraft gerecht zu werden? Wie muss ein methodisch-didaktisches Konzept aussehen, bei dem die Lernenden hohe Flexibilität, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung arbeitsfeldübergreifend erlangen? Auch unter Beachtung dieser Fragen kommt es in den folgenden Jahren zur steten Anpassung des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils des Ausbildungsgangs der „Staatlich anerkannten Erzieherin“ und des „Staatlich anerkannten Erziehers“, immer abhängig von sich ändernden kontextuellen, auch politischen Zusammenhängen.

Die Qualifikationsdebatte nimmt die Diskussion um die Ausgestaltung der Ausbildung aus organisationaler und inhaltlich-konzeptioneller Perspektive in den Blick. Die Überwindung transmissiver lehr- und lerntheoretischer Überzeugungen zugunsten konstruktivistischer Lehr-Lern-Settings steht im Vordergrund. Die Verknüpfung des Dualismus zwischen Denken und Handeln, Wissen und Können soll dabei durch die Aufbereitung methodisch-didaktischer Unterrichtsgestaltung unter steter Beachtung der Handlungsorientierung konzipiert werden, um Handlungskompetenz bei den Lernenden anzubahnen.

Trotz der zentralen Berufsorientierung lernfeldorientierter Curricula sind die Diskussionen um die Qualität der Ausbildung von Erzieher:innen zwischen Befürwortern und Gegner (Buschfeld 2002), nicht abgeschlossen. Seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes schwebt über den Ansprüchen der curricularen Umsetzbarkeit ein Spannungsfeld zwischen Befürworter:innen und Gegner:innen (Buschfeld 2002), die sich ganz unterschiedlichen Argumentationen anschließen, aber nicht infrage stellen, dass die nach dem KMK-Rahmenlehrplan standorttypische Präzisierung für die Umsetzbarkeit vor Ort notwendig ist (Buschfeld 2002; Bader 2000, S. 43). Nach Riedl und Schelten wurde bereits „kurz nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes [...] von Seiten der Erziehungswissenschaft Kritik an diesem Ansatz laut. Diese richtete sich auf die mangelnde konzeptionelle Stringenz, die fehlende begriffliche Klarheit sowie auf eine ungenügende theoretische Fundierung“ (Riedl und Schelten 2013, S. 154). Dem stellen Tade und Tramm entgegen, „dass diese Initiative der KMK natürlich nicht im luftleeren Raum entstanden ist, sondern theoretische und normative Entwicklungen aufgreift und widerspiegelt, welche die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und Diskussion seit Anfang der 1980er Jahre geprägt haben. Ohne Zweifel steht der Lernfeldansatz in der

Traditionslinie der jüngeren berufs- und wirtschaftspädagogischen Reformbewegung“ (Tramm 2003, S. 2).

Der Prozess der Implementierung entspricht einem Aushandlungsprozess bezüglich der didaktischen Forderungen, welche die Rollen und Aufgaben der Lehrenden vor Entwicklungen stellt, die im fächerorientierten Curriculum nicht in dem Maße notwendig waren, allerdings die inhaltliche und didaktische Qualität der Ausbildung wesentlich beeinflussen (vgl. Gängler und Liebig 2017, S. 157 f.).

1.4 Verortung und theoretische Einbettung: Implementationsforschung und das Lernfeldkonzept

Forschungsarbeiten zur Implementation des Lernfeldkonzeptes gibt es bisher vereinzelt. Besonders erwähnenswert sind die Modellversuche NELE (Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern) aus Bayern 2001 und SELUBA (Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung) aus Nordrhein-Westfalen von 2002 sowie die Typisierungsstudie zu Transformationsprozessen durch die Einführung des lernfeldstrukturierten Lehrplanes von Bader und Müller 2002. Marina Mayer (2010) wertet in ihrer Studie Einschätzungen und Meinungen befragter Schulleitungen zum Thema der Lernfeld- und Handlungsorientierung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern bundesweit aus. Allerdings finden sich derzeit keine Untersuchungen, welche die schulorganisatorischen und pädagogischen Veränderungen in Sachsen nach der Einführung des lernfeldstrukturierten Lehrplanes im Fachbereich Sozialwesen bezüglich ihrer neuen Herausforderungen und deren Umgang damit betrachten. Mit neuen Herausforderungen sind neben dem Alltagsgeschäft mit methodisch-didaktischen Anforderungen an die Lehrkräfte auch organisatorische Herausforderungen prinzipiell gemeint, welche beispielsweise die Arbeit in Lehrkräfteteams, die Kooperationen mit außerschulischen Standorten oder Beratungssettings für Lernende mit einschließen. Nach wie vor ist eine lernfeldstrukturierte Ausbildung nicht selbstverständlich. Neben den Bemühungen zur Umsetzung der entsprechenden Vorgaben finden sich ebenso Kritik und Widerstand (Mayer 2010, Küppers, Schulz und Thiesen 2014). Die durch den Lehrplan formulierten didaktischen Ansprüche an das Fachpersonal, den Fachbereich und die Schulorganisation werden ganz unterschiedlich umgesetzt und benötigen ihren eigenen konzeptionellen Entwurf ihrer didaktischen Arbeit und ihrer Idee einer Fachschule für Sozialwesen: „Mehr und mehr hat sich deshalb in der berufspädagogischen Debatte bereits seit längerem die Einsicht durchgesetzt, dass es nicht nur darum gehen kann, die Qualifikationen an zukünftige inhaltliche Anforderungen anzupassen,

sondern vielmehr auch und in wachsendem Maße die Frage an Bedeutung gewinnt, über welche Kompetenzen Menschen verfügen müssen, um die anstehenden Wandlungen produktiv gestalten zu können, wenn sie mit diesen konkret konfrontiert sind“ (Arnold und Lermen 2004, S. 11).

Den aktuellsten Forschungsbeitrag zur Implementation des Lernfeldkonzepts leistet Laura Büker mit ihrer Dissertationsschrift „Lernfeldorientierte Curriculum- und Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken. Rekonstruktion und Analyse von Implementationsprozessen an Schulen aus der Sicht von Lehrer_innen“ (2021). Sie legt die umfangreichen Anforderungen an Lehrende in den Bereichen der Curriculums- und Unterrichtsentwicklung ausführlich dar, um innovative Ansprüche umzusetzen und dabei Lernende bildungsmodern im Ausbildungsberuf auszubilden. Das Besondere an ihrer Arbeit ist der spezifische Projektkontext (vgl. Website von KaBueNet, URL: www.kabuenet.de, zugegriffen am 10.10.2023), bei welchem in einem schulischen Netzwerk aus sieben berufsbildenden Schulen in Berlin geforscht wird. Dabei weist sie detailliert auf den komplexen Prozess bei der Implementation des lernfeldorientierten Curriculums hin. Nicht nur didaktische, sondern auch organisationale Aufgaben werden deutlich, wobei in diesem Zusammenhang auch Netzwerkveränderungen notwendig sind. Hierbei wird ein moderner Bildungsanspruch zur flexiblen Bewältigung komplexer Probleme (Büker im Vorwort) am Beispiel des Ausbildungsberufs der Kauffrau / des Kaufmanns verdeutlicht.

Implementationsprozesse initiieren, um arbeitsweltlichen und curricularen Anforderungen gerecht zu werden

Im Prozess der Einführung eines neu überarbeiteten Curriculums bedarf es konkreter Implementationsmaßnahmen, bei welchen sich die Organisationsmitglieder mit neuartigen Handlungsanforderungen vertraut machen müssen und zur aktiven Mitwirkung aufgefordert sind, um die Veränderungen mit zu initiieren. Dieser Prozess kann vermehrt Konflikte und Widerstände erzeugen (vgl. Warwas et al. 2008, S.104).

Auf der Makroebene nehmen Schulen wesentlich Einfluss auf gesamtgesellschaftliche Bewegungen, so auf kultureller Ebene wie auch auf Ebenen des derzeit gültigen Werte- und Normenkanons. Dies spiegelt sich einerseits in der Einzelschule wesentlich als schulkulturelle Übersetzung mithilfe von Schulentwicklungsprozessen wider, beispielsweise im Schulprofil bzw. in der Umsetzung des jeweils gültigen Lehrplans (Mesoebene) und anderseits in der konkreten Gestaltung des Unterrichts wie in der Form der Klassenführung oder der Unterrichtsgestaltung (Mikroebene). Somit übernimmt die Schule eine Sozialisationsfunktion ihrer partizipierenden Mitglieder. Nach Durkheim (1902) bezeichnet Sozialisation den Prozess des Aufbaus von Verhaltensdispositionen und der Eingliederung eines Individuums in die Gesellschaft oder in eine ihrer

Gruppen über den Prozess des Lernens der Normen, Werte, Symbolsysteme und Interpretationssysteme der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft. Schultheorien bieten hierbei einen Beitrag zur „professionellen Allgemeinbildung“ (Oelkers 2000, S. 39), wonach eine Lehrperson den Kontext des eigenen Handelns kennen muss, um dieses Handeln zu verstehen. Darin unterscheidet sich Professionalität von nachahmendem Handwerk. Schulen können als Organisationseinheiten betrachtet werden, in welchen sich ihre Mitglieder als Repräsentanten bzw. Funktionsträger institutioneller Kontexte bewegen (Viola Hartung-Beck und Barbara Muslic 2015, S. 59).

Veränderungen in bestehende Organisationsstrukturen von Schulen erfordern die Initiation von organisationalen Lernanforderungen und damit verbunden eine Neufassung bisheriger Interaktions-, Kooperations- und Konsensstrukturen zwischen den schulischen Akteur:innen (vgl. Geißler 1995). Eine besondere Rolle nehmen dabei Führungskräfte, insbesondere das mittlere Management, in Sachsen Fachleiter:innen, ein. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll darauf vertieft eingegangen werden.

1.5 Darlegung des Forschungsinteresses

Im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht die Betrachtung des Wandlungsprozesses zu einer generalistischen, kompetenzorientierten Ausbildung von Erzieher:innen in Lernfeldern. Untersucht werden soll, wie sich dieser Implementationsprozess an den öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in der veränderten Gestaltung der Ausbildung von „Staatlich anerkannten Erzieherinnen“ und „Staatlich anerkannten Erziehern“ entwickelt hat und welche Anforderungen dafür notwendig waren – und notwendig sind.

In dieser Arbeit soll der Fokus auf die Chancen und Herausforderungen bei der Implementierung eines kompetenzorientierten, lernfeldorientierten Curriculums an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen gerichtet werden. Fachleiter:innen für Fachschulen für Sozialwesen werden dabei als Expert:innen Beachtung finden, da diese laut Verwaltungsvorschrift für die Einführung des Lernfeldkonzepts verantwortlich zeichnen.

Folgende Forschungsfragen sollen dabei wesentlich beantwortet werden:

1. Welchen Anspruch verfolgt lernfeldorientierter Unterricht an Fachschulen für Sozialwesen?
2. Wie kann Schule (hier: öffentliche Fachschulen für Sozialwesen) als lernende Organisation Implementationsprozesse erfolgreich gestalten?
3. Welche Bedeutung hat das mittlere Management bei Veränderungsprozessen an Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen?

Der Blick wird auf die Einzelschulen, speziell die öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen gerichtet. Nicht nur die wissenschaftliche Außenperspektive soll dabei theoretisch dargelegt, sondern ebenso wird durch Expert:inneninterviews die wertvolle Innenperspektive betroffener Akteur:innen aufgegriffen, um auch die subjektiven und standortspezifischen Herausforderungen und Bewältigungsmechanismen transparent sichtbar zu machen.

Es werden dazu theoriegeleitete Kategorien ausgearbeitet, welche die Herausforderungen und Chancen des einzelschulischen Implementationsprozesses analysieren helfen. In Anlehnung an Büker wird eine umfassende Definition von Implementation angewendet, welche einen komplexen Lernprozess auf individueller, gruppenbezogener und organisationaler Ebene beschreibt (vgl. Büker 2021, S. 8). Altrichter und Wiesinger (2005, S. 34) beschreiben diesen Prozess des Lernens als „der zu (partiell) neuen Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten der Akteur[innen] und neuen Strukturen der betroffenen Organisationen führt, und in dem sich Phasen der Forschung, Entwicklung und ‚Anwendung‘ nicht streng unterscheiden lassen“ (Altrichter und Wiesinger 2005, S. 34).

Gegenstand der Arbeit ist die Reflexion des Implementationsprozesses des Lernfeldkonzepts in Sachsen, wobei besonders die Herausforderungen auf organisationaler und unterrichtsgestaltender Ebene bei dieser Innovation von Interesse sein werden. Dazu wird exemplarisch eruiert, inwiefern konzeptionell an den Fachschulen für Sozialwesen zur Umsetzung und Gestaltung gearbeitet wurde und wird bzw. inwiefern Vertrauen und Kontrolle den Fachschulteams bezüglich demokratischer Schulgestaltungsprozesse entgegengebracht wurde und wird. Somit werden die Anforderungen, welche die Einführung des Lernfeldkonzepts (Paradigmenwechsel) an die Organisation Schule stellt, Gegenstand der Untersuchung sein.

Zentrales Erkenntnisinteresse ist das Herstellen von Transparenz gegenwärtiger Implementationsherausforderungen, aber auch bereits gemachter Schritte der Innovationen. Auch subjektive Perspektiven und Bedarfe der Standorte sollen im Rahmen dieses Implementationsprozesses sichtbar gemacht werden.

Ziel der Arbeit ist, Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung zu ermöglichen. Dazu sollen Chancen und Perspektiven abgeleitet bzw. Konsequenzen für die weitere Organisationsentwicklung der Fachschule Sozialwesen eröffnet werden, beispielsweise zur Optimierung von Arbeitsabläufen, zu Funktionen und Aufgaben der Lehrkräfte-teams wie auch zur Verbesserung von Rahmenbedingungen: „In einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von (Aus-) Bildungsprozessen geht es um einen erwachsenenpädagogischen, lernortübergreifenden didaktischen Ansatz, der bei den angehenden sozialpädagogischen Fachkräften Lern- und Entwicklungsprozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung ermöglicht. Auch, weil

dies die spezifische Handlungsstruktur personenbezogener – interaktiver – Arbeit erfordert“ (Ebert, König, Uihlein 2018, S. 8).

Insbesondere ist zu bedenken, wie es gelingen kann, die alten Routinen aus dem bis dato gültigen fächerorientierten Lehrplan zu überwinden und neue Strukturen zu etablieren, welche im Sinne des Lehrens und Lernens in Lernfeldern geprägt sind. Des Weiteren werden Sinn und Handeln von Lehrenden und von Schule gestaltenden Personen in Bezug auf Implementationsprozesse zur Einführung des lernfeldorientierten Arbeitens zusammenhängend betrachtet. Mit dieser Arbeit soll auch der Versuch unternommen werden, einen Beitrag zur pädagogischen Organisationsforschung zu leisten: „Ihre Eigenart als pädagogische – im Unterschied zu einer soziologischen, psychologischen oder betriebswirtschaftlichen – Organisationsforschung liegt in der Fokussierung der Behinderung und Förderung organisationalen Lernens sowie der Verbindung von System- und Akteursperspektive“ (Göhlich und Tippelt 2008; Fend 2008). Fachschulen für Sozialwesen sollten auf die Bedarfe reagieren können und Handlungskompetenz in vielschichtigen Settings des Erzieher:innenberufs mit anbahnen. Gemeint ist damit eine starke Orientierung am „Learning Outcome“. Das heißt, es werden neben Unterstützungsmechanismen die komplexen Prozesse der Lernunterstützung und des Lernens der Organisation Schule betrachtet: „Aus pädagogischer Sicht interessiert Lernen nicht nur als funktionales Geschehen, sondern als kulturelle Chance. Und dies gilt nicht nur für individuelles, sondern auch für kollektives bzw. organisationales Lernen“ (Göhlich und Tippelt, 2008).

Im deutschen Sprachraum wird sich stark am Kompetenzbegriff Franz Weinerts orientiert. Er definiert Kompetenzen als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). In Bezug auf die Ausbildung von Erzieher:innen kann diese allgemeingültige Definition bald verkürzt wirken. Das komplexe Tätigkeitsfeld beansprucht durchaus weitere Perspektiven. Daher soll der Zugang zum „kompetenten Menschen“, dessen Definition durch Oskar Negt (2010) versucht wurde, ebenso Beachtung finden. Insbesondere werden neben den Ansätzen zur Beziehungsdidaktik im Sinne des sozial-konstruktivistischen Lernens in der Sozialpädagogik (vgl. Jaszus, R.; Küls, H. 2017, S. 64 ff.) auch die persönlichkeitsorientierten Didaktikbezüge der Sozialpädagogik (vgl. ebd., S. 94 ff.) in der Ausbildung von Erzieher:innen notwendig.

Dem eher funktionalistischen Gebrauch des Kompetenzbegriffs Weinerts setzt Oskar Negt einen eher emanzipatorischen Kompetenzbegriff entgegen (vgl. Negt 2010, S. 221). Negt geht es um die „Stiftung von Zusammenhang“ (ebd. S. 222), welche das „oberste Lernziel“ (ebd. S. 207) darstelle. Sechs Teilkompetenzen können „auf dem Wege exemplarischen Lernens erworben

werden", welche zu einer Art Metakompetenz führen und wesentlich zur Persönlichkeitsbildung des Einzelnen beitragen: „Kompetenzerwerb und Orientierung gehören unabdingbar zusammen – das gilt für schulisches Lernen genauso wie für berufliche Bildung und das Lernen von Erwachsenen“ (Negt 2015, S. 3). Gemeint ist damit eine umfängliche Anbahnung von Kompetenzen wie Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz und historische Kompetenz (vgl. Negt 2010, S. 223 ff.), welche Negt als voraussetzend betrachtet, um den Status eines umfänglich urteilsfähigen und mündigen Bürgers zu erreichen. Dieser Kompetenzbegriff umfasst folgende Facetten: (1) Identitätskompetenz, (2) Ökologische Kompetenz, (3) Ökonomische Kompetenz, (4) Technologische Kompetenz, (5) Gerechtigkeitskompetenz und (6) Erinnerungs- und Utopiekompetenz.

2 Konzeptionelle Anforderungen an die Fachschulen für Sozialwesen

Der Anspruch der Fachschule für Sozialpädagogik besteht darin, Handlungskompetenz bei den Auszubildenden als prozessuales Ziel anzubahnen.

Im Folgenden wird auf die damit einhergehenden organisationalen Lernanforderungen der Fachschule für Sozialwesen bzw. die damit verbundene Neufassung bisheriger Interaktions-, Kooperations- und Konsensstrukturen eingegangen. Dabei werden vertieft folgende dimensionale Erfordernisse betrachtet:

- Wissen und Erkenntnis zur didaktisch-methodischen sowie curricularen Gestaltung lernfeldorientierten Unterrichtens,
- Bedeutung von Kommunikation und Kooperation im Prozess der Implementierung wie auch
- die Darlegung erster Bezüge zum organisationalen Lernen im Prozess der Schulentwicklung.

Die sich ableitenden didaktischen Konsequenzen werden erläutert, wobei die Bedeutung von Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Lernen durch Handeln, Selbsterproben auf der Basis systemisch-konstruktivistischer Begründungszusammenhänge im Fokus stehen werden. Auf dem Weg der Professionalisierung angehender Erzieher:innen wird die Wechselseitigkeit der Erfahrungen mit theoretischem und praktischem Wissen und Können besonders beachtet (individuell und kollektiv), wobei hierbei ein starker Bezug zum Persönlichkeitslernen dargelegt wird.

Die Arbeit mit dem Glaubenspolaritäten-Dreieck (GPA)

In dieser Arbeit wird das Glaubenspolaritäten-Dreieck (GPA) als durchgängiges strukturgebendes Element benutzt, da mit seiner Hilfe die Gesamtheit und Multidimensionalität von Veränderungsprozessen (vgl. Varga von Kibéd, Sparrer 2014, S. 134 ff.) im Allgemeinen und von schulischen Implementationsprozessen im Besonderen verdeutlicht werden können. Darüber hinaus bieten die Darstellungen mithilfe des GPA-Dreiecks die Möglichkeit, einzelne Pole fokussiert zu betrachten, ohne dabei den Blick auf die Gesamtheit und Multipolarität von Organisationen in Entwicklung oder des menschlichen Tuns zu verlieren. Das Einteilungsschema wurde von dem Religionsphilosophen Frithjof Schuon (vgl. Schuon 1981) entwickelt. Es führt allerdings in seinen Wurzeln auf Patanjali, dem Autor der klassischen Yoga-Sutras, zurück: „Schuon verwendete diese Einteilung Patanjalis nun zur Kategorisierung von Religionsformen. So müssen ihm zufolge in jeder Religion der Jnana-, Bhatki-

und der Karma-Aspekt gültig vertreten sein“ (Varga von Kibéd, Sparrer 2014, S. 134).

Mittlerweile findet das GPA-Dreieck in übertragener Form in Organisationsentwicklungsprozessen wie auch in individuellen Veränderungsprozessen als Methode Verwendung: „Die einzelnen Pole ergeben sich, wenn wir die möglichen Richtungen des menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens als logische Grundstruktur betrachten“ (Ferrari 2014, S. 31). Folgende Abbildung zeigt eine reduzierte Form der drei Pole des GPA-Dreiecks:

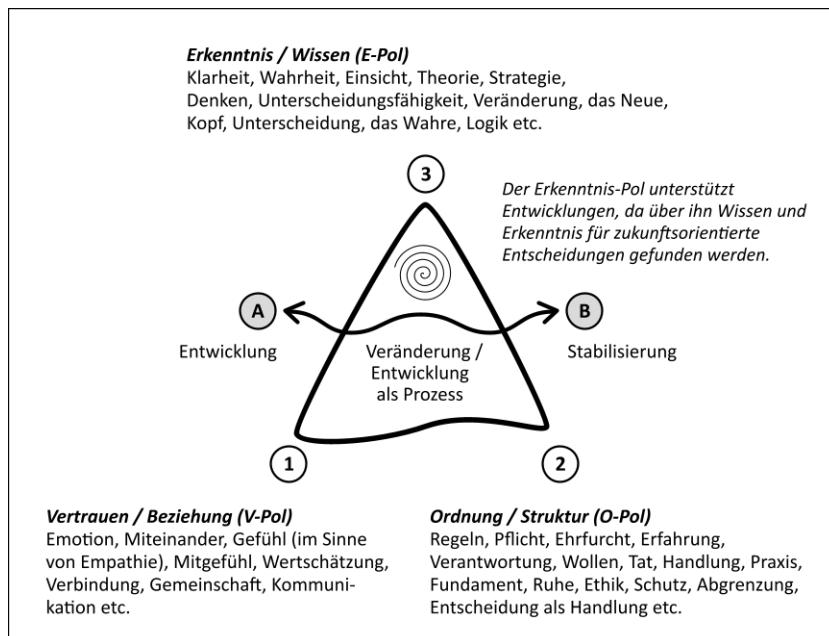


Abbildung 1: Quelle: Eigene Abbildung: Das Glaubenspolaritäten-Dreieck nach SySt®; eigene Darstellung in Anlehnung an Ferrari 2014, S. 37 ff.

In Veränderungsprozessen wie der Implementierung eines neuen Lehrplans können mithilfe des GPA-Dreiecks bisherige Überzeugungen, Werte oder vorhandene Glaubenssätze überdacht und dadurch verändert werden. Prinzipiell streben die Pole nach Ausgewogenheit in der Mehrperspektivität. Gerade in der Arbeit mit Teams erfordert dies Aushandlungsprozesse bezüglich gelebter Vorstellungen und praktischer Konsequenzen im Handeln, um gewünschte Konsequenzen zu etablieren. In der Vernachlässigung einzelner Pole kommen Systeme ins Ungleichgewicht. In der Praxis kann dies beispielsweise mit zu

geringer Wertschätzung im Team, uneinheitlichem und möglicherweise fachlich nicht angemessenem Handeln beschrieben werden.

Exemplarische Darstellung der Bedeutung der drei Pole:

- Pol für Ordnung, Strukturen, Prozesse (O-Pol): Ordnung gibt Orientierung und erleichtert so das Zurechtfinden im praktischen Tun.
- Pol für Verbindung, Kommunikation, Interaktion, Wertschätzung, Mitgefühl (V-Pol): Vertrauen ermöglicht schnelles Zusammenarbeiten.
- Pol für Erkenntnis, Vision, Sinn, Einsicht, Wissen, Wahrheit (E-Pol): Unterstützt Entwicklungen, da über ihn Wissen und Erkenntnis für zukunftsorientierte Entscheidungen gefunden werden können.

Diese Dimensionen können ebenso in Anlehnung an das GPA auf die lernfeldorientierte Arbeit in der beruflichen Didaktik für Sozialpädagogik bezogen werden. Vertieft werden diese Ansprüche an lernfeldorientiertes Arbeiten in Kapitel 2.2 vorgestellt.

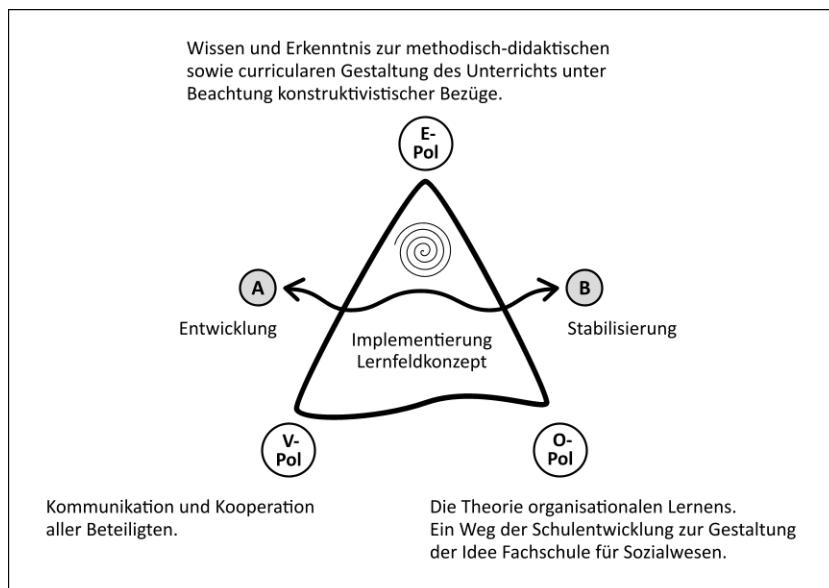


Abbildung 2: Quelle: Eigene Abbildung: Erforderliche Dimensionen lernfeldorientierter Arbeit, dargestellt mit dem GPA-Dreieck nach SySt®

2.1 Konzeptionelle Grundlagen lernfeldorientierter Unterrichtsgestaltung an Fachschulen für Sozialwesen

„Eine zukünftige Erzieherin wird nur dann Professionalität im Rahmen der Ausbildung erreichen, wenn sie sowohl berufliche Handlungskompetenz im Sinne von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt als sich auch in ihrer Persönlichkeit entwickelt, d. h. ihre berufliche Identität ausbaut, ihre Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit voranbringt und lernt, ihre Person und ihre Persönlichkeit als wesentliche Dimension ihres Berufes zu verstehen.“ (Küls 2010, S. 8)

Die Einführung des lernfeldorientierten Arbeitens kann als ein eher moderner Reformansatz beruflicher Bildung verstanden werden (vgl. Tramm 2003, S. 2), welcher bis heute als Ausgangspunkt für einen noch immer anhaltenden Veränderungsprozess bezüglich der Implementierung des lernfeldorientierten Arbeitens an Fachschulen für Sozialwesen betrachtet werden kann.

Gemeint sind damit grundlegende konzeptionelle Veränderungen durch reformierte Lehrpläne mit neuen didaktischen Ansprüchen. 1996 wurde mit dem Erlass der Handreichung für den berufsbezogenen Bereich in Berufsschulen der Kultusministerkonferenz eine gewisse Veränderungsbereitschaft in der Organisation und in der Gestaltung von berufsbildenden Schulen vorausgesetzt. Der fachsystematisch arrangierte Unterricht wurde durch einen lernfeldorientierten Lehrplan ersetzt, welcher nun auch einen methodisch-didaktischen Anspruch mit einer systemisch-konstruktivistischen Zielstellung im Lehren und Lernen und somit in der Gestaltung von Unterricht innehalt (differenzierter bei Bader 1998; Reich 2002; Küls 2010). Die Ausgestaltung dieses Anspruches an lernfeldorientiertes Arbeiten zeigt sich in seiner Erscheinung bis heute als sehr unterschiedlich.

Lernfeldorientiertes Arbeiten verlangt starke Veränderungen der Prozessstrukturen von Unterricht (vgl. Küls 2010, S. 211 ff.), welche sehr eng mit organisatorischen Veränderungen in den Schulen verbunden sind. Grundlegend wird dabei in der methodisch-didaktischen Planung und Durchführung von Unterricht von problemorientiertem Lernen in vollständigen Handlungen ausgegangen (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013, S. 5). Die veränderten Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer können mit folgenden Schlagworten vorab zusammengefasst werden (Küls 2010, S. 144 ff.):

- Arbeit mit Lernsituationen,
- Gestaltung von Unterricht mithilfe von Lehr-Lern-Arrangements,
- schülerinnen- und schüleraktivierender, problemorientierter und kooperativer Unterricht,
- schulinterne Curriculumentwicklung und Bildungsganggestaltung durch Lehrkräfteteams,
- Team- und Schulentwicklung bzw.

- Handlungsorientierung vor der Folie möglichst ganzheitlicher Kompetenzentwicklung bei den Lernenden.

Um gerade diesem Ziel der ganzheitlichen, kompetenzorientierten Qualifizierung der Lernenden nachzukommen, wird mithilfe der lernfeldorientierten Gestaltung der Ausbildung die strikte Trennung in Fächer weitestgehend überwunden: „Eine Strukturierung der Ausbildung in getrennte Unterrichtsfächer ist in der Fachwelt durchaus umstritten, da die vielfältigen Probleme, Tätigkeiten und Anforderungen des sozialpädagogischen Alltags meist eine unterschiedliche Bearbeitung in nur einem Fach nicht ermöglichen – vielmehr müssen Fragen oft aus unterschiedlichen Problemsichten – also aus der Sichtweise mehrerer Fächer angegangen werden. Daraus erwächst die Forderung nach stärker an den Problemen der sozialpädagogischen Praxis orientierten fächerübergreifenden Lernens“ (Amthor 2003, S. 439). Dabei sollen Kompetenzen in berufsbezogenen und berufsübergreifenden Zusammenhängen gefördert sowie Theorie und Praxis noch enger verzahnt werden, um entwicklungsorientiert und im steten Lernprozess sich anbahnend berufliches Handeln auf der Grundlage einer professionellen Haltung als Erzieher:in zu entwickeln: „Das Konstrukt Handlungskompetenz ist subjektbezogen. Im kompetenten Handeln einer Fachkraft verbinden sich Wissen und Fertigkeiten, die das Handeln in einer konkreten Situation erfordern, mit professioneller Haltung und Bereitschaft zum Handeln. Situationsbezug, fachliche Expertise, Persönlichkeit und Performanz als tatsächlich erbrachte Leistung sind die spezifischen Merkmale des Kompetenzbegriffs“ (Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der KMK vom 18.06.2020, S. 8). Genauer definiert werden diese umfangreichen Ansprüche an Erzieher:innen im Deutschen Qualifikationsprofil (DQR), welches sich wiederum als Übersetzer des Europäischen Qualifikationsprofils (EQR) versteht, um europaweit Transparenz und Vergleichbarkeit in den beruflichen oder hochschulischen Bildungsabschlüssen bieten zu können und dem globalen Arbeitsmarkt Orientierung durch ein komplexes Kompetenzprofil ermöglichen soll.

Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2011 und LüL 2012, S. 7) fasst den damit verbundenen Anspruch wie folgt zusammen: „Handlungskompetenzen werden hierbei verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz und Personale Kompetenz.“

Das Lernfeldkonzept, ursprünglich von Rainer Bader entworfen (differenzierter in Bader 2000), wurde auf die Arbeit in (Berufs-) Fachschulen für Sozialpädagogik übertragen. Die zentrale Idee besteht darin, dass durch lernfeldorientiertes Arbeiten in den Fachschulen der Berufsbezug durch entsprechende Lehr-Lern-Arrangements stets erfahrbar gemacht werden soll, damit Lernende in der Fachschule die Möglichkeit bekommen, erzieherische

Handlungskompetenz zu erwerben. Bader (1998) definiert „Lernfelder [als] didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder“ (vgl. Bader und Schäfer 1998, S. 7 f. und 229 f.), die wiederum in Lernsituationen für den schulberuflichen Unterricht konkretisiert werden.

Einerseits sollen Lernsituationen die beruflichen Handlungssituationen in ihrer Komplexität aufnehmen und Schüler:innen in Lernprozesse versetzen. Andererseits betont Sloane (2003), dass die Begrifflichkeit der „Lernsituation“ auch darüber hinausgehen muss: „unter dem Begriff der ‚Lernsituation‘ [sei] das gesamte Spektrum denkbarer Unterrichtssituationen zu verstehen, nicht nur die im Zusammenhang mit dem Lernfeldkonzept implizierten beruflich-praktischen Handlungssituationen. Entscheidend ist demgemäß, dass sich die jeweiligen Maßnahmen an den angestrebten Problembehandlungen begründen lassen. Damit können in Teilverketten Erklärungen oder Instruktionen ebenso sinnvoll für den Gesamtzusammenhang sein wie spezifische Schüleraktivitäten“ (Tenberg 2006, S. 155).

Es ist Aufgabe der Lehrer:innenteams, in Bildungsgangkonferenzen aus den Lernfeldern Lernsituationen zu entwickeln und darauf bezogene zielgruppenadäquate Interventionen und Maßnahmen zu planen, die weitestgehend selbstorganisiertes Lernen der Schüler:innen ermöglichen soll (vgl. Jaszus, R.; Küls, H. 2017, S. 124 f.). Lernfeldübergreifende Lernsituationen gewährleisten die Verzahnung der Lernfelder und bilden die Komplexität und Mehrperspektivität sozialpädagogischen Handelns ab. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden werden nach dem Prinzip einer hohen Partizipation am Lernprozess geschult. Um diesen Ansprüchen auf dem Weg zur Entwicklung von Handlungskompetenz gerecht zu werden, müssen somit individuelle, für eine heterogene Gruppe an Lernenden anschlussfähige Lernwege durch die Lehrenden ermöglicht und zugelassen werden. Lehrende nehmen durch das Vorbereiten von sogenannten Lernarrangements die Rolle von Ko-Konstrukteur:innen ein, welche versuchen, hohe Aktivität bei den Lernenden zu erreichen, damit diese sich aktiv und weitgehend selbstorganisiert mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen und zu Konstrukteur:innen ihres eigenen Lernweges werden (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013).

Nach Riedl (2004) bestimmen acht Bestimmungsgrößen den beruflichen handlungsorientierten Unterricht:

- komplexe Aufgabenstellung und Lerngebiete,
- handlungssystematisches Vorgehen,
- integrierter Fachunterrichtsraum,
- innere Differenzierung,
- kooperatives und kommunikatives Lernen,
- Selbststeuerung und Freiheitsgrade,
- unterstützende Lehrendenrolle und
- integrative und offene Leistungsfeststellungen.

Diese bedeutungsvollen wie auch herausfordernden Aspekte der Umsetzung des lernfeldorientierten Arbeitens erfordern schulstandortspezifische Übersetzungsarbeiten des handlungsorientierten, lernfeldorientierten Unterrichts, welche schulspezifisch konzipiert werden sollten.

Ziel der Ausbildung von Erzieher:innen ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher:in selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein (Rahmenvereinbarung über Fachschulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 22.03.2019, S. 28). Vor dem Hintergrund einer pluralen und sich stets wandelnden Berufswelt entsteht daher der Anspruch, den Unterricht so zu gestalten, dass dieser weitestgehend auf das berufliche Handeln im sozialpädagogischen Feld vorbereiten soll. Flexibilität und Handlungskompetenz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Alter von null bis 27 Jahren in sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern ist anzustreben: „Mehr und mehr hat sich in der berufspädagogischen Debatte bereits seit längerem die Einsicht durchgesetzt, dass es nicht nur darum gehen kann, die Qualifikationen an zukünftige inhaltliche Anforderungen anzupassen, sondern vielmehr auch und in wachsendem Maße die Frage an Bedeutung gewinnt, über welche Kompetenzen Menschen verfügen müssen, um die anstehenden Wandlungen produktiv gestalten zu können, wenn sie mit diesen konkret konfrontiert sind“ (Arnold, Lermen 2004, S. 11). Dabei liegt der Fokus auf der Verschiebung der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung durch Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit, um die Fähigkeit, neue Situationen selbstorganisiert und mit Expertise zu gestalten (vgl. u. a. Arnold, Schön 2019, S. 52 ff.).

Moderne Berufsbildung antwortet auf diese Herausforderung, indem eine hohe Flexibilität in der Bewältigung anstehender, nicht unbedingt vorhersagbarer Situationen im beruflichen Alltag angestrebt werden soll. Diese Problemlösekompetenz „dient vor allem der Stärkung des eigenen Anpassungs- und Gestaltungsvermögens derjenigen, die sich auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten“ (Arnold 2015, S. 21). Somit reicht es nicht aus, Inhalte wiederzugeben, sondern im Mittelpunkt steht die flexible Bewältigung der sich ändernden Anforderungen. Das Grundprinzip und Handlungssparadigma der didaktischen Gestaltung des lernfeldorientierten Unterrichts besteht darin, den Unterricht an den Handlungsfeldern und den damit einhergehenden Kompetenzansprüchen im jeweiligen beruflichen Kontext zu orientieren. Lernen wird dabei als ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau verstanden, welcher durch Lernfelder und Lernsituationen vernetzend organisiert wird, um das Ziel der Handlungskompetenz zu erreichen (vgl. Emmermann, Fastenrath 2016, S. 69). Gefordert wird Problemlösekompetenz von Aufgaben mit einem gewissen Grad an Komplexität. Komplexität wiederum dient hierbei als Indikator, um den Grad des Anforderungsniveaus der jeweiligen beruflichen Ausbildung zu verorten. Handlungskompetenz weist demzufolge die Person auf, die eine hohe

Flexibilität in den Anforderungsbereichen aufweist. Die Anbahnung von Handlungskompetenz bedeutet folglich nicht nur, in der Unterrichtsgestaltung die Wissensvermittlung im Blick zu behalten. Gerade die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beim Lösen der Aufgaben der Lernenden im Unterricht sind zentral, um auch im beruflichen Alltag die Fähigkeit zu besitzen, neue Situationen selbstorganisiert und mit Expertise zu gestalten bzw. auch dementsprechend Lernleistungen zu überprüfen. Beispielsweise zeigt sich der Anspruch der Kompetenzorientierung auch im veränderten Prüfungsformat. Die schriftlichen Abschlussprüfungen der Erzieher:innen sind bereits davon geprägt, eine berufliche Handlungssituation zu bearbeiten, um Handlungskompetenz nachzuweisen: „Kompetenzorientiert prüfen bedeutet demnach die Feststellung, ob jemand situationsflexibel, dauerhaft-stabil über einen längeren Zeitraum die verschiedenen Bereiche und Dimensionen an Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes ganzheitlich bewältigen kann“ (Euler 2011, S. 57). Die Novellierung des Prüfungsformates besteht darin, Komplexität im Anforderungsbereich zu erhöhen, indem in zwei schriftlichen Prüfungen jeweils zwei Lernfelder in Kombination geprüft werden, bei der auch Lernhandlungen mithilfe von Aufgabenstellungen initiiert werden. Erzieher:innen müssen mithilfe ihrer beruflichen Kompetenz auf dynamische und mehrdeutige Situationen angemessen reagieren können. Eine zunehmende Vernetztheit der Welt, die die Komplexität spürbar macht und neue Ansätze oder andere Blickwinkel erfordert, muss bewältigt werden: „Die deutsche Berufsausbildung beansprucht, über die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Ziele miteinander zu verbinden. Eine umfassende und konsequente Kompetenzorientierung ist erreicht, wenn

- die Berufsausbildung sich auf die typischen Anforderungen in einem breit definierten Berufsbild ausrichtet;
- ganzheitlich nicht nur die notwendigen Sach-, sondern auch Sozial- und Selbstkompetenzen vermittelt;
- neben Wissen und Fertigkeiten auch die für qualifiziertes Handeln im Beruf erforderlichen Einstellungen fördert;
- auf die Entwicklung selbstständigen Handelns in der Bewältigung der Anforderungen eines Berufsfeldes zielt;
- Theorie und Praxis, Denken und Tun, Systematik und Kasuistik im Sinne eines dualen Prinzips wirkungsvoll miteinander verzahnt;
- die Ergebnisse der Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellt und offen ist für unterschiedliche Wege zur Erreichung dieser Ergebnisse“ (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 24 f.).

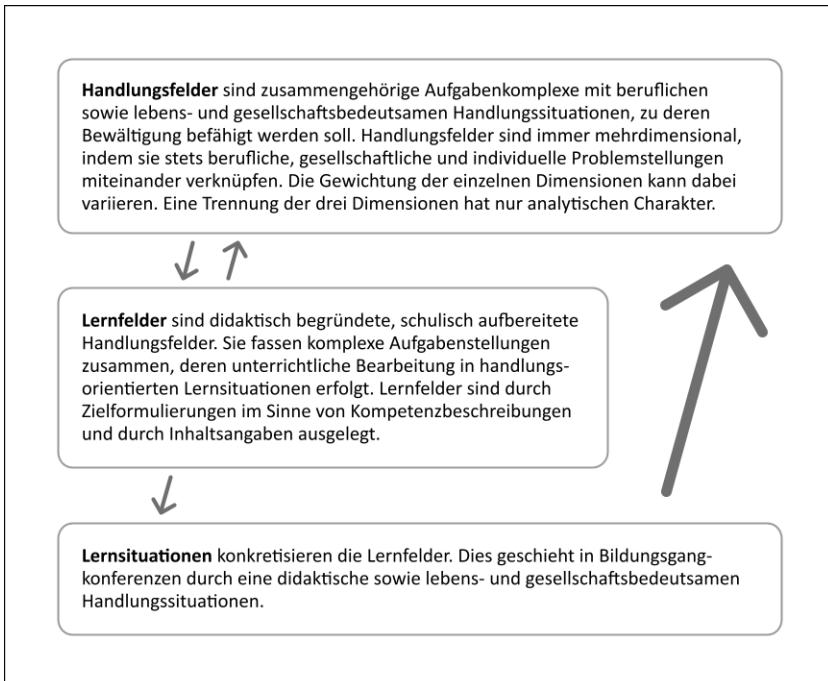


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen; eigene Darstellung in Anlehnung an Bader 2003, S. 213, Bader und Schäfer 1998

Als wesentliches Element in der Gestaltung der Bildungsgänge und ermöglichen Lernprozesse wird dabei die enge Kooperation der verschiedenen Lernorte deutlich, die noch Entwicklungsmöglichkeiten bereithält: „Durch die didaktische Konstruktion beruflicher Problemstellungen, in denen [sich] die Schülerinnen / Studierenden mit realen beruflichen Aufgabenstellungen [„Lernsituationen“] auseinandersetzen (Länderoffene Arbeitsgruppe [LOAG] 2012, S. 11), wird der Kompetenzerwerb unterstützt. Lernsituationen stellen jedoch Konstrukte dar, die nur bedingt mit der Dynamik alltäglicher Arbeitssituationen einer Erzieherin und eines Erziehers vergleichbar sind, ist doch die Anforderungsstruktur an die berufliche Tätigkeit durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2023). Diese Herausforderungen, die in dem Arbeitstypus der „interaktiven Arbeit“ stecken, werden mit der derzeitigen Praxis in der Ausbildung erst in Ansätzen aufgegriffen“ (Ebert, König, Uihlein, 2018, S. 8). Durch die Einführung des

Lernfeldkonzepts in berufsbildenden Schulen, insbesondere in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, wird aktiv der in Fachkreisen geführten Diskussion um eine zu theorielastige und praxisferne Ausbildung begegnet. Das Ziel dieses Konzepts ist es, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Es soll angehenden Erzieherinnen und Erziehern ermöglicht werden, in diversen und sich ständig wandelnden beruflichen Feldern handlungsfähig zu sein. „Der Lehrplan wird schulcurricular in Form von Bildungsgangplanung, didaktischer Jahresplanung und Kompetenzentwicklungsplanung im Lernfeld aufbereitet und handlungsorientiert umgesetzt. Die didaktischen Teams erarbeiten Lernsituationen und setzen selbstständig Schwerpunkte und Akzente. Schulcurricular wird diese Übersetzungsarbeit auf den jeweiligen Schulstandort mithilfe von Didaktischen Jahresplanungen über den Ausbildungsgang strukturiert.

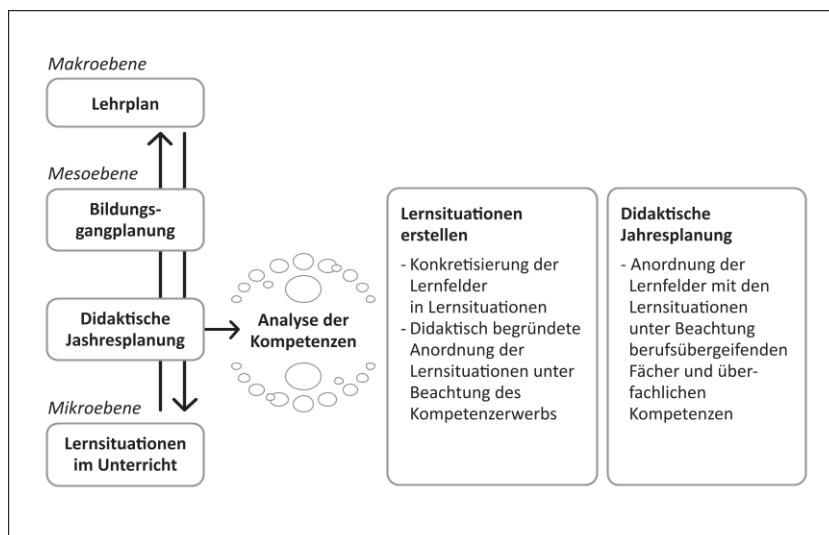


Abbildung 4: Umsetzungsebenen lernfeldstrukturierter Lehrpläne; eigene Darstellung unter Beachtung von Emmermann und Fastenrath 2016, S. 35 ff.

Zwischenfazit

Diese neue didaktische Begründung des Unterrichts kann mit einem Paradigmenwechsel gleichgesetzt werden. Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes wurde die bisherige Fächerstruktur in der Ausbildung mit dem Anspruch auf

Qualitätssteigerung in der beruflichen Ausbildung durch die Orientierung an berufsrelevanten Kompetenzen verändert (Mayer 2010). Diese „Veränderung geschah ‚bei laufendem Betrieb‘ mit der Voraussetzung der Kooperation der Betroffenen. Erforderlich waren dabei sowohl die institutionelle Stabilität als auch die Bereitschaft in dessen Rahmen zu einem dynamischen Wandel“ (Nikolai 2016, S. 78; Schreyögg 2013, S. 22), um die Implementation des lernfeldorientierten Konzepts zu ermöglichen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Zentrum des lernfeldorientierten Arbeitens die Gestaltung und Bearbeitung handlungsorientiert aufbereiteter Lernsituationen stehen, die den zentralen Anspruch von Denken in Prozessen als zentrales didaktisches Prinzip zu verfolgen versuchen. Das wissenschaftssoziologische Denken in Fächern sollte durch das Paradigma der Handlungsorientierung im Unterricht überwunden werden. Kompetenzorientierung als Brücke zwischen den verschiedenen Lernorten sollte fortan im Fokus stehen, um berufsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Wissen und Können zu verbinden. Damit verbunden soll die Theorie-Praxis-Divergenz überwunden und kontinuierlich Handlungskompetenz bei den Lernenden angebahnt werden.

Im Folgenden soll vertieft auf die erforderlichen Dimensionen geschaut werden, die bei einer erfolgreichen Implementation des Lernfeldkonzepts in Betracht gezogen werden sollten.

2.2 Dimensionale Erfordernisse lernfeldkonzeptioneller Arbeit

Die Implementation des Lernfeldkonzepts an (öffentlichen) Fachschulen für Sozialwesen zeigt Erfordernisse in mehreren Dimensionen, welche sich im Folgenden an der klassischen Trias der pädagogischen Schulentwicklung nach Rolff (u. a. Rolff 2010 und 2013; Arnold und Prescher 2014) orientierten soll (vgl. auch Kapitel 3.2):

1. Unterrichtsentwicklung: Wissen und Erkenntnis zur methodisch-didaktischen sowie curricularen Gestaltung des Unterrichts unter Beachtung konstruktivistischer Bezüge,
2. Personalentwicklung: Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten und
3. organisationales Lernen als Weg der Schulentwicklung zur Gestaltung der jeweiligen, standortspezifischen Idee einer Fachschule für Sozialwesen (Organisationsentwicklung).

2.2.1 *Wissen und Erkenntnis zur methodisch-didaktischen sowie curricularen Gestaltung des Unterrichts unter Beachtung konstruktivistischer Bezüge*

„Schaffe den anderen nicht nach deinem Bild und vertraue auf Unterschiedlichkeit, Andersartigkeit, Spannung und Lebendigkeit, vermeide Stereotypien, akzeptiere seine Freiheit; aber setze auch Grenzen zu deiner Freiheit, wenn du anderer Auffassung bist, damit ihr über unterschiedliche Auffassungen streiten und euch entwickeln könnt.“ (Reich 2002, S. 113)

Handelndes Lernen durch eine systemisch-konstruktivistische Didaktik

Lernen geschieht als individuelle Konstruktionsleistung. Aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2006, 189 ff.) geht es um die Frage, wie Erscheinungen der umgebenden Welt wahrgenommen und strukturiert werden: „Wir lernen aus Erfahrungen, d. h. im Handeln, was uns etwas lernen lässt, das wir in späteren Handlungen einsetzen. So verändern wir uns im handelnden Lernen und verändern über das Lernen das Handeln“ (Reich 2006, S. 24). Bereits John Dewey, ein wichtiger Vorläufer der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2006, S. 71), betonte die große Bedeutung des Lernens durch eigene Erfahrungen und Handlungen (vgl. Dewey 1985, 1991): „Der pragmatische Ansatz John Deweys sieht menschliche Erfahrungen als eine Vermittlung von erfahrenen (experienced) und erzeugten (process of experiencing) Handlungen, wobei im Handeln Wissen aufgebaut und interaktiv durch ein untersuchendes, neugieriges, experimentierfreudiges Verhalten konstruiert wird“ (Reich 2006, S. 71).

Für die berufliche Bildung heißt dies, dass durch die Unterstützung der Problemlösefähigkeit der Lernenden in Bezug zur beruflichen Tätigkeit die Anbahnung der beruflichen Handlungskompetenz eine bewusste Methodenauswahl voraussetzt, welche den Lernenden in eine aktive und engagierte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand bringen muss, um an den eigenen Erfahrungen und Konstrukten aufbauend anzuknüpfen. Darüber hinaus stellte Lew Vygotski die hohe Bedeutung der kooperativen Tätigkeiten in Lernprozessen in einem soziokulturellen Ansatz dar (vgl. Vygotski 1977 und 1978), welche gerade für die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen von Wichtigkeit ist und dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden schärft und damit auch einen lernsteigernden Effekt auslöst (vgl. Reich 2006, S. 72). Gemeint sind hierbei vor allem die „sozialen Konstruktionen von Wirklichkeiten, die in Interaktionen aufgebaut werden“ (Reich 2006, S. 72) und dabei hohe Anteile selbstbestimmter Lernprozesse beinhalten. Die Ausbildung fachlicher wie auch außerfachlicher Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Arnold 2015, S. 32) werden angeschoben.

Die lernfeldorientierte Unterrichtsgestaltung ist subjektorientiert, welche den Lernenden mehr Verantwortung gibt, um Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen. Lehrende schaffen reichhaltige kommunikationsorientierte Umgebungen, um wiederum subjektive Erfahrungsbereiche der Lernenden anzusprechen, welche pragmatisch, interaktiv und kreativ zur Selbstorganisation einladen. Lehrenden wie auch Erzieher:innen kommt dabei die verantwortungsvolle Rolle von Ko-Konstrukteur:innen, Moderator:innen oder Ansprechpartner:innen zu. Das Individuum mit seinem subjektiven Erfahrungsbereich steht im Vordergrund, die „zentrale Stellung der Persönlichkeit bzw. ihrer Entwicklung im Rahmen der Ausbildung“ (Jaszus, R.; Küls, H. 2017, S. 95) ist unbestritten integraler Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses. Didaktisch kommt dem Lehrenden die Aufgabe zu, Situationen zu schaffen, die zu Veränderungen des jeweiligen Wirklichkeitsmodells einladen und somit immer autonomiefördernd sind – anders als bei den objektivistischen Ansätzen, bei denen Wissen als objektiv erfassbar gilt (vgl. Tenberg 2006, S 80): „Dieses Wissen drückt sich in Gegenständen und Inhalten aus, ist systematisch geordnet und wird im Sinne einer Anhäufung erworben“ (Tenberg 2006, S. 80).

Konstruktivistische Ansätze hingegen beschreiben das Lernen nicht als eine Folge, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung. Wissen wird als ein Konstrukt verstanden, welches immer abhängig von einem Subjekt und dessen subjektiven Beobachtungen ist: „Es geht im Konstruktivismus immer nur um die Frage der Erkenntnis von Gegenständen – also nicht darum, wie sie in die Welt gekommen sind, sondern darum, wie sie in die Erkenntnis beziehungsweise Beobachtung gelangt sind!“ (Wasser 2007, S. 5). Denken und Handeln bzw. Wissen und Handeln müssen bezüglich des Aufbaus der beruflichen Handlungskompetenz differenziert betrachtet werden (vgl. Tenberg 2006, S. 80 ff.), so dass nicht nur die Beachtung der fachlichen Aspekte, sondern ebenso die persönlichkeitsorientierten Ebenen, also Selbst- und Sozialkompetenzen, in einem ganzheitlichen Lernprozess beachtet werden müssen.

In der Realisierung des Lernfeldkonzeptes kann die systemisch-konstruktivistische Didaktik als Grundlage dienen. In der Übersetzung von Handlungsfeldern in das Strukturkonzept der Lernfelder, welche wiederum durch Lernsituationen umgesetzt werden, ist das Lernen durch Handlungen grundlegendes Anliegen: „Diese Entwicklung bahnte sich schon 1996 an, denn seitdem arbeitet die KMK nicht mehr fachwissenschaftlich orientierte Rahmenlehrpläne aus, sondern Rahmenlehrpläne, die sich an den in den Berufen notwendigen Kompetenzen in unterschiedlichen Handlungsfeldern ausrichten“ (Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 8). Die fachsystematische Ausrichtung des Unterrichts wurde fortan zu einem problemlösenden Ansatz weiterentwickelt, bei dem nicht die Lehrkraft in der Rolle eines Vermittlers bzw. einer Vermittlerin von Inhalten betrachtet werden kann, sondern vielmehr im Arrangieren von Lernprozessen für die Schülerinnen und Schüler tätig wird.

Dabei verschob sich die Rolle der Lehrenden vielmehr zu der von Initiiierenden von Lernprozessen, die die Lernenden mit ihren Lernprozessen in den Mittelpunkt rücken. Die Lehrkraft ist hierbei vielmehr als Organisator:in, Moderator:in oder auch Berater:in tätig (vgl. Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 12).

Angestrebt wird dabei, dass durch problemlösendes Lernen mithilfe von Lernsituationen „träges Wissen“ durch zu kopflastigen Unterricht in der Schule (Küls 2010) vermieden wird. Stattdessen sollen mithilfe von problemlösendem, weitestgehend selbstständigem Lernen Qualifikationen bei Lernenden aufgebaut werden, welche eine höhere Flexibilität für die berufliche Tätigkeit anbahnen, also stärkere Transferleistungen in einer sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelt ermöglichen. Dazu müssen Qualifikationen gefunden werden, die langfristig Gültigkeit besitzen, eine hohe Transferierbarkeit auf andere Anwendungsgebiete haben und zu lebenslangem Lernen befähigen. Unterricht konzentriert sich auf das Gestalten von Lehr-Lern-Prozessen, welche die Aktivität der Lernenden so erhöht, dass diese in einen konstruktiven Auseinandersetzungsprozess mit ihrer Umwelt gelangen. In den Kognitionswissenschaften wird Unterricht heute nicht auf die ausschließliche Aktivität der Lehrenden, sondern der Lernenden begriffen. Es geht dabei um das Arrangieren einer komplexen, differenzierten Lernumgebung, um den Lernprozess zu initiieren und zu unterstützen. Lehrende bekommen dabei die Rolle der Begleitenden statt Belehrenden, die die einzige Wahrheit verwalten (vgl. Arnold, Schön 2019, S. 53): „Für den Vollzug von Unterricht bedeutet dies, dass er sowohl ‚direktiv‘, z. B. bei der Mitteilung und Erklärung von Sachverhalten im klassischen Sinne, als auch ‚situiert‘ im Sinne der Schaffung von Realitätsanlässen sein muss“ (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 88). Die didaktische Ausrichtung erfordert ein Aussagensystem zur Gestaltung und Struktur der Lehr- und Lernprozesse (Nickolaus 2013, S. 1), welches Handeln zur individuellen Wissensaneignung und Konstruktion als Prinzip des Wissensaufbaus und Kompetenzerwerbs in den Vordergrund stellt. Nach Jaszus, R. und Küls, H. (2017, S. 17) sind es drei wesentliche Elemente für die Gestaltung des Unterrichts aus der Perspektive des gemäßigten Konstruktivismus mit besonderem Fokus auf situiertes Lernen (Klauer 2006) und kooperatives Lernen (Neber 2006): „Erstens den aktiven, eigentätigen Charakter des Lernenden, zweitens die Situiertheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten und drittens schließlich die soziale Eingebettetheit allen Lernens in kleinen und sozialen Einheiten bzw. in Gemeinschaften (communities of practice)“ (Terhart 2009, S. 37).

Die Bedeutung von Reflexivität und Transferlernen

Die neue didaktische Orientierung stellt die Handlungssystematik vor die Fachsystematik (vgl. u. a. Niethammer, Schweder 2016). Die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts orientiert sich am Lernen durch Handeln.

Die beruflichen Tätigkeitsfelder werden im Unterricht abgebildet. Im Prozess der Problemlösung werden die angestrebten berufsrelevanten Kompetenzen mithilfe einer entsprechenden Auswahl an handlungsorientierten Methoden angebahnt: „Handlungsfelder sind zu verstehen als mehrdimensionale zusammengehörige Aufgabenkomplexe, die aus beruflichen, gesellschaftlichen und individuellen Problemstellungen und Handlungssituationen resultieren und zu deren Bewältigung befähigt werden soll“ (Niethammer; Schweder 2016, S. 33). Der wesentliche Unterschied und Gewinn zum fachsystematischen Lernen zeigt sich nicht allein durch das „Abarbeiten“ der Struktur der vollständigen Handlung. Wesentlich für die berufliche Bildung ist hierbei das, was über die jeweilige Situation hinausgeht: In welchen Kontexten kann der Kompetenzzuwachs unter Beachtung der fachtheoretischen Bezüge transferiert werden?

Somit dient Reflexionskompetenz der Dekontextualisierung der jeweiligen Situation mit dem Ziel, höhere Flexibilität im beruflichen Handeln zu erreichen. Nach Artmann et al. (2013, S. 134 ff.) dient „Reflexionskompetenz als eine ‚generic professional disposition‘ (Hatton; Smith, 1995, p. 43) [...], deren Hervorbringungscharakter gerade darin besteht, dass der Reflektierende dem Erlebten auf der Basis seines Wissensrepertoires (das von wissenschaftlichen über subjektive Theorien bis zu ethisch-normativen Orientierungen reicht) durch Prozesse der Re-Interpretation bzw. das Reframing etwas hinzufügt.“ Dadurch geschieht Kompetenzentwicklung des Individuums, die individuell wie auch kollektiv geschehen kann: „individuelle Erfahrungen, die in einer Lerngruppe oder in einem Team geteilt werden, [lassen] eine Verknüpfung von Sinnzusammenhängen und Erfahrungen einzelner“ zu (vgl. Gronewald und Beutnagel 2018, S. 3). Durch diese reflektierte Verknüpfung von Sinnzusammenhängen und Erfahrungen einzelner werden Professionalität und Beruflichkeit aufgebaut: „Professionalität wird [...] als eine individuelle Kompetenz verstanden, die sich in der spezifischen Kombination von berufspraktischem und wissenschaftlichem Wissen und deren Reflexion ausdrückt“ (ebd. S. 3). Einerseits kann diese Form des Lernens durch den „doppelten pädagogischen Bezug“ (Karsten 2003, S. 350 ff.) initiiert werden, bei dem Lehrende in den Rollen als Ko-Konstrukteur:innen, Berater:innen, Ansprechpartner:innen, Vorbilder wirken und handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements auf Grundlage systemisch-konstruktivistischer Didaktik initiieren. Andererseits können Reflexivität und Transferlernen Bedeutung für das eigene Lernen zur Ausgestaltung der professionellen Haltung haben (vgl. Schwer und Solzbacher 2014), wozu die bewusste Reflexion der eigenen mentalen Modelle, beispielsweise mithilfe von Portfolioarbeit, Kleingruppenarbeit oder Tutorings, zählen kann. Dabei leistet der transformative Charakter biografischer und fachwissenschaftlicher Reflexionsanlässe einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden: „Unter Transferlernen versteht man die Fähigkeit, eine gelernte Problemlösung auf eine andere, vergleichbare Situation zu übertragen. Fragen aus der Praxis werden mit wissenschaftlichen (reflexiven) Methoden bearbeitet

– ebenso wird der Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Praxis der Teilnehmenden erleichtert“ (Gronewold und Beutnagel 2018, S. 2). Dabei kann eine grundsätzliche Handlungsbefähigung im Sinne eines prozessualen Lernverständnisses auf der Grundlage der Vernetzung theoretischer Zugänge und praktischer Erfahrungen geschehen. Der Gewinn dieser Form des Lernens ist die Einordnung und aktive Auseinandersetzung mit Erlebtem und Erlerntem, wodurch wiederum eine Erweiterung der persönlichen und professionellen Kompetenzen beim Lernenden geschehen kann. Durch individuelle und kollektive Reflexionsprozesse kann die Steigerung individueller professionsorientierter Beruflichkeit unter Berücksichtigung von Theorie und Praxis gewährleistet werden. Die Erweiterung der Professionalität, das Kompetenz-erleben, kann beispielsweise durch Verbesserung der Teamarbeit, Förderung der Konfliktfähigkeit, Steigerung der Selbstwirksamkeit und vernetztes Denken unterstützt werden.

2.2.2 *Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten*

Gelingende Bildungsgangarbeit zeichnet sich durch kooperative und kommunikative Strukturen aus, die Synergien ermöglichen und somit eine gelingende Zusammenarbeit mitdenken. Die curricularen und methodisch-didaktischen Ansprüche zur Gestaltung lernfeldorientierten Unterrichts erfordern von allen Beteiligten auf verschiedenen Ebenen (Lehrkräfteteams, mittleres Management und Schulleitung) der Unterrichtsorganisation und der unterrichtlichen Arbeitsbedingungen Absprachen (vgl. Sloane 1993a; Braukmann 1993).

Dabei dienen Lernsituationen als Basis für das Ordnungssystem der handlungslogischen Struktur, um den Lehrplan entsprechend umzusetzen (vgl. Kremer 2003), also den Bildungsgang zu planen, die didaktischen Jahrespläne abzustimmen und Lernsituationen entsprechend zu entwerfen: „Bildungsgangarbeit ist eine Managementtätigkeit“ (Sloane 2003, S.9), die neben den schulischen Voraussetzungen in Planung und Durchführung des Unterrichts, den Einsatz der Lehrkräfte sowie der zeitlichen und organisatorischen Gliederung weitere Anforderungen in der Gestaltung erfordert. Die Umsetzung lernfeldorientierter Ausbildungsgänge verlangt die Kooperation aller Beteiligten als Mitglieder einer Bildungsgangkonferenz, um den organisatorischen und curricularen Erfordernissen nachzukommen. Diese Bildungsgangkonferenz wirkt durch ihre standortspezifischen Aufgaben gestaltend und somit profibildend auf das Curriculum des Ausbildungsgangs (vgl. Tenberg 2006, S. 154 ff.). Um weitere konkrete Aufgaben im Bildungsgang zu klären, empfiehlt sich die Bildung von kleineren Gremien mit speziellen organisatorischen Schwerpunkten bzw. didaktischen Teams, welche für die lernfeldübergreifende didaktische Arbeit verantwortlich sind: „In einer solchen Betrachtung nimmt die Me-soebene eine vermittelnde Ebene zwischen Lehrplan (Makroebene) und

Unterricht (Mikroebene) ein. Genau genommen wird eine Managementebene eingeführt, deren Ziel die Gestaltung der unterrichtlichen Arbeitsbedingungen ist Dies erweitert den traditionellen didaktischen Fokus.“ (Sloane 2003, S. 7) Bildungsganggestaltung ist schulinterne Curriculumentwicklung, welche im Diskurs verschiedener Lehrer:innen gemeinsam entwickelt und erarbeitet wird. Somit stellen kooperative Strukturelemente einen wesentlichen Beitrag in der Implementierung des Lernfeldkonzepts dar. Wesentlich für eine erfolgreiche Implementierung sind die schulinterne Curriculumentwicklung, die didaktische Jahresplanung bzw. die Bildungsgangplanung, das Management des Lehrkräfteteams, die Unterrichtsentwicklung. So können offene Unterrichtskonzepte und neue Formate der kompetenzorientierten Lernerfolgskontrollen etabliert sowie der Ausbau des Lernortes Schule und Lernortes Praxis bzw. Kooperationen auf- und ausgebaut werden.

Die didaktische Jahresplanung dient dabei als organisatorisches Instrument, um den Ablauf eines Schuljahres zeitlich zu gliedern, alle Lernfelder, Fächer, Praktika, Projekte usw. abzubilden und dabei den Kompetenzerwerb der Lernenden im Blick zu behalten. Des Weiteren dient die didaktische Jahresplanung zur Darstellung des Prozessablaufs eines Schuljahres und unterstützt Lehrkräfteteams in ihren Kooperationen. Lernsituationen werden in dieser Planung auf das Wesentliche zusammengefasst, je Lernfeld in eine innere Logik gebracht und unter Beachtung der zeitlichen Parameter sowie weiterer Maßnahmen dargestellt (vgl. Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 23). Durch die dabei geschaffene Transparenz können ungeplante Wiederholungen vermieden und Absprachen reduziert werden. Ein zielorientierter, vernetzender und verbindlicher Unterricht kann mithilfe didaktischer Jahresplanungen unterstützt werden. Darüber hinaus dient diese Form der Strukturierung allen Beteiligten, also Lehrenden, Lernenden, der Fachleitung, der Schulleitung wie auch Kooperationspartner:innen als Überblick, der weitere Absprachen stark erleichtert: „Die curriculare Arbeit besteht [...] darin, Schritt für Schritt die Lernfelder durch potenzielle Lernsituationen zu erschließen. Alle im Lehrplan aufgeführten Kompetenzen müssen durch in diesem Prozess festgelegte Handlungssituationen abgedeckt werden“ (Jaszus, R.; Küls, H. 2017, S. 127).

Es wird deutlich, dass gerade der schul- und unterrichtsorganisatorische Rahmen in der Umsetzung des Lernfeldkonzepts enorme Bedeutung gewinnt. Lehrer:innen müssen gemeinsam in Kommunikation treten, um den curricularen Ansprüchen nachzukommen. Die Arbeit in Teams hat dabei eine wesentliche Bedeutung zur Planung von Lehr-Lern-Prozessen wie auch zur Organisationsentwicklung (vgl. Jaszus, R.; Küls, H. 2017, S. 124). Didaktische Teams sind geprägt von Kooperation und Vernetzung. Lehren muss auch als Teamaufgabe verstanden werden, bei der regelmäßige Abstimmungs-, Vernetzungs- und Vorbereitungsprozesse verlangt werden (vgl. Kremer 2003), welche eine veränderte Organisationsgestaltung notwendig machen.

Dies erfordert Rahmenbedingungen, welche schulplanerisch mitgedacht werden müssen, da hier ein ganz wesentlicher Unterschied zur fachsystematischen Durchführung von Unterricht besteht. Lernfeldorientiertes Arbeiten fordert das Lehrkräfteteam zur gemeinsamen curricularen Arbeit: „Diese neuen Formen der Arbeitsorganisation erfordern Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die u. a. selbstständig Sachverhalte erkennen, im Team arbeiten können, Problemlösestrategien besitzen, an ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung gearbeitet haben, entscheidungsfreudig sind, Verantwortung für ihr Tun übernehmen und an der Gestaltung von Arbeit und Technik teilhaben wollen und können. Sie benötigen also eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, die nicht nur Fachwissen (Fachkompetenz), sondern gleichwertig die Sozial-, Personal-, Lern- und Methodenkompetenz umfasst“ (Schneider; Muster-Wäbs 2001, S. 44). Um derartige interdependente Bezüge zu ermöglichen, müssen entsprechende Strukturen geschaffen werden: „Die Einführung von Teamarbeit bleibt wirkungslos, wenn die Menschen nicht darin unterstützt werden, kooperativ miteinander zu arbeiten, d. h. es müssen organisatorisch günstige Bedingungen geschaffen werden, die Teambildung ermöglichen und unterstützen“ (Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 33). Dadurch entstehen veränderte Beziehungen zwischen den Kolleg:innen, insbesondere wenn es um Aushandlungsprozesse zur Erstellung der Bildungsgangplanung mit den jeweiligen Lernsituationen in Abstimmung mit Praktika, also Kooperationspartner:innen geht:

„Eine derartige Planung beinhaltet – bei allem Aufwand – generell die Chance, einerseits schulindividuell, andererseits lehrerübergreifend, einen systematisierten, stringenten und didaktisch fundierten Unterricht vorzubereiten und damit die eigentliche Unterrichtskonzeption deutlich zu erleichtern“ (Tenberg 2006, S. 160 f.).

Investiert werden muss daher in die Arbeit der Lehrkräfteteams bezüglich des Teambuildings und / oder des Managements. Herausforderungen stellen der schularübergreifende Lehrendeneinsatz und die bis heute durchhierarchisierte Form der öffentlichen Schulen dar.

Unterrichtsorganisatorisch gibt es verschiedene Zugänge, das Lernfeldkonzept umzusetzen. Die Variante I „Zuordnung von Lernfeldern zu Fächern“ und „Zuordnung von Lehrer:innen zu Lernfeldern“ kann als kritisch betrachtet werden (vgl. Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 27), da gerade durch die Sozialisation der Lehrenden eine zu starke Orientierung an alten Mustern auftritt. Weiterhin besteht die Gefahr, dass Lernprozesse wieder zu stark in Abhängigkeit der jeweiligen Lehrperson erfolgen und nicht das eigenverantwortliche Lernen unterstützt wird.

Die Variante II erfordert die Organisation des Lernfeldunterrichts von einem Lehrkräfteteam im Sinne des Staffelprinzips oder auch Moduldenkens. Diese Form wird aufgrund des spiralförmigen Aufbaus des Rahmenlehrplans (vgl. Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 27) bevorzugt in Betracht gezogen. So

werden Kompetenzen überschneidend aus verschiedenen Lernfeldern vertieft. Diese Form der Unterrichtsorganisation macht den Bedarf für Absprachen deutlich, um lernfeldübergreifendes Arbeiten an Lernsituationen zu ermöglichen und den Kompetenzerwerb im Sinne des didaktischen Anspruches vorzubereiten: „Folgerichtig entstehen in dem Lernfeldkonzept die meisten Probleme auch gar nicht auf inhaltlicher Ebene, sondern vielmehr auf schul- und unterrichtsorganisatorischer. Die durch den Lernfeldunterricht notwendig werdenden Veränderungen betreffen sowohl den Einsatz und die Kooperationsformen der Lehrkräfte als auch die zeitliche Struktur des Unterrichts, die Verteilung von Räumen oder die Anschaffung von Lehrmaterialien; ein weiteres gewichtiges Problem besteht in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung von Prüfungen“ (Clement 2002, S. 5).

Neue Organisationsformen für die Gestaltung kooperativer Ansätze für Lehrer:innen müssen gedacht werden: „Da das Staffelprinzip besonders innovativ ist, ist es für die Akzeptanz und Weiterentwicklung in der Schule wichtig, dass der Schulleiter dem Bildungsgang und den Klassenteams einen hohen Grad an Autonomie zubilligt. Um neue Konzepte zu erproben“ (Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 32).

2.2.3 Die Theorie organisationalen Lernens. Ein Weg der Schulentwicklung zur Gestaltung der Idee Fachschule für Sozialwesen

„Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.“ (Rolff 2007, S. 15)

Die Einführung des Lernfeldkonzepts kann als ein extern induzierter Veränderungsprozess mit Anweisungscharakter (vgl. Casper 2016, S. 15) bezeichnet werden, welcher fortan einen didaktischen Wandel der institutionellen Organisation Fachschule für Sozialwesen nach sich zog und starke Entwicklungen in verschiedenen Bereichen bis heute notwendig macht: „Die vielfältigen veränderten Anforderungen, die das Lernfeldkonzept an Schule und die Beteiligten stellt, führen so zu einer ganzheitlichen Umgestaltung der Schul- und Lernorganisation“ (Beck, Fritz, Otte, Schäfer 2008, S. 25). Der Fokus zur Schaffung der organisatorischen Rahmenbedingungen liegt hierbei auf der Mesoebene (vgl. Casper 2016, S. 2): „Stundenpläne müssen umstrukturiert werden, Unterrichtsräume müssen den Bedingungen des Lernfeldunterrichts angepasst werden, materielle und personale Ressourcen müssen bereitgestellt werden und neue Formen der Teamarbeit müssen etabliert werden“ (Casper 2016, S. 2; vgl. Anton 2003).

Systemtheoretisch erfordert dieser Veränderungsprozess strukturelle Neuerungen. Vertiefend wird aus der Perspektive der Systemtheorie im dritten Kapitel auf den komplexen organisationalen Wandel eingegangen. Als

bedeutungsvolle Dimension und strukturgebendes Element im Implementationsprozess soll Schulentwicklung als besondere Form der Organisationsentwicklung bereits an dieser Stelle Erwähnung finden.

Schulen lassen sich aus organisationstheoretischer Perspektive als „tendenziell lose gekoppelte Systeme“ (Bormann 2000, S. 3) bezeichnen, um Veränderungen, beispielsweise neue didaktische Konzepte, einzuführen und nachhaltig zu implementieren, bedarf es der Offenheit, Beteiligung und Veränderungsbereitschaft aller Betroffener. Hall (1991) beschreibt im Wesentlichen sechs Elemente, um in Organisationen erfolgreich Veränderungen zu implementieren: „The vision must be: created, communicated, translated, implemented, evaluated, recreated“ (Hall 1991, S. 24). Dieser umfangreiche Prozess erfordert eine hohe Transparenz der neuen Ideen. Wirksame Kommunikation auf formaler wie informeller Ebene ist dabei äußerst wichtig, um das Team mitzunehmen, Partizipation zu ermöglichen und alle zu engagierten Beteiligten werden zu lassen. Für gelingende Veränderungen befindet sich nach Hall hier der entscheidende Dreh- und Angelpunkt, welcher leider oft zu stark vernachlässigt wird: „Translating the larger vision into individual and team behaviour is important [...]. It is, unfortunately, one which is most often done poorly“ (Hall 1991, S. 25). Wenn dieser Kommunikationsprozess gelungen verlaufen ist, wird laut Hall die Veränderung gut in das jeweilige Team übersetzt. Die Implementation gestaltet sich dann als ein natürlicher Veränderungsprozess, bei dem alle Beteiligten leichter ihre Rollen zum Erreichen der angestrebten Veränderungen, dem Aufbrechen alter Strukturen, um Neues entstehen zu lassen, annehmen.

Bei diesem Veränderungsprozess müssen sich Fachschulen für Sozialwesen selbst als lernende Organisation verstehen. An dieser Stelle soll ein kurisorischer Überblick über den Begriff der Organisation gegeben werden. Die Ausführungen beschränken sich auf die Darstellungen, die in dieser Arbeit von Bedeutung sind. Ausführliche Erläuterungen zu diesem Grundbegriff können unter anderem bei Kieser und Ebers (2019) entnommen werden. Schulentwicklung kann in diesem Prozess als eine besondere Form der Organisationsentwicklung betrachtet werden. Im folgenden Kapitel werden deswegen vertiefend wesentliche Aspekte zu Organisations- bzw. Schulentwicklung dargelegt, um ein Verständnis für die komplexen Prozesse bei Veränderungsprozessen von Organisationen, insbesondere von Schulen, zu gewinnen.

2.3 Fazit

In Anlehnung an Büker (2016, S. 14 f.) ergeben sich in allen drei Dimensionen Reformansprüche, welche die Ausgestaltung der Ausbildung „Staatlich anerkannte Erzieherin / Staatlich anerkannter Erzieher“ in Lernfeldern durch

Lehrende an den Einzelstandorten mit sich bringt. Dazu gehören die inhaltliche Ausgestaltung der Unterrichtsgegenstände in handlungsorientierter Weise, um den Ansprüchen der Kompetenzorientierung und somit der Ausrichtung auf das Berufsbild gerecht zu werden. Darüber hinaus müssen Lehrende in Kooperation und Kommunikation treten, um die (spiral-) curricularen und konzeptionellen Ansprüche des Bildungsgangs (Didaktische Jahresplanung, Kompetenzentwicklungsplanung, Lernfeldkooperationen usw.) zu erfüllen. Dies entspricht einer Aufgabe, welche Lehrende nicht mehr in der Rolle eines oder einer „Einzelkämpfers“ bzw. „Einzelkämpferin“ sehen sondern vielmehr als Teamplayer und Kooperationspartner:in. Hier eröffnen sich Gestaltungsräume für Lehrer:innenteams, aber auch organisatorische Herausforderungen, welche prozessorientiertes Planen in Lernfeldteams erfordert.

Der vorliegende Text befasste sich mit dem lernfeldorientierten Unterricht und der Rolle der Lehrenden in diesem Zusammenhang. Dabei sollte noch einmal betont werden, dass Lehrer:innen nicht mehr nur als Vermittler:innen von Inhalten agieren, sondern vielmehr als Organisator:innen, Moderator:innen und Berater:innen. Ziel des lernfeldorientierten Unterrichts ist es, durch problemlösendes Lernen Kompetenzen zu entwickeln, die eine größere Flexibilität in der beruflichen Tätigkeit ermöglichen. In Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts geht es fortan nicht mehr ausschließlich um die Tätigkeit des Lehrenden (Inputorientierung), sondern der Unterricht richtet sich auf den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz des Lernenden aus (Outputorientierung).

Fröhlich-Gildhoff (u. a. 2011) haben in ihrem Kompetenz-Modell (vgl. Abbildung 5) diesen multidimensionalen Anspruch an die berufliche Ausbildung dargestellt: „Die Fähigkeit, professionell und kompetent [...] zu handeln, resultiert aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von

- a. explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen,
- b. implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte,
- c. Fertigkeiten, beispielsweise methodischer oder didaktischer Art“ (Nentwig Gesemann; Fröhlich und Gildhoff u. a 2011, S. 13).

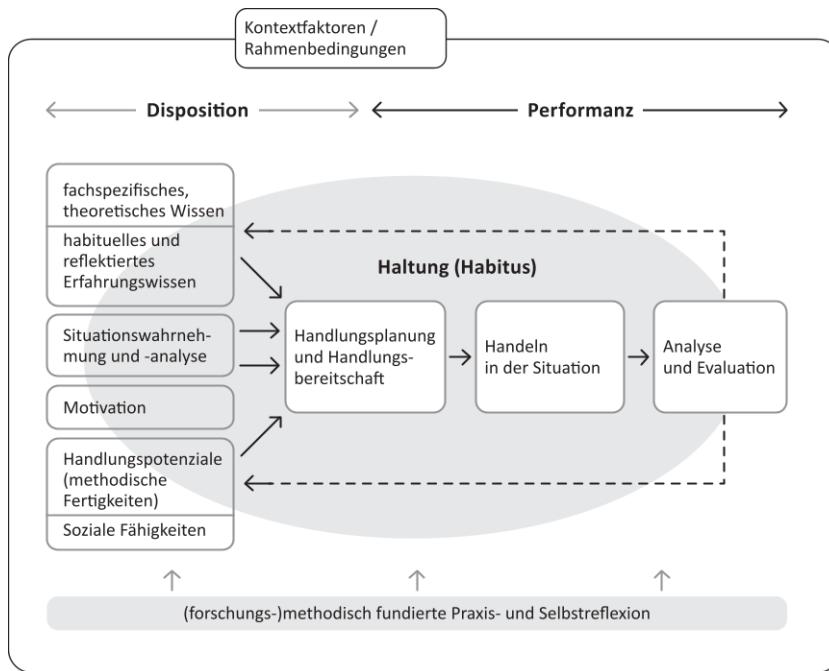


Abbildung 5: Allgemeines Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011, überarbeitete Fassung von 2014

Die organisatorischen Rahmenbedingungen für den lernfeldorientierten Unterricht müssen auf der Mesoebene geschaffen werden, was unter anderem eine Umstrukturierung der Stundenpläne, eine Anpassung der Unterrichtsräume und die Bereitstellung von Ressourcen erfordert. Kommunikation und Transparenz der neuen Idee spielen eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Umsetzung der Veränderungen in den Schulen. Dabei gilt die Strukturierung der Ausbildung in einzelne Unterrichtsfächer als überholt, eine stärkere lernfeld- und fächerübergreifende Zusammenarbeit ist notwendig. Die Umsetzung des lernfeldorientierten Unterrichts erfordert die Entwicklung von Lernsituationen, in denen die Lernenden selbstorganisiert lernen können. Die Lehrenden nehmen dabei die Rolle von Ko-Konstrukteur:innen ein und versuchen, ein hohes Maß an Aktivität bei den Lernenden zu erreichen. Bedeutungsvoll ist, dass die Umsetzung des lernfeldorientierten Unterrichts individuell zu gestalten ist und verschiedene Herausforderungen mit sich bringt. Die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an den Anforderungen der beruflichen Tätigkeitsfelder, welche im Unterricht abgebildet werden müssen.

3 Die Berufsbildenden Schulen als Organisationen zwischen staatlichen Vorgaben und internen Veränderungsprozessen

3.1 Schule als Sonderfall, eingebettet in die Genese organisationaler Theorien

3.1.1 Begriffsklärung: Schule als lernendere Organisation

Bevor vertieft auf den Gegenstand der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung vertieft eingegangen werden soll, wird zunächst ausgehend vom Organisationsbegriff dargelegt, weshalb in dieser Arbeit die Begrifflichkeit von Schule als eine „Lernendere Organisation“ (Ferrari 2014, S. 53) am geeigneten erscheint.

Zunächst zum gängigeren Begriff der „lernenden Organisation“: Der Begriff „Lernende Organisation“ erklärt sich nicht aus sich selbst heraus, in der Literatur sind sehr vielfältige Definitionen zu finden. Gunther Schmidt sagt hierzu: „Gelernt wird immer, ob man will oder nicht. Die Frage ist nur, was und wofür“ (Schmidt 2003, S. 162). „Lernen muss Organisationen oder Menschen also nicht hinzugefügt werden. Organisationen lernen, solange sie existieren, da sie sich ständig verändern. Insofern ist jede Organisation eine lernende“ (Ferrari 2014, S. 53). Grossmann (2015) konkretisiert und überträgt diesen Ansatz auf personaler und organisationaler Ebene und behauptet, „dass Personen [...] über die Veränderung ihres Bewusstseins [lernen], z. B. durch neue Einsichten; Organisationen lernen über Veränderung ihrer Kommunikationsstrukturen“ (Grossmann et al. 2015, S. 30). Beide Ebenen, also personale und organisationale, hängen dabei wechselseitig zusammen (vgl. Kapitel 3.2.2).

Eine Veränderung der Organisation Schule kann nicht ohne organisatorische Rahmenbedingungen betrachtet werden, behauptet Hasenbank (Hasenbank 2001, S. 83). Im Rahmen seiner Idee der Organisationsentwicklung wird bewusst der oder die Einzelne als Akteur:in in der Rolle als Gestaltgeber:in mit betrachtet (Lang 2007). Bezogen auf die Implementierung der lernfeldorientierten Arbeit bedeutet dies, dass in der Etablierung des Lernfeldkonzeptes die Bedeutung des Individuums als Handlungsgrundlage ebenso wesentlich ist, wie die Funktion der Schulleitung. Somit ist diese Perspektive aus der Implementationsdebatte ebenso spannend wie die organisationstheoretische Be trachtung des systemtheoretischen Ansatzes nach Niklas Luhmann (Luhmann 1984). Luhmann verfolgt einen differenztheoretischen Ansatz der sozialen Systemtheorie.

Schule kann als eine besondere soziale Organisation (Expert:innenorganisation), als Handlungseinheit bezeichnet werden: „Die Handlungen, die in ihr stattfinden, und ihre Strukturen sind nicht mit denen vergleichbar, die in privatwirtschaftlichen Organisationen vorzufinden sind. Handlungen im Kontext der einzelnen Schule sind weitgehend isolierte Vorgänge, die zwar in einem gemeinsamen Kontext stattfinden, aber nicht zwingend und en detail auf- oder miteinander abgestimmt sind. Ebenso sind ihre Akteure weitgehend isoliert voneinander, und ihre Handlungen unterliegen kaum Kontrollen“ (Bormann 2002, S. 20). Die Struktur von Organisationen besteht aus Kommunikation, welche nach Luhmann (Luhmann 1984, S. 193 ff.) die kleinste Einheit (Basislement) aller sozialen Systeme darstellt, und ihren gegenseitigen Bezügen, also „ihrer raum-zeitlichen Ordnung: Kommunikationen, die gleichzeitig und/oder nacheinander erfolgen“ (Simon 2018, S. 46 f.). Handlung und Kommunikation werden voneinander abgegrenzt. Eine Handlung wird immer einem oder einer einzelnen Akteur:in zugeschrieben, wobei in der Kommunikation die Wechselseitigkeit, also die Kopplung, von zwei oder mehreren Akteur:innen zugerechnet werden kann (vgl. Simon 2018, S. 19). Kommunikation als Prozess erhält die Organisation. Für Maturana, Varela und Uribe (1974) besteht darin das definierende Merkmal von Organisationen. Sie beschreiben dieses mit Autopoiesis: „Die autopoietische Organisation wird als Einheit definiert, durch ein Netzwerk der Produktion von Bestandteilen, die 1. rekursiv an demselben Netzwerk der Produktion von Bestandteilen mitwirken, das auch diese Bestandteile produziert, und 2. das Netzwerk der Produktion als eine Einheit in dem Raum verwirklichen, in dem die Bestandteile sich befinden“ (Maturana, Varela, Uribe 1974, S. 188). Organisationen können dadurch einerseits als Summe ihrer interagierenden Elemente, andererseits als Ganzheit in Abgrenzung zu ihrer Umwelt verstanden werden: „Autopoietische Systeme sind definiert als selbstbezüglich („selbstreferenziell“) operierende Systeme, die sich aufgrund des Netzwerkes ihrer internen Prozesse als zusammengesetzte Einheiten konstituieren und gegen ihre Umwelten abgrenzen“ (Simon 2018, S. 24).

Dennoch existieren Organisationen in ihren Umwelten. Sie können nicht unabhängig von ihnen betrachtet werden. Umwelten rufen ständige Anpassungs- und Aushandlungsprozesse hervor, die nicht direkt oder vorhersehbar sind. Diese Wechselwirkungen zwischen dem Innen und Außen der Organisation können zu Lernprozessen für die Organisation, also zu Veränderungen, führen, wenn die Organisation in Resonanz tritt: „Um die nachhaltige Überlebensfähigkeit von Organisationen zu steigern, bedarf die Organisation der Intelligenz, d. h. der Möglichkeit, zwischen Lernen und Nicht-Lernen zu wählen. Sie muss fähig sein, sich selbst (System) und ihre Umwelten zu beobachten, die Relevanz von Informationen für das Überleben zu bewerten, Zwecke von Mitteln und Bedingungen von Konsequenzen zu unterscheiden sowie die eigenen Lernnotwendigkeiten einschätzen zu können“ (Simon 2018, S. 65).

Die Möglichkeit von Organisationen auf Wandel fasst Simon aus systemischer Perspektive wie folgt zusammen: „Organisationen [...] sind keine dinglichen Entitäten, sondern Prozesse, die nur die Zeit überdauernd bestehen bleiben, wenn sie immer wieder aufs Neue realisiert, d. h. fortgesetzt, werden. Ihre Nichtveränderung ist also genauso wenig selbstverständlich wie ihre Veränderung, beides bedarf der Erklärung“ (Simon 2018, S. 16). Eine Unterscheidung zwischen lernender und nicht lernender Organisation ist daher auch laut Simon nicht nützlich: „Als Unterscheidungen bietet sich daher eher der Grad der Lernfähigkeit an und die Art und Weise, wie das Lernen erfolgt. In diesem Sinne könnte man eher von einer lernenden Organisation oder von einer systemischer lernenden Organisation [Hervorhebungen im Original, C. S.] sprechen [...]. Eine lernendere Organisation ließe sich dann definieren als eine, die statt zufallsgesteuerter Anpassung immer besser Prozesse gestaltet, in und mit denen unterschiedlich komplexe Lernanforderungen bewältigt werden können“ (Elisabeth Ferrari 2014, S. 53). Senge (1996) bekräftigt den Zusammenhang zwischen Individuum und Organisation, um von einer lernfähigen Organisation zu sprechen: „Organisation, in der die Menschen kontinuierlich die Fähigkeit entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“ (Senge 1996, S. 11).

Ausgehend von den grundlegenden Begriffsdefinitionen und systemtheoretischen Zusammenhängen zu Organisationen als lernendere Organisation in Anlehnung an Ferrari (2014), Schmidt (2004) und Senge (1996) kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Organisationen sich ständig in Veränderung befinden und damit stets das Potential haben, zu lernen und sich dadurch zu entwickeln. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Veränderungen mit intentionalem Lernen, beispielsweise dem zielgerichteten Implementieren eines Lehrplans, gleichgesetzt werden können. Wie bereits erwähnt, lernen Organisationen, solange sie existieren, da sie sich ständig verändern. Im Folgenden sollen die dargelegten Hintergründe auf schulische Kontexte bezogen und ausdifferenziert werden. Schule wird im Folgenden im Sinne einer institutionellen Organisation und Schulentwicklung (u. a. Rolff 2013) als eine besondere Form der Organisationsentwicklung betrachtet. Ebenso soll die Möglichkeit zu einer zielgerichteten Veränderung von Organisationen näher angeschaut werden.

3.1.2 Schule als institutionalisierte Organisation am Beispiel der beruflichen Bildung

Organisationsentwicklung strebt nicht irgendeine Form der Entwicklung an, sondern möchte gerade Entwicklungen in Richtung Verbesserungen ermöglichen: „Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen

heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden“ (French und Bell 1990). Wenn sich Schulen als lernendere Organisationen verstehen, dann muss es gelingen, Betroffene zu Beteiligten zu machen. Das bedeutet, dass Mitarbeiter:innen in der Veränderung Sinn sehen müssen, also in Resonanz gehen, um auch ihre Handlungen an das Neue anzupassen, wenn es beispielsweise um eine neue didaktische Ausrichtung des Schulalltags geht. „Organisationsentwicklung kann folglich als ein Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden werden“ (Rolff 2013, S. 15). Verändern sich die Umweltbedingungen von Organisationen, dann müssen sich diese den neuen Gegebenheiten anpassen, wenn sie nicht erstarren wollen. Ein zweiter Impuls zu Veränderung und Wandel wird durch die Organisation selbst gegeben. Systemtheoretische Betrachtungen gehen davon aus, dass Organisationen die Fähigkeit zur Selbstorganisation haben. Sie erneuern ihre Elemente mithilfe der Elemente, aus denen sie bestehen. Organisationen produzieren, reproduzieren und verändern dadurch die ihnen eigenen strukturellen Muster. Neben ihrer Umweltabhängigkeit sind Organisationen zugleich auch autonom gegenüber ihrer Umwelt, denn die Impulse aus der Umwelt werden nicht einfach bruchlos umgesetzt: Organisationen als Systeme nehmen die Anforderungen aus der Umwelt auf und verändern diese im Sinne ihres eigenen Selbstverständnisses und ihrer eigenen Ziele.

Detaillierter wird auf die Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesse von Schulen als lernendere Organisationen im Kapitel 3.2 eingegangen.

3.2 Veränderungsprozesse in Organisationen. Organisationales Lernen und Organisationsentwicklung in Schulen

In diesem Kapitel werden Veränderungsprozesse mithilfe der Konzepte des Organisationalen Lernens und der Organisationsentwicklung dargestellt. Daraufhin werden zwei Modelle zur Begleitung von Organisationen exemplarisch dargelegt, welche auch im Rahmen schulischer Veränderungsprozesse Berücksichtigung finden sollten. Im Anschluss sollen die gewonnenen Erkenntnisse konkretisiert und auf Themenbereiche von Schulen, speziell Schulentwicklung und Change-Management an Fachschulen für Sozialwesen, übertragen werden. Inwiefern die Auseinandersetzung mit Change-Management bei schulischen Veränderungsprozessen bedeutsam ist, wird ebenso untersucht wie die förderlichen und hinderlichen Bedingungen bei schulischen

Veränderungsprozessen. Welche Aufgaben der Schulleitung dabei zukommen, wird schließlich ebenfalls thematisiert.

3.2.1 Organisationales Lernen und Organisationsentwicklung

In den letzten Jahren ist eine Vielzahl von Arbeiten entstanden, die in der Analyse und Entstehung institutioneller Strukturen im Bildungsbereich die historisch institutionalisierte Perspektive aufgreifen. Dazu gehören Arbeiten zur Entstehung und zum Wandel von Berufsbildungssystemen, vor allem zum dualen Bildungssystem (u. a. Nikolai 2016; Busemeyer 2009; Ebner und Nikolai 2010).

Nach Schreyögg (2013, S. 12) gestalten sich Veränderungen in Institutionen als sehr schwierig, da diese in kritischen Zeiten im Sinne des historischen Institutionalismus (Pierson 2004) Pfadentscheidungen treffen, welche sich im Handeln so festsetzen, dass diese sich grundlegend auf zukünftige Entscheidungen auswirken. Wenn es also in einer Organisation zu einer wesentlichen Veränderung im Sinne einer kritischen Weichenstellung (Schreyögg 2013, S. 22) kommt, besteht die Gefahr, dass Akteur:innen insbesondere in alte Muster verfallen und diese immer wieder reproduzieren. Dieser Ansatz betrachtet die teils großen Widerstände in Kollegien für strukturelle, organisatorische aber auch didaktische Veränderungen (vlg. auch „Lock-in-Effekt“, Pierson 2004). Eine Erweiterung fand der Ansatz des Historischen Institutionalismus bei Mahony und Thelen (2010), welche die Rolle der Akteure bei Veränderungsprozessen auch in Anlehnung an Lewin als „change agents“ (Lewin 1947, S. 5 ff.) betonte. Unstrittig ist mittlerweile, dass die Schulleitung bei schulischen Veränderungen eine Schlüsselposition einnimmt (vgl. Warwas, Seifried, Meier 2008, S. 103), um langfristig Innovationen zu ermöglichen, ungewollte Neben- oder Folgeeffekte gering zu halten und Mitarbeiter:innen entsprechend zu unterstützen und zu befähigen.

Kurt Lewin entwickelte ein Drei-Phasen-Modell (vgl. Abbildung 6), welches gruppendynamisch und individuell Veränderungsprozesse unter Beachtung der Überwindung von Widerständen gegenüber organisationalen Veränderungen umfasst (Schreyögg 1999, S. 491) und diese sequenziell darlegte

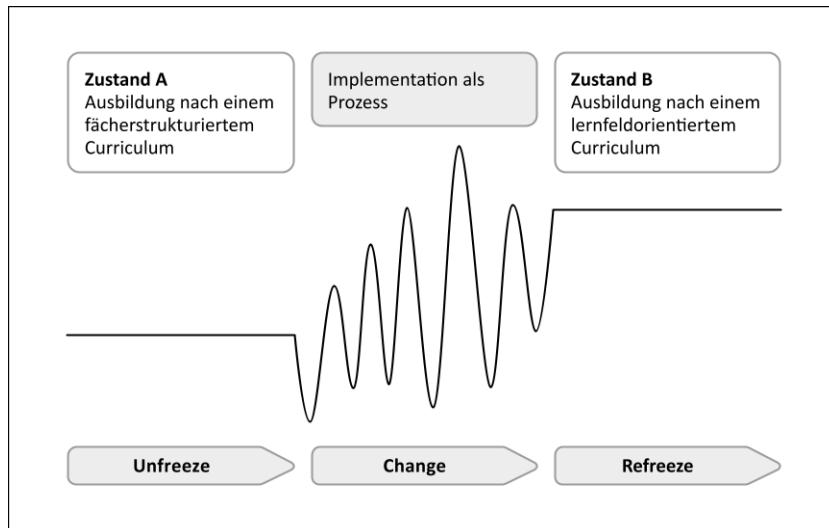


Abbildung 6: Implementationsprozess, dargestellt mit dem Drei-Phasen-Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Kurt Lewin 1958, S. 210 f.

Dieses Veränderungsmodell wird gemeinhin als „Unfreeze, Change, Freeze“ bezeichnet und ist ein sehr einfaches und praktisches Modell zum Verständnis von Veränderungsprozessen in Organisationen. Die Welt hat sich verändert, seit die Theorie ursprünglich 1947 vorgestellt wurde, aber das Modell von Kurt Lewin ist immer noch äußerst relevant (vgl. Lewin 1963). Viele andere moderne Veränderungsmodelle basieren auf diesem Drei-Phasen-Modell von ihm.

Der Prozess des Lewinschen Veränderungsmodells umfasst folgende drei Phasen: Die erste Phase wird als Auftaustufe („Unfreeze“) bezeichnet, es liegt eine Wahrnehmung vor, die Veränderung als notwendig erachtet. Es erwächst Motivation dazu, dass alte Verhaltensweisen und Eigenschaften durch neue Verhaltensweisen und Eigenschaften ersetzt werden. Das bisherige Gleichgewicht wird aufgeweicht, was durch interne oder externe Neuerungen passieren kann. Mitarbeiter:innen müssen in dieser Phase besonders unterstützt und sensibilisiert und Motivationen und Lösungswege aufgezeigt werden, um die entstandene Spannung gewinnbringend zu nutzen und ein Wandlungsbedürfnis zu initiieren (vgl. Warwas, Seifried, Meier 2008, S. 104).

In der zweiten Veränderungsphase („Change“) wird sich auf die neuen und gewünschten Verhaltensebenen zubewegt. Die Veränderung wird implementiert, indem konkrete Maßnahmen ergriffen werden. In dieser Phase ist es hilfreich, wenn Mitarbeiter:innen Unterstützung erhalten, um beispielsweise ein

neues Konzept oder eine neue Sichtweise zu erlernen: „Der Entwurf konkreter Implementationsmaßnahmen [steht] im Mittelpunkt“ (Warwas, Seifried, Meier 2008, S. 104). Hier helfen Vorbilder, Mentor:innen, Expert:innen und Schulungen als nützliche Mechanismen, um Veränderungen zu erleichtern, da es in dieser Phase zwangsläufig zu Konflikten und Widerständen kommen kann.

Die Stabilisierungsphase („Refreezing“) stellt die dritte und letzte Phase des Veränderungsprozesses dar. In dieser Phase sollen die neuen Verhaltensweisen als Norm verfestigt werden. Hier werden Veränderungen verstärkt und stabilisiert. Führungskräfte haben hierbei die Aufgabe, das geänderte Verhalten oder die neuen Organisationseigenschaften in die normale Arbeitswelt zu integrieren.

Organisationen werden unter dieser Perspektive als gezielt veränderbar betrachtet. Entwicklungen können durch ein gutes Management gesteuert und die Organisation auf eine höhere Entwicklungsstufe gehoben werden. Die Organisation an sich lernt und verlässt alte Routinen mit dem Anspruch auf Verbesserung durch einen erfolgreichen Wandlungsprozess. Die Idee der lernenden Organisation zeigt sich also bereits bei Kurt Lewins Ausführungen. Er betrachtet Organisationen ebenso unter den Perspektiven der Veränderung wie auch der Stabilität – also im Spannungsfeld zwischen Anforderungen der Individuen wie auch der Organisation selbst (vgl. Lewin 1951). Viele seiner Werte in der Begleitung der Organisationsentwicklung können in Anlehnung an das humanistische Menschenbild betrachtet werden (vgl. Kühl 2015, S. 72). Veränderungen werden als diskursiver Prozess betrachtet, welcher auf demokratischen Aushandlungsstrategien basieren kann.

Trotz Lewins Pionierarbeiten zu Veränderungsprozessen muss aus heutiger Sicht erwähnt werden, dass sein Modell idealtypische Abläufe mechanistisch darstellt. Veränderungsprozesse aber laufen in den seltensten Fällen linear und idealtypisch ab. Erst unter Einbezug verschiedener Einflussfaktoren, die je nach Veränderungsprozess unterschiedlich sind, kann die Komplexität mit den entsprechenden Herausforderungen abgebildet werden.

Beispielsweise kann in Anlehnung an Douglas McGregors X-Y-Theorie das natürliche Verhältnis von Mitarbeiter:innen zu ihrer beruflichen Tätigkeit hinzugezogen werden. Nach seinem Ansatz verlaufen Wandlungsprozesse in Organisationen erfolgsversprechender, wenn Führungskräfte sich über die Wirkung einer partizipativen Arbeitsweise bewusst sind. Dabei geht McGregor davon aus, dass die Realisierungschancen bei Neuerungen im Managementbereich am höchsten sind, wenn Menschen einbezogen und deren Wünsche und Bedürfnisse berücksichtigt werden, sie also intrinsisch motiviert sind. Das Menschenbild, welches Führungskräfte von ihren Mitarbeiter:innen haben, hat also wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung von Implementierungen und den Umgang mit Widerständen. Widerstände können dabei sehr vielschichtig sein, beispielsweise sollen hier nur der Umgang mit Eigeninteressen, Unkenntnis über die Veränderungen oder Überforderung erwähnt werden:

„Widerstände sind nicht zuletzt das Resultat einer tiefen Erschütterung der persönlichen Orientierungs- und Verhaltenssicherheit [Hervorhebungen im Original, C. S.], die sich in Angst- und Bedrängungsempfinden, Identitäts- und Vertrauensverlusten niederschlägt“ (Warwas, Seifried, Meier 2008, S. 105).

Jede Schule ist eine lernende Organisation. Argyris und Schön (1996) haben in Anlehnung an die Lernebenen nach Gregory Bateson (2017) den Lernprozess zwischen Individuen („learning agents“) und Organisation thematisiert und ein gängiges Modell des organisationalen Lernens entwickelt, welches im Folgenden dargestellt werden soll. Organisationales Lernen wird dabei als ein kollektiver Prozess verstanden, der auf Kommunikation beruht, bei welchen Handlungstheorien entstehen und verbreitet werden: „Das Wort ‚Lernen‘ bezeichnet zweifellos eine Veränderung irgendeiner Art. Zu sagen, um was für eine Art der Veränderung es sich handelt, ist eine schwierige Angelegenheit“ (Bateson 2017, S. 366). Das Ausmaß des organisationalen Lernprozesses zeigt sich somit in den Wirklichkeitskonstruktionen der jeweiligen Organisation.

Bateson (Bateson 198, S. 362 ff.) hat zur Annäherung an das Thema „Lernen“ logische Konsequenzen entwickelt und Lernebenen beschrieben, die ein systemisches Lernen ermöglichen, indem sie Lernprozesse kontextspezifisch betrachten. Wie jedes Schema dienen auch die Lernebenen von Bateson dazu, komplexe Prozesse handhabbar zu machen. In Anlehnung an die Lernebenen nach Bateson unterscheiden Argyris und Schön in Abgrenzung von unproduktivem oder sogar schlechtem Lernen drei Qualitätsstufen (Lerntypen) des organisationalen Lernens:

- Anpassungslernen („Single-loop-Learning“),
- Veränderungslernen („Double-loop-Learning“) und
- Prozesslernen („Deutero-Learning“) (vgl. Argyris, Schön 2002, S.35).

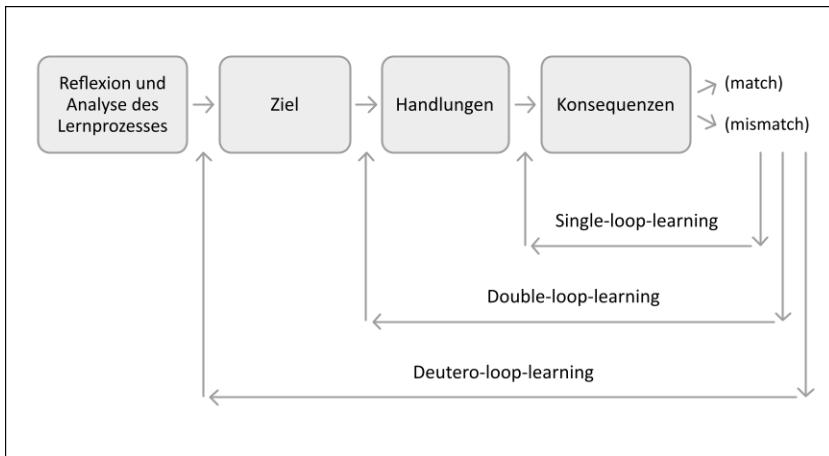


Abbildung 7: Lernformen organisationalen Lernens nach Argyris / Schön (1996); eigene Darstellung in Anlehnung an Gessler / Opfermann 2017, S. 208

Das „Single-loop-Learning“ (Lernen I nach Bateson 2017, S. 371 ff.) führt durch Anpassung an die Umwelt (intern oder extern) zu einer Leistungsverbesserung unter dem Blickwinkel der Effektivität. Durch instrumentales Lernen werden Fehler erkannt und korrigiert. Die Erfüllung der Aufgaben der Organisation werden im Rahmen einer bestimmten Menge an Alternativen optimiert: „Eine typische Lernweise hier ist Versuch und Irrtum, d. h. wir ersetzen eine Handlungsalternative durch eine andere – die aus unserer Sicht zu diesem Kontext gehört, also eine bestimmte Sinnhaftigkeit hat – und sehen, ob sie besser passt; und die Erkenntnisse aus diesem Lernen tragen (etwas) zu künftigen Fertigkeiten bei“ (Ferrari 2014, S. 56).

Wenn durch die Handlungen in einer Organisation nicht die gewünschten Ziele erreicht werden, werden diese also reaktiv verändert. Auf dieser Lernebene werden Lernprozesse und Strukturen verändert, ohne die organisationalen Ziele, Normen und Handlungsstrategien infrage zu stellen. Diese Lernprozesse finden im gleichen Kontext statt. Mitarbeiter:innen reagieren mit neuen Handlungsstrategien (Anpassungen), wenn alte Verhaltensweisen nicht (mehr) zu den erwarteten Ergebnissen (mismatch) führen (vgl. Argyris, Schön 1978, S. 21). Übertragen auf Schulen kann hier von der Optimierung des Tagesgeschäfts gesprochen werden. Es geht dabei um kleinere Entwicklungsprozesse, die nicht die ganze Schule betreffen (vgl. Stralla 2019, S. 21). Beispielsweise werden Absprachen oder Beratungen effektiver gestaltet. Am Ablauf bzw. an einer prinzipiellen Umgestaltung beispielsweise des Unterrichtsgeschehens wird nichts geändert. Das Lernergebnis der Organisation

basiert auf einer einzigen Rückmeldeschleife: „Strategien und Annahmen [...] werden abgeändert, damit die Leistung der Organisation im Rahmen ihrer bestehenden Wertvorstellungen und Normen bleibt“ (Argyris, Schön 2002, S. 36).

Das „Double-loop-Learning“ (Lernen II nach Bateson 2017, S. 378 ff.), das Doppelschleifen-Lernen, geht über das Effektivieren von Handlungen hinaus. Es werden Theorien in Frage gestellt, Normen und Werte im Zusammenhang mit einer veränderten Umwelt neu definiert. Das Modell „Single-loop-Learning“ ändert nicht die Handlungsstrategien, kann nicht genügend auf komplexe Veränderungsprozesse reagieren und kann daher zu dem Umstand führen, dass erfolgreiche Lernprozesse auf dieser Ebene nicht immer nützlich sind (vgl. Ferrari 2014, S. 57), da nicht anpassungsfähig genug auf Erfordernisse in einer sich stets verändernden Welt reagiert werden kann. Mithilfe des Modells „Double-loop-Learning“ kann nach Argyris und Schön (1996, S. 115 ff.) ein Umdenken oder ein Kurswechsel in Strategie und Struktur eingeleitet werden, der darauf basiert, dass Zielsetzungen, Werte und Normen auf ihre Angemessenheit hin überprüft und gegebenenfalls geändert werden müssen. Mit Bateson gesprochen, ist „Lernen II eine Veränderung im Prozess des Lernens I, z. B. eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, oder es ist eine Veränderung in der Art und Weise, wie der Kontext markiert wird“ (Ferrari 2014, S. 55).

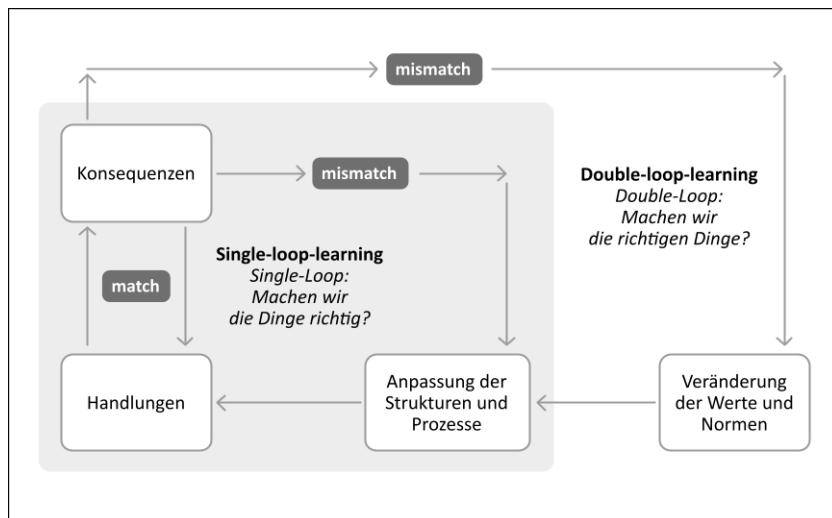


Abbildung 8: Organisationales Lernen: Single- vs. Double-loop-learning; eigene Darstellung in Anlehnung an Gessler / Opfermann 2017, S. 209

Das Doppelschleifen-Lernen beinhaltet beide Feedback-Schleifen: sowohl die Schleife zu den Strategien als auch zu den Leitwerten. Das Einschleifen-Lernen umfasst lediglich die Schleife zu den Strategien. Der Lerntyp 2 beinhaltet die Veränderung der grundlegenden Annahmen einer Organisation, auf dieser Lernebene wird das bisherige Alternativensystem verlassen (vgl. Ferrari 2014, S. 60). Eine Organisation, in welcher der Lerntyp 2 zu beobachten ist, wird von Argyris und Schön als Lernende Organisation bezeichnet: „Unter Doppelschleifen-Lernen verstehen wir ein Lernen, das zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien der Annahmen führt“ (Argyris und Schön 1999, S. 36).

Wenn „Double-loop-Learning“ auf Schulen übertragen werden kann, heißt es ganz sicher, dass Konditionierungslernen verlassen wird (vgl. Lernen 0 bei Bateson 2017, S. 367 ff.) und somit auch die Optimierung von bereits bekannten Strukturen nicht mehr ausreichend ist (vgl. Lernen 1 bei Bateson 2017, S. 371 ff.). Es geht dabei um tiefgreifende Veränderungen, die sich beispielsweise auf eine gesamte Schule beziehen. Im Rahmen der Implementierung eines neuen didaktischen Konzepts in eine Schule kann „Double-loop-Learning“ (Lernen II bei Bateson 2017, S. 378 ff.) beobachtet werden. Grundlegende Werte und Normen (z. B. frontales Lernen als das nachhaltigste Lernen) werden als unpassend oder überholt reflektiert und ein stärkerer Aspekt der Handlungsorientierung in die Gestaltung des Unterrichts implementiert. „Double-loop-Learning“ geschieht wesentlich, wenn es um eine Änderung der vorliegenden Wertebasis geht. Sie hinterfragt selbst die bestehende Handlungsstrategie bei der Lösungssuche und stellt diese zur Diskussion (vgl. Stralla 2019, S. 21). Nach Argyris und Schön (1978) kommt der Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern eine zentrale Bedeutung zu, da erkannte interne Konflikte verbalisiert, thematisiert und gelöst werden können (vgl. Probst, Büchel 1994, S. 36). Eine doppelte Lernschleife entsteht dadurch, dass gleichzeitig mit der Einführung neuer Normen und Zielsetzungen auch die handlungsbestimmenden Strategien in Form des „Single-loop-Learning“ modifiziert werden. „Die Entwicklung adäquater Lösungen weist hier also eine Orientierung über die Grenzen der Organisation hinaus auf“ (Stralla 2019, S. 21) und kann auf dieser Lernebene als Umweltadaption beschrieben werden, „da das Lernen [hier] durch die Umweltänderung begründet [ist]“ (Wilkesmann 1999, S. 24, zitiert nach Stralla 2019, S. 22).

Darüber hinaus beschäftigt sich das „Deutero-Learning“ als höchste Stufe des Lernens (vgl. Lernen III nach Bateson 2017, S. 389 ff.) mit der Untersuchung der Fähigkeiten der Lernstrategien des „Single-“ und „Double-loop-Learnings“. Das Lernen der Organisation an und für sich ist Gegenstand dieser Lernebene (vgl. Lernen II bei Argyris und Schön 1996, S. 111 ff.), die Lernarten selbst werden dabei kritisch hinterfragt und es wird über die eigenen Lernprozesse in der jeweiligen Organisation nachgedacht. Aus dem Ablauf von Lernprozessen und Denkweisen der Organisation wird gelernt. Es könnte

beispielsweise über eine völlig neue Fabrik oder ein völlig neues Produkt nachgedacht werden. Im schulischen Kontext wäre exemplarisch eine Schulgründung oder eine gänzlich neu ausgerichtete Form des Schulalltags denkbar: „Während beim double-loop-Lernen aufgrund eines Umwelteinflusses, Erfahrungen, Beobachtungen, Dissonanzen oder Inkonsistenzen das Verhältnis von Handlung und zugrunde liegenden Überzeugungen, postulierten Strategien usw. überprüft wird, kommt es beim „Deutero-Learning“ zu einem Vorgang des Meta-Lernens. Das Lernen selbst [Hervorhebungen im Original, C. S] wird zum Gegenstand der Reflexion. Im Prozess des Lernens zweiter Ordnung wird durch Reflexion die Fähigkeit erworben, Lernvorgänge zu rekonstruieren, Lehren daraus zu ziehen und für zukünftige Ereignisse präventiv nutzbar zu machen. Aus diesem Grunde sprechen einige Autoren in diesem Zusammenhang vom, Lernen lernen' (vgl. Bateson 1988)“ (Bormann 2002, S. 69). Eine völlig neue Perspektive wird eröffnet, eine neue Dimension des Lernens wird erreicht, da der Prozess des Lernens erkannt, kritisch reflektiert und gestaltet werden kann: „Lernen III (LIII) ist nach Bateson die Fähigkeit der Ersetzung von Prämissen auf der Lernebene II oder, anders formuliert, eine grundsätzliche Änderung der Art und Weise, der Kriterien, nach denen Alternativensysteme auf der Ebene II verändert werden“ (Ferrari 2014, S. 61). Diese Form des „Deutero-Learnings“ gilt deswegen als höhere Form des Lernens, da sie bei sehr starken Veränderungen, Neuerungen oder auch Überraschungen der Umwelt stattfindet. Diese Form des prozessualen Lernens kann große Erfolge bezüglich neuer Handlungsformen mit sich bringen, birgt jedoch ebenso die Gefahr des Scheiterns in sich: „Lernen auf der Ebene III beinhaltet auch die Fähigkeit, gewissermaßen die Welt zu wechseln. [...] Dies kann natürlich nicht ständig, sondern – wenn überhaupt – nur sehr selten stattfinden. Es ist schwierig zu erreichen und geschieht oft durch beglückende, umwälzende positive wie auch tragische, negative Ereignisse. Lernen der Ebene III braucht einen längeren Prozess [...]. Höhere Lernstufen enthalten eben höhere Chancen und höhere Risiken“ (Ferrari 2014, S. 62).

Grundsätzlich kann an dieser Stelle resümiert werden, dass Lernen immer als Vorgang betrachtet wird, bei dem die Wissensbestände des Systems weiterentwickelt werden, dabei in Form ihrer Komplexität und auch Abstraktion zunehmen. Bateson umschreibt diesen Prozess mit einem Augenzwinkern wie folgt: „Es gibt das Lernen, in einem bestimmten Kontext das Richtige zu tun, Lernstufe eins, aber dann brauchst du auf der nächsten Stufe ein umfassenderes Lernen, um die Tatsache des sich veränderten Kontextes zu bewältigen, den du durch deine Reaktion schaffst. Ich meine, das Leben ist die Hölle, und nur Schauspieler auf der Bühne dürfen sich fortgesetzt gleichförmig verhalten.“ (Bateson und Bateson 1993, 185 f.) Pointiert fassen Klimecki, Laßleben und Thomae (1999) den prozessualen Charakter von Lernen gewissermaßen durch Aktualisierung der Informationen in den Phasen der Wahrnehmung, Interpretation und Speicherung zusammen bzw. dadurch, dass die vorliegenden

Wirklichkeitskonstruktionen überarbeitet werden. Dies wiederum sichert die Systementwicklung als Ganzes ab (vgl. Klimecki, Laßleben und Thomae 1999, S. 7).

Bei Überraschungen aus der Umwelt oder auch Neuerungen sind stets höhere Formen des Lernens notwendig, um sich behaupten zu können bzw. als Organisation angeschlussfähig zu bleiben. Trotzdem müssen sich lernende Organisationen, welche offen und bereit für Innovationen sind, verschiedener Problembereiche wie auch Zweifeln bewusst sein. Schreyögg und Eberl (1998, S. 516 ff.) formulieren verschiedene Problembereiche, welche bezüglich der Theorie und der praktischen Umsetzung des organisationalen Lernens im Blick behalten werden sollen. Der erste Problembereich bezieht sich auf das Verhältnis des Individuums und der Organisation. Während immer wieder betont wird, dass erfolgreiche Veränderungsprozesse alle Beteiligte partizipieren lassen sollen, um auch Veränderungen in Entwicklung zu bringen bzw. diese auch nachhaltig zu gestalten, wird in den theoretischen Erläuterungen zu wenig darauf eingegangen, welche Rolle und Funktion das Individuum in den verschiedenen Phasen des Veränderungsprozesses einnimmt bzw. wie Individuen in den verschiedenen Phasen einzbezogen werden sollten.

Der zweite Problembereich bezieht sich auf empirische Forschungsergebnisse, die nach Auffassung von Schreyögg und Eberl (1998, S. 516 ff.) bislang eine zu geringe Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Konzept des organisationalen Lernens gespielt haben. Die Herausforderung liegt nach Auffassung der Autor:innen in der methodischen Voraussetzung der empirischen Untersuchung des organisationalen Lernens, um abzuleiten, inwiefern dieses überhaupt für die organisatorische Praxis geeignet erscheint.

Dieser Anstoß hängt eng mit dem dritten Problembereich zusammen. Es existieren sehr viele unterschiedliche Ansätze zur Gestaltung organisationaler Lernprozesse (vgl. Schreyögg und Eberl 1998, S. 519 ff.). Zweifel beziehen sich nach Fortner (2002, S. 35 ff.) darauf, inwiefern in der Verwendung tatsächlich die wesentlichen Aspekte und theoretischen Erkenntnisse zur Gestaltung organisationaler Lernprozesse in der praktischen Umsetzung, also in der Begleitung von Organisationen in Veränderungsprozessen, berücksichtigt werden. Die statischen Managementkonzepte wie Business Process Reengineering oder Lean Management (vgl. Kobus 2017) wurden durch flexiblere Managementkonzepte abgelöst. Fortan wurde sich eher auf lernende Organisationen oder auf das „wissensbasierte Unternehmen“ (vgl. u. a. Kurtzke, Popp 1999) konzentriert. Die höhere Flexibilität dieser Modelle verschafft Vorteile bezüglich der individuellen Passung für das Unternehmen, wobei mehr Ganzheitlichkeit im organisatorischen Wandel erhofft wird. In Anlehnung an den Organisationstheoretiker Karl Weick (1985, S. 174 f.) weist Stefan Kühl (2015, S. 62 ff.) auf die Gefahr hin, dass eine stets lernende Organisation auch als „chronisch aufgetaute“ Organisation (vgl. Drei-Phasen-Modell von Kurt Lewin) verstanden werden kann. Die dabei entstehende Gefahr

ist, dass Konstanz, klare Struktur und Berechenbarkeit und vor allem Identität verloren gehen können. Eine zu stark ausgeprägte Innovationsbereitschaft lässt ein klares Selbstkonzept der Organisation nicht zu (Kühl und Hüther 2015, 61 ff.), die Phase des „Refreeze“ (vgl. Lewin) wird nicht entsprechend beachtet.

Mittlerweile existiert eine Vielzahl von Konzepten, welche das Wissen über das organisationale Lernen in die Praxis transferieren möchten und damit Organisationen in ihrer Entwicklung begleiten. Problematisch dabei ist nach wie vor, dass die theoretischen Grundlagen sehr vielfältig sind, es nicht die „unified theory“ (Dodgson 1993, S. 375 ff.) gibt und daher die Modelle und Empfehlungen zur Umsetzung des organisationalen Lernens im Rahmen von Change-Management vielfältig und teilweise eher kurzweilig sind (vgl. Klimecki, Laßleben und Thomae 1999, S. 4). Trotz der umfangreichen theoretischen Arbeiten wie auch praktischen Empfehlungen ist es wichtig, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Beratungskonzepte immer die gegenwärtigen Bedarfe von Organisationen aufgreifen möchten, einen Trend verfolgen können, also Schnelllebigkeit eine Gefahr sein kann und dabei auch kommerzielle Interessen nicht selten vorkommen.

Ansätze des organisationalen Lernens nehmen insbesondere Einfluss darauf, Organisationen weiter zu entwickeln und eine Verbesserung oder auch Aktualisierung anzustreben. Es geht dabei vor allem um strukturelle Merkmale, also die syntaktische Gestaltung der Prozessabläufe innerhalb einer Organisation. Nicht die Inhalte an sich stehen im Mittelpunkt, sondern die Gestaltung von Mustern in der Organisation bezüglich der Abläufe und den damit zusammenhängenden Arbeitsweisen ihrer Mitarbeiter:innen.

Klimecki, Laßleben und Thomae (1999, S. 27) kritisieren zurecht, dass Praxiskonzepte nicht selten auf Theoriebezüge verzichten bzw. diese assoziativ herstellen.

An dieser Stelle sollen zwei Ansätze organisationalen Lernens exemplarisch dargestellt werden. Sie vereinen nach Auffassung der Autorin theoretische Bezüge organisationalen Lernens, eine ganzheitliche Herangehensweise an Entwicklungsprozesse, genügend Stabilität wie auch ausreichend Flexibilität in der Arbeit mit unterschiedlichen Organisationen, beispielsweise auch mit Schulen, als besondere Organisationen.

Zunächst folgt das Trigon-Modell, ein gängiges Schemata nach Friedrich Glasl, welches sieben Basisprozesse der Organisationsentwicklung beschreibt (vertiefend dazu Glasl, Kalcher und Piber 2020). Entscheidend ist an diesem Konzept, dass es dimensionenübergreifend Veränderungen immer als Prozesse betrachtet, dabei selbstverständlich über ein rein diagnostisches Arbeiten (Begutachten) hinausgeht und versucht, auf die jeweilige Organisation ganzheitlich und individuell einzugehen.

Friedrich Glasl verbindet in seinem Modell eine wissenschaftlich fundierte Terminologie und Argumentation mit praxisnahen Gestaltungshinweisen für Veränderungsprozesse unter systemtheoretischer Perspektive. Es zeigt sich,

dass systemtheoretisches Denken sowohl in wissenschaftlichen als auch in praktischen Bezügen gleichzeitig Anwendung finden kann. Friedrich Glasl beachtet dabei die systemische Schleife in Anlehnung an systemtheoretisches Denken, bei welchem Veränderungen als ein fortwährender Veränderungsprozess betrachtet werden. Sicherlich ist dies, wie weiter oben dargelegt, kein beliebig und endlos fortwährender Prozess, der die Organisation in der „aufgetauten“ Phase belässt. Vielmehr können im Sinne einer Haltungsfrage die definierten Sinndimensionen von Niklas Luhmann argumentativ herangezogen werden. Luhmanns Sinndimensionen umfassen die Zeitdimension, eine inhaltliche Dimension und eine soziale Dimension: „Die Besonderheit sozialer Systeme besteht darin, dass diese sich in der Form von Sinn an Komplexität orientieren [...]. Das bedeutet, dass die Differenz von Umwelt und System ausschließlich durch Sinngrenzen vermittelt wird“ (Luhmann 1984, S. 265).

Die von Glasl et. al. aufgeführten Prozesse der (vgl. Tabelle 1) folgen keiner Reihenfolge. Sie können ebenso gleichzeitig stattfinden bzw. können auch beispielsweise zwei Basisprozesse (vgl. Abbildung 9) zunächst im Vordergrund der Organisationsentwicklung stellen. Es soll gemeinsam mit Mitgliedern der Organisation kooperativ und partizipativ an für sie passenden, sinnvollen Lösungen gearbeitet werden.

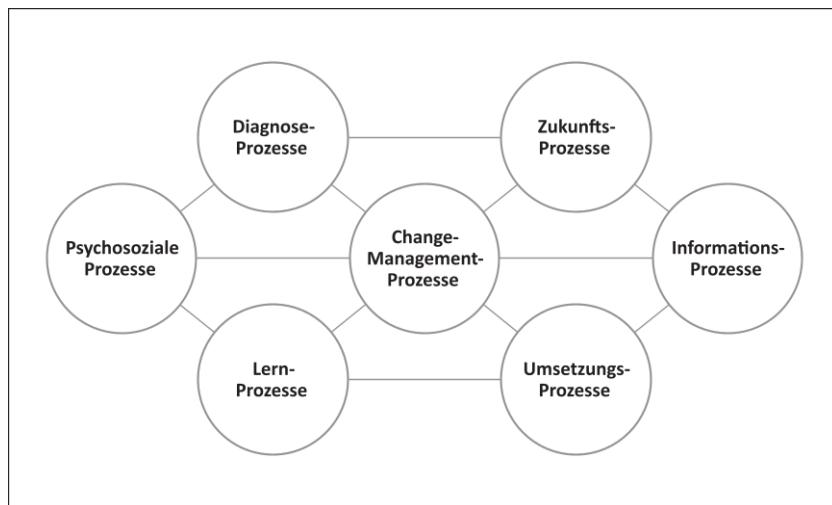


Abbildung 9: Basisprozesse der Organisationsentwicklung; eigene Darstellung in Anlehnung an Glasl, Kalcher, Piber 2020, S. 53 f.

Das Trigon-Modell. Basisprozesse der Organisationsentwicklung nach Glasl, Kalcher und Piber (2020, S.53 ff.) und praktische Hinweise:

Phase	Beschreibung	Praktische Hinweise bezogen auf curriculare Implementierungsprozesse
1. Diagnoseprozesse	<p>„Die Situation durchschaubar machen! Für gemeinsame Problemeigentümerschaft sorgen.“ (ebd. S. 53)</p> <p>gemeinsame Bewusstseinsbildung</p> <p>Schaffen einer Konsensrealität = gemeinsame Konstruktion von einer gegenwärtigen Realität – Was ist (nicht) der Fall? Gemeinsame Begründungen, Annahmen darüber, warum die Situation so ist, wie sie ist, führen zu einem gemeinsamen Bewusstsein.</p>	<p>Zeit nehmen, um zu diagnostizieren und mit Betroffenen zu sprechen</p> <p>Wünsche abholen</p> <p>Befragungen, dezentrale Workshops usw. anbieten</p> <p>Je mehr alle eingebunden sind, desto besser funktioniert der Veränderungsprozess</p>
2. Zukunftsgestaltungsprozesse	<p>„Orientierung geben: Wohin soll es gehen? Warum Wozu? Klare Aussagen! Gemeinsame Richtung ansteuern.“ (ebd. S. 53)</p> <p>Willensbildung, Lustsog erzeugen für einen zukünftigen Zustand</p> <p>Vorstellung einer Zukunft, in der es möglich ist, bestimmte Ziele zu erreichen.</p> <p>gemeinsamer Willensimpuls</p>	<p>gewünschte Zukunft besprechen</p> <p>attraktives Ziel erarbeiten</p> <p>nicht so technokratisch, sondern eher im persönlichen Kontakt</p> <p>„Woran merken Sie, dass das Projekt erfolgreich abgeschlossen</p>

			wurde?“ (z. B. effektiver und dynamischer)
3.	Psychosoziale Prozesse	„Hilfen geben, um Altes loszulassen, abzugewöhnen, neue Gewohnheiten bilden. Spannungen und Konflikte aufarbeiten.“ (ebd. S. 53)	In diesem Prozess geht es darum, alte Rollen und Beziehungen loszulassen.
		emotionale Veränderungen	Auftauen von Strukturen
		Menschen abholen	neue Strukturen und Rollen etablieren
		Auf ihre Bedürfnisse eingehen.	Menschen mitnehmen
		Konflikte lösen	soziale Belange berücksichtigen
		Energien freisetzen	
4.	Lernprozesse (im engeren Sinn)	„Rechtzeitig neues Wissen und Können ermitteln und vermitteln. Pilotläufe zum Ausprobieren organisieren.“ (ebd. S. 53)	Braucht es für neue Strukturen / Gegebenheiten neues Gelerntes?
		Wissen und Fähigkeiten, Räume für Lernen schaffen	Wie bringt man dieses den Menschen bei?
		Lernebenen nach Bateson	Tutorials, Workshops usw.
		emotionale Haltungen / Einstellungen werden reflektiert	
5.	Informationsprozesse	„Auf die Menschen im Betrieb hören! Wahrhaftig informieren und offen kommunizieren	An alle Betroffene, die irgendwie Anteil an der ganzen

		sowie Dialoge führen.“ (ebd. S. 53)	Veränderung haben (Stakeholder usw.).
		informieren über Neues	„Projektmarketing“
		in Dialog treten	
6.	Umsetzungsprozesse	„Umsetzung vorantreiben, mögliche ‚quick wins‘ schaffen. Vorbildverhalten mit Signalwirkung.“ (ebd. S. 53)	das eigentliche Arbeiten der Inhalte
		Tun	konkrete Maßnahmen
		Vorbild sein	
		Handlungen setzen, in denen der Wille für das Neue zum Ausdruck kommt (auch Symbolhandlungen).	
7.	Change-Management-Prozesse	„Umsichtig planen, organisieren, mit Mitteln ausstatten, entlasten, lenken, entscheiden, evaluieren.“ (ebd. S. 53)	Prozessbegleitung bzw. auch Projektmanagement
		Orchestrieren des Prozesses, planen, lenken, organisieren	Welche Meilensteine zu welchem Zeitpunkt?
			Eigendynamik akzeptieren
			Irritationen und Widerstände stets berücksichtigen
			Widerstände immer ernst nehmen

Tabelle 1: Das Trigon-Modell: Basisprozesse der Organisationsentwicklung

Diese sieben Basiskompetenzen können als ganzheitliches Gesamtkonstrukt betrachtet werden, welches Veränderungsprozesse stets vernetzt denkt und damit der Entwicklung Struktur und dem Prozess eine innere Logik gibt. In der Umsetzung können stets neue Erkenntnisse hinzukommen, die Phasen können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Mit diesem Modell der Organisationsentwicklung können Veränderungsprozesse von innen und außen aufgegriffen werden, beispielsweise durch Personalwechsel oder durch Veränderungen in den Umwelten eines Systems, durch Veränderungsdruck neuer Verordnungen, Märkte, Auflagen usw.

Folgend wird ein weiterer Zugang in der Begleitung von Organisationen unter der Betrachtung der Systemischen Grundprinzipien nach SySt® (Systemisches Institut München um Matthias Varga von Kibéd und Insa Sparrer) erfolgen. Das SySt® arbeitet mit unterschiedlichen Schemata (Tetralemma, GPA, 9/12-Felder-Arbeit, Wertequadrat, usw., mit welchen Strukturen, Prozesse und Techniken angeboten werden können, um Organisationen oder Familien mit je passenden Formen in ihrer eigenverantwortlichen Entwicklungsarbeit zu begleiten. Der Vorteil in der Arbeit mit diesen Schemata ist, dass diese je nach Anliegen des Veränderungsbedarfes durch ihre semantischen Strukturen sehr vielseitig übertragbar sind.

Lehrer:innen, die in der Arbeit mit SySt®-Schemata mitgedacht und mitgelebt werden, sind u. a. Rogers (u. a. 2015), Satir (u. a. 2010), Maslow (u. a. 2014), welche die Grundannahmen der humanistisch geprägten Psychologie in die Arbeiten von SySt® bringen. Darüber hinaus bekommen die Ausführungen um Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (u. a. 2016), welche die lösungsfockussierte Kurztherapie begründeten, stete Beachtung. Eine Organisation wird hierbei als System betrachtet, welches wieder Systeme oder auch Subsysteme als Einheiten bildet (vgl. Ferrari 2013, S. 16). In Anlehnung an Niklas Luhmann werden in der Arbeit mit SySt®-Formaten Systeme über Kommunikationen gebildet (vgl. Ferrari 2013, S. 18). Diese Begriffsdefinition der Organisation als System nach SySt® ist leitend für die vorliegende Arbeit.

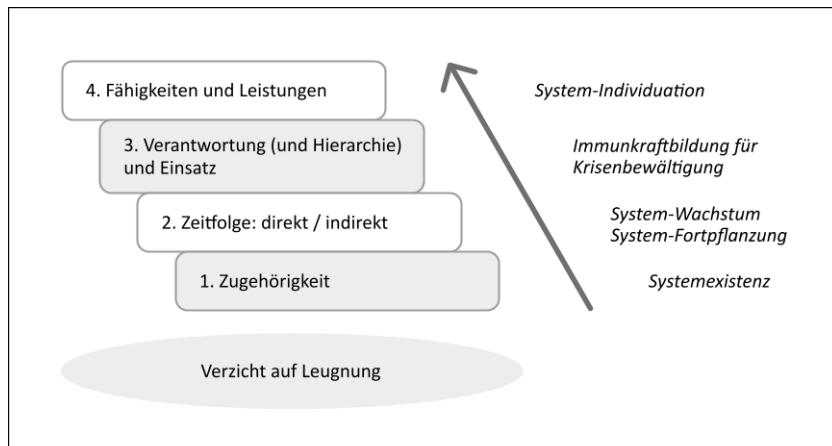


Abbildung 10: Systemische Grundprinzipien nach SySt®: eigene Darstellung nach Daimler 2008, S. 54

Im Folgenden sollen die die vier Prinzipienebenen (vgl. Abb. 10) Zugehörigkeit, Reihenfolge, Einsatz und Fähigkeiten, auf der gemeinsamen Grundlage der Nichtleugnung (vgl. Daimler 2008, S. 54) näher betrachtet werden. Diese können in der Begleitung von Organisationen (aber auch in familientherapeutischen Ansätzen) konkrete Maßnahmen anbieten. Die Tradition dieses Ansatzes basiert auf dem Prinzip der „Vielgerichteten Parteilichkeit“ nach Ivan Boszormenyi-Nagy (1992).

Prinzip 1: Zugehörigkeit

Um die Existenz eines Systems zu sichern, werden über das Prinzip der Zugehörigkeit Bedingungen genannt, welche dafür erfüllt sein müssen (vgl. Sparrer 2014, S. 114). Anders als in Familien wird die Zugehörigkeit in Unternehmen oder auch öffentlichen Einrichtungen wie Schulen meist vertraglich geregelt. Damit sind gewisse Vereinbarungen, also Regeln, aber auch Konventionen und Erwartungen formuliert, welche die Zugehörigkeit sichern (vgl. Sparrer 2014, S. 115). Angestellte repräsentieren die Organisation per Vertrag und dadurch werden über ihre Zugehörigkeit Rollenerwartungen suggeriert: „Um die Grenzen eines Systems festlegen zu können, ist es erforderlich, dass klar ist, wer dazugehört und wer nicht. Die Zugehörigkeit wird durch Regeln festgelegt. Ein Verstoß gegen diese Regeln führt zu Störungen im System.“ (Sparrer 2014, S. 114) Störungen können beispielsweise auch auftreten, wenn sich Mitarbeiter:innen zwar zum Unternehmen, aber eventuell nicht zum Team, Projekt oder einer aktuellen Aufgabe zugehörig fühlen bzw. nicht als zugehörig

wahrgenommen werden. Derartige Irritationen können Spannungen hervorrufen und den Fluss der Entwicklungen bremsen, da Systemgrenzen verschwimmen. Nach Ferrari entstehen Systeme „wenn Grenzen gezogen werden, wenn klar wird, wer und was dazu gehört oder als zugehörig erlebt wird: Was befindet sich innerhalb der Grenzen, was nicht? Bei sozialen Systemen [...] ist eine zentrale Frage: Welche Personen gehören dazu? Welche nicht? Hierfür gibt es meist klare Zugehörigkeitsregelungen, zum Beispiel gehören alle dazu, die einen Arbeitsvertrag abgeschlossen haben“ (Ferrari 2013, S. 17). Neben der Definition, wer zum System gehört, sollte auch definiert werden, was zum System gehört: „Systemelemente können, neben Menschen, somit auch Aufgaben, gelebte Regeln, Kommunikationen und mehr sein. Ein Team, das eine Aufgabe beendet und jetzt – bei gleicher Zusammensetzung – eine andere übernimmt, kann mit Blick auf die neue Aufgabe manchmal als anderes System betrachtet werden“ (Ferrari 2013, S. 18).

Prinzip 2: Zeitfolge

Dieses zweite Prinzip bezieht sich auf den Schutz von Wachstum und Fortpflanzung (vgl. Sparrer 2014, S. 115 ff.): „Unter Wachstum verstehe ich hier, wenn sich Teile innerhalb eines Systems vermehren, und unter Fortpflanzung verstehe ich, wenn aus einem System zwei oder mehr Systeme werden“ (Sparrer 2014, S. 116). In der Begleitung von Systemen, beispielsweise Schulen, ist demzufolge Entwicklung durch Wachstum und Fortpflanzung möglich. Es sollte daher möglich sein, dass beispielsweise neue Menschen in das Team kommen können und ihnen auch Platz geschaffen wird, damit auch Vergrößerungen möglich werden. Bezugnehmend auf die Thematik der Organisationsentwicklung bedeutet dies, dass beispielsweise die Zeitfolge der in die Organisation eingetretenen Mitglieder eine Würdigung erfährt, indem deutlich gemacht wird, wer das ältere Teammitglied bzw. das neuere Mitglied ist. Fortpflanzungsorientierte Systeme bilden auch Tochterfirmen bzw. bezogen auf Schulen weitere Klassen oder weitere Schulformen: „Wenn Systeme wachsen, verlieren diejenigen Mitglieder des Systems, die schon länger dazu gehören, Raum gegenüber denen, die später kommen und diesen Raum mit einnehmen. Ein Ausgleich für diesen Raumverlust kann dadurch geschehen, dass den Früheren gegenüber gewürdigt wird, dass sie zuerst da gewesen sind, und es wird ihnen zugestanden, dass sie in diesem Sinne Vorrang vor den Späteren haben. In Organisationen kann das nun wiederum dadurch ausgedrückt werden, dass denen, die früher in die Organisationen eingetreten sind, Achtung entgegengebracht und es gewürdigt wird, dass sie die Ersten sind“ (Sparrer et al. 2010, 159 f.). Insbesondere in der Begleitung von Organisationen gilt es, die Zeitfolge im Blick zu behalten, um das „Ältere“ zu würdigen und dem „Jüngeren“ Schutz zu bieten, um sich zu entwickeln (ausführlicher hierzu vgl. Sparrer und Varga von Kibéd 2010, S. 158 f.).

Prinzip 3: Verantwortung (und Hierarchie) und Einsatz

Bei diesem dritten Prinzip steht die Würdigung der einzelnen Leistungen im Mittelpunkt der Betrachtung. Angestrebt wird durch entsprechende Anerkennungen der einzelnen Leistungen, dass damit keine Schwächung des Systems im Inneren geschieht. Dabei wird im Rahmen von SySt® von einer inneren Immunisierung des Systems gesprochen, welche durch die rücksichtsvolle Würdigung der Verantwortlichkeiten zu einer Stärkung und besseren Krisenbewältigung führt. Dadurch entsteht eine gewisse Resilienz des Systems. Der Einsatz der einzelnen Mitglieder erhöht sich dadurch, was wiederum auch in Veränderungsprozessen zu höherer Partizipation und Beteiligung führen kann.

Neben der Würdigung von Verantwortung und Einsatz zur Steigerung der Leistungsfähigkeit von Systemen werden speziell bezüglich der Arbeit in Organisationen folgende Aspekte erwähnt: „So lassen sich bei Organisationen unter dieses Prinzip noch folgende zwei Aspekte einordnen:

1. die Berücksichtigung der systemischen und der offiziellen Hierarchie,
2. die Berücksichtigung interner und externer Einflüsse.“ (Sparrer 2014, S. 118)

Tendenziell werden in der systemischen Begleitung nach SySt® neben den offiziellen Führungspersonen beispielsweise auch inoffizielle Führungskräfte gerechtfertigt gewürdigt, welche hohen Einsatz für die Organisation zeigen. Ebenso sollten interne und externe Einflüsse eine Würdigung erhalten, welche gerechtfertigt positiven Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Organisation hat.

Prinzip 4: Fähigkeiten und Leistungen

Das vierte Systemprinzip betrachtet die Förderung der individuellen Reifung von Systemmitgliedern: „Um es Systemmitgliedern zu ermöglichen, die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und Leistungen zu erbringen, ist es wichtig, dass diese anerkannt werden, damit durch die Wertschätzung diese Leistungen verstärkt werden. Auf diese Weise werden Unterschiede zwischen den Systemmitgliedern gefördert“ (Sparrer 2014, S. 119). Bezuglich der Förderung von Leistungen können beispielhaft Trainingsgruppen betrachtet werden. Hierbei steht das Motiv „zu lernen“ im Vordergrund, bezüglich der Förderung von Fähigkeiten wird der Zugang zu den Ressourcen des Individuums betont (vgl. ebd. S. 119).

Ausgehend von der Definition der Schulentwicklung als eine besondere Form der Organisationsentwicklung wird an dieser Stelle durchaus die eine Übertragung der beschriebenen Konzepte des Organisationalen Lernens und der Organisationsentwicklung auf schulische Veränderungsprozesse

empfohlen. Durch ein begleitetes und strukturiertes Vorgehen steigert sich die Chance auf eine erfolgreiche Veränderung ohne eine zu starke Rückfallgefahr in alte Muster. Das Trigon-Modell (vgl. Tabelle 1) und die systemischen Grundprinzipien (vgl. Abb. 10) können dabei unterstützen, Change-Management-Prozesse im schulischen Kontext zu professionalisieren. Im Zuge der Recherchen nach Wegweisern in sozialen Systemen bekamen das Trigon-Modell und die Systemischen Grundprinzipien nach Boszormenyi-Nagy, weiterentwickelt durch Matthias Varga von Kibéd, besonderes Interesse, da es sich nicht um Vorschriften, sondern um Empfehlungen für soziale Systeme handelt. Diese Ansätze können in schulischen Veränderungsprozessen einen demokratischen und dialogischen Fokus in häufig stark hierarchisierten Kontexten setzen.

Im anschließenden Kapitel 3.2.2 wird Schulentwicklung unter der Perspektive des Change-Managements an Fachschulen näher betrachtet.

3.2.2 Schulentwicklung gestalten. Change-Management an Fachschulen für Sozialwesen initiieren

„Nur wer etwas selbst macht, kann von einer Woge der Begeisterung getragen werden.“ (Buhren und Rolff 2018, S. 18)

Das Konzept der Entwicklungsfähigkeit von Schule adaptiert das Konzept der Organisationsentwicklung und des organisationalen Lernens (vgl. Bormann 2001). Systemisch betrachtet stehen (lernendere) Schulen in einer Wechselwirkung mit ihrer Umwelt (vgl. Fullan 1999, S. 78, S. 141): „Schulen können sich nicht verändern, ohne Impulse auf ihre Umwelt auszuüben. Umgekehrt finden Veränderungen auch aufgrund von Impulsen statt, die von außen auf sie einwirken und von der einzelnen Schule, namentlich ihren Akteuren, als relevant wahrgenommen werden“ (Bormann 2001, S. 2). Als Grundlage des Begriffs der Schulentwicklung dient folgende Definition: „Schulentwicklung (school improvement) nennt man systematische, längere Zeit andauernde Maßnahmen zur Veränderung der Lernbedingungen und anderer darauf bezogener Faktoren in einer oder mehreren Schulen zu dem Zweck, die Ziele der Schule effektiver zu realisieren“ (Velzen, Milen und Ekholm et al. 1985; zitiert nach Schrök 2009, S. 13). Im Allgemeinen wurde Schule in den letzten 60 bis 70 Jahren umfangreich innoviert, meist mit bester Absicht, egal ob intern oder extern (vgl. Dalin 1999, S. 214). Allerdings sei zurecht zu bedenken, dass Neuerungen meistens „nur einen kleinen Teil des Ganzen erfasst [haben], [...] kurzfristig erreichbaren Zielen gedient und [...] selten an dem Wertefundament der Schule gemessen [wurden]. Nicht ohne Grund haben sich professionelle Lehrer oft den sogenannten Reformen widersetzt“ (Dalin 1999, S. 214).

Schulentwicklungsmaßnahmen können nach Dalin (1999, S. 214 ff.) unterschieden werden in Reformen (Gesetze, Verwaltungs- und Dienstvorschriften,

Struktur), Lehrplanentwicklung (Komitees, ministerielle Ausschüsse o. ä.), pädagogische Entwicklungsarbeit (Überarbeitung der Inhalte und Methoden, um Verbesserung der Zielerreichung des Lehrplans zu ermöglichen), Organisationsentwicklung (Einzelschule soll in verschiedenen Bereichen eine höhere Problemlösungskapazität entwickeln) und Schulentwicklung im Allgemeinen als übergeordneter Begriff (schließt Reformen, Lehrplanentwicklung, pädagogische Entwicklungsarbeit und Organisationsentwicklung mit ein). Organisationstheorien, organisationales Lernen wie auch die vielseitigen Modelle zur Begleitung von Organisationen stehen im engen Zusammenhang zu den Ideen der Schulentwicklung. Schulentwicklungsprozesse orientieren sich stark an den bereits dargelegten theoretischen Hintergründen der Organisationstheorien. Das Neue, Inspirierende und Vielversprechende dabei ist der vollzogene Perspektivwechsel von einer gesamtschulischen Betrachtung zur Fokussierung auf die Einzelschulen und ihre damit zusammenhängenden standortspezifischen Anforderungen. Schließlich wird der Schwerpunkt auf Entwicklungsprozesse in Schulen gelegt, dabei wird der Ansatz des Change-Managements ebenso Beachtung finden.

„Das Konzept von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung wurde in Deutschland als Umstellung von bürokratischem Zentralismus auf dezentrales Organisationslernen eingeführt, was im pädagogischen Feld häufig willkommen geheißen wurde. Mit ihrem Gegenbild der Bürokratie konnte die neue Strategie der Qualitätsentwicklung an eine längere Tradition pädagogischer Bürokratiekritik anknüpfen, die besonders im Lager der Reformpädagogik kultiviert wurde (vgl. Tacke 2005, S. 184). Endlich sah man das ersehnte Ende der „verwalteten Schule“ gekommen“ (Bellmann 2014, S. 56). Hans-Günther Rolff ist der erste deutsche Protagonist, der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung konstatierte. Laut Rolff (vgl. Rolff 2013, S. 12 ff.) basiert Schulentwicklung auf zwei Quellen, nämlich der Implementationsforschung und der Einzelschulforschung.

Bezüglich der Implementationsforschung kann begründend die RAND-Studie (vgl. Berman und McLaughlin 1975) herangezogen werden, in welcher besonders deutlich hervorgehoben wird, dass gerade durch intensive Partizipation der an den Implementationsprozessen beteiligten Mitarbeiter:innen der Erfolg und die Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen in Schulen deutlich erhöht werden kann. Diese hohe Allparteilichkeit, beispielsweise durch die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialen vor Ort, initiiert erfolgsversprechende Dynamiken (vgl. Rolff 2013, S. 12), welche die Identifikation mit der Veränderung wesentlich beeinflusst. Allparteilichkeit (vgl. Boszormenyi-Nagy, 1992) stellt eine der wichtigsten Vorbeugungsmaßnahmen gegen den Rückfall in überwunden geglaubte Strukturen dar. Miles (1998) zeigte in seinen Forschungen unterstützend auf, dass der Fokus von der Makropolitik auf die Mikropolitik dabei bedeutsam ist. Nicht losgelöste, bis in Detail vorgedachte staatliche Interventionen sind von Bedeutung. Aber um erfolgreich die

Umsetzung von Neuerungen in Schulen zu bringen, bedarf es dem Blick auf die Einzelschule. Einzelsystemstrategien für Schulen erzeugen Innovation und Veränderungsbereitschaft, wohingegen staatlich vorgedachte und bis ins Detail ausgearbeitete Gesamtsystemstrategien oft Widerstand und zu wenig Betroffenheit bei Mitarbeiter:innen erzeugen. Hervorzuheben ist hierbei, dass gerade die Ausgangssituation der Einzelschule bezüglich ihrer kontextuellen Besonderheiten, gemeint sind damit beispielsweise Personen, Umstände und Bedingungen (vgl. Rolff 2013, S. 14), individuell betrachtet werden müssen, um standortbezogen passende Strategien für Änderungen abzuleiten. Darunter können beispielsweise die Implementierungen reformierter Lehrpläne betrachtet werden. Veränderungen müssen individuell sowohl auf organisationaler, personaler wie auch auf erkenntnistheoretischer Ebene passend für die Einzelschule in ihrer Eingebettetheit erfolgen.

Voraussetzend dafür ist die Annahme, dass auch Schulen als lernende Organisationen betrachtet werden können, die einerseits flexibel und wandlungsfähig sind, also in der Lage sind, sich zu entwickeln und zu lernen, und andererseits im Wandel Bestand haben, also kontinuierlich Prozesse und Ziele verfolgt werden können:

1. „Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen. Man könnte diese häufig vorkommende Form von Schulentwicklung intentionale Schulentwicklung oder Schulentwicklung erster Ordnung nennen.“
2. Schulentwicklung zielt darauf ab, Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern. Dies wird von den jüngsten Schulgesetzen intendiert und von etlichen Schulen angestrebt, teilweise auch praktiziert. Dies könnte man als Schulentwicklung zweiter Ordnung oder institutionelle Schulentwicklung bezeichnen.
3. Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche die Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut und – falls nötig – auf Distanz korrigiert. Dies könnte man als Schulentwicklung dritter Ordnung oder als komplexe Schulentwicklung begreifen.

„Lehrpersonen mögen sich eher auf der ersten Ebene, Leitungen auf der zweiten und Politiker sowie Behörden auf der dritten Ebene engagieren. Schulentwicklungsforschung muss alle drei gleich wichtig nehmen“ (Rolff 2013, S. 37).

Somit strebt Schulentwicklung eine bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen an (vgl. Rolff 2013, S. 37). Schulentwicklung braucht eine didaktische Vision, deren Umsetzungspotential Rolff mit seinem Drei-Wege-Modell anschaulich darlegt. Dieses Modell bietet die Chance, dass

bei kontinuierlicher Prozessbegleitung Veränderungen realisiert werden können. Als Verfechter von Schulentwicklungsprozessen auf der Mikroebene zeigt Rolff mit diesem Modell den Paradigmenwechsel auf. Bis Ende der 1970er Jahre wurde Schulentwicklungsplanung als Planung von äußeren Schulangelegenheiten (beispielsweise von Standorten) verstanden. Sie antwortete auf die Frage: „Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang bereitgestellt werden?“ (Rolff 2013, S. 11). Erst Jahre später zeichnete sich das heutige Verständnis von Schulentwicklung ab, „das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der zentralistischen Schulplanung zur Entdeckung der ‚Einzelschule als Gestaltungseinheit‘ (Fend 1986) eine vehemente Schubkraft entfachte“ (Rolff 2013, S. 12). Forschungen haben gezeigt, dass Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren. Dieser notwendige Adoptionsprozess kann mit dem bereits erwähnten Drei-Wege-Modell (vgl. Abb. 11) der Schulentwicklung zusammengefasst werden, welches folgend kurz dargelegt wird.

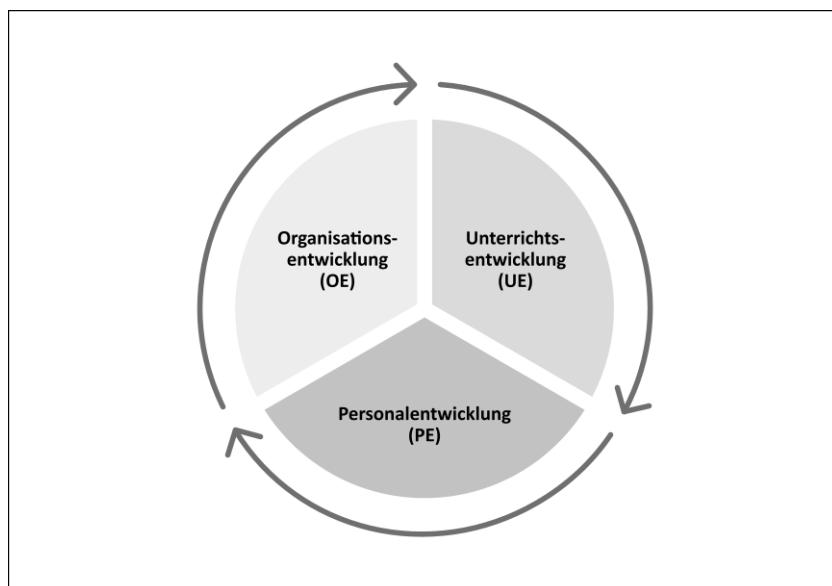


Abbildung 11: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung; eigene Darstellung nach Rolff 2013

Schulentwicklung wird als ganzheitlicher Veränderungsprozess verstanden, welcher die drei Phasen Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE) gleichberechtigt betrachtet. An

welcher Position der Prozess beginnt, ist allerdings je von Schule und Anliegen abhängig. Prozesse sind dabei genauso wichtig wie das Ergebnis selbst.

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

1. Initiation
2. Implementation
3. Inkorporation (bzw. Institutionalisierung)



Aktivitäten der Organisationsentwicklung wie auch der Schulentwicklung treten nicht linear auf. Sie treten zu unterschiedlichen Zeiten im Prozess auf und können zyklisch

oder auch spiralförmig sein wie Schulprogramm, Teamentwicklung, Evaluation oder die Arbeit mit der Steuergruppe.

Bei Prozessplanung geht es um das Organisationslernen, um die Etablierung teamförmiger Arbeitsgruppen und um die Institutionalisierung von Selbststeuerung:

1. Ziele klären und vereinbaren
2. strikte Prozessorientierung
3. Strategie vor Prozess vor Struktur

Die Planungen und Ausführungen gehören in der Schulentwicklung zusammen, durch Implementationstreue können Motivation, Bewegung und sichtbare Ergebnisse ermöglicht werden.

Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung

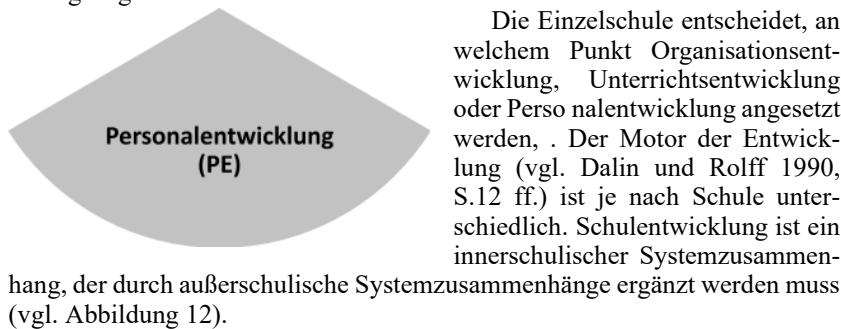


Unterricht steht traditionell im Zentrum von Schule. Nach Klippert (vgl. Klippert 1995, S. 13) ist Unterricht das Innovationsfeld von Schule überhaupt. Dabei geht es insbesondere darum, dass gezielte Qualifizierungsarbeit für die betreffenden Lehrkräfte / Kollegien zur Verfügung gestellt wird, um möglichst schnell das notwendige Knowhow allen Mitarbeiter:innen zugänglich zu machen. Unterrichtsentwicklung ist allerdings nicht nur eine klassische Lehrkräftefortbildung. Ihr geht es auch um das „Innovationsmanagement“, worunter beispielsweise Schülerinnen- und Schülerorientierung,

Methodentraining oder die Arbeiten zur Lernkultur verstanden werden. UE [Unterrichtsentwicklung] bezieht sich nicht auf eine Klasse, sondern auf die ganze Schule oder zumindest auf Teile davon.

Schulentwicklung als Personalentwicklung

Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung, Personalförderung und auch Persönlichkeitsentwicklung umfasst. Schulentwicklung betrachtet dabei alle Beteiligten als Subjekte und will ihnen echte Lernchancen bieten, die sich nicht nur auf die fachlichen Kompetenzen, sondern auch auf die personale Kompetenz beziehen. Unterstützend können hierzu Supervisionsgruppen, Qualitätszirkel oder Selbstlernteams wie auch Schulleitungsberatung, Führungsfeedback oder Kommunikationstraining hinzugezogen werden.



Das Diagramm zeigt einen grauen Dreiecksrahmen, der die **Personalentwicklung (PE)** umfasst. Darin befindet sich ein Kreisdiagramm mit drei Segmente, die von links nach rechts folgen: **Organisationsentwicklung (OE)**, **Unterrichtsentwicklung (UE)** und **Personalentwicklung (PE)**. Die Segmente sind durch Pfeile miteinander verbunden, was eine geschlossene Kreislaufstruktur darstellt. Dies verdeutlicht, dass die drei Bereiche eng miteinander und mit der gesamten Schulentwicklung verflochten sind.

Die Einzelschule entscheidet, an welchem Punkt Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung oder Personalentwicklung angesetzt werden. Der Motor der Entwicklung (vgl. Dalin und Rolff 1990, S.12 ff.) ist je nach Schule unterschiedlich. Schulentwicklung ist ein innerschulischer Systemzusammenhang, der durch außerschulische Systemzusammenhänge ergänzt werden muss (vgl. Abbildung 12).

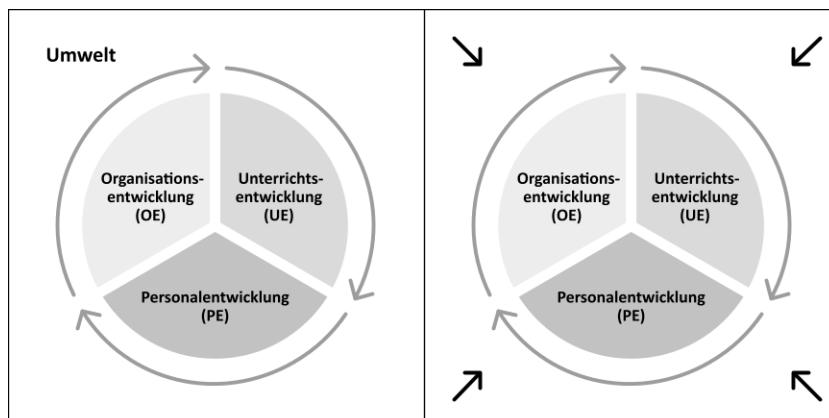


Abbildung 12: Systemzusammenhang von pädagogischer Schulentwicklung; eigene Darstellung nach Rolff 2013, S. 20

Implementationsprozesse und Schulentwicklungsleitsätze bedingen sich also ein Stück weit gegenseitig. Die Besonderheit besteht in den berufsbildenden Bereichen darin, dass nicht nur die eine Schule mit der einen Schulform, sondern sehr häufig verschiedene Schulformen beispielsweise in Berufsschulzentren parallel koordiniert werden und teilweise zur Kooperation angehalten sind. Dabei existieren verschiedene Schulformen unter einem Dach der Zusammenarbeit, welche wiederum ihre eigene Logik verfolgen, eigene Bildungsziele anstreben, unterschiedliche Lehrpläne bedienen und damit auch unterschiedliche Lehrkräfte teams verbinden.

Implementationsprozesse erfordern eine Transformation der allgemein definierten Anforderungen auf die konkrete Schulform, also einer individuellen Übersetzungsarbeit. Somit ist Schulentwicklung neben den fachlichen und sachlichen Neuerungen immer auch ein sozialer Prozess. Gerade diese individuellen und sozialen Reflexionsprozesse bedürfen dem gemeinsamen Ziel und der Vision sich für das Neue einzusetzen, wobei gerade diese Aushandlungsprozesse besonders herausfordernd sind. Es bedarf dabei einer großen Offenheit, das eigene Wertesystem zu hinterfragen, subjektive Theorien zu überprüfen und einer gewissen Veränderungsbereitschaft, sich dem Neuen zu stellen: „Wer den Unterricht entwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln: Er muss z. B. Schülerfeedback ertragen (vielleicht auch genießen) oder kollegiale Hospitationen, mit Öffentlichkeit leben, zumindest mit innerschulischer und auch im Team arbeiten. Das kann unter die Haut gehen. UE ist also eine Herausforderung an die Person und verlangt nach Persönlichkeitsentwicklung“ (Rolff 2013, S. 116).

Schule gilt allgemein als schwer veränderliche Organisation, nicht selten wird prinzipiell in Frage gestellt, ob Schule überhaupt als veränderlich betrachtet werden kann. Ihre Strukturen werden häufig als starr, beharrlich und auf Dauer festgelegt beschrieben. Der vorgedachte curriculare Rahmen wie auch die schulischen Zeitstrukturen erschweren kollegiale Kooperationsprozesse. Klassische Unterrichtsformate orientieren sich oft noch an dem Prinzip, dass Lehrer:innen im Klassenzimmer Alleingänger:innen sind und die dadurch angelegten Lehr- und Lernprozesse einer Schule als Organisation Entwicklungsprozesse erschweren.

Gerade wenn es um Implementationsprozesse in der Schule geht, sind kommunikative Gestaltungsräume vonnöten, um Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse zu ermöglichen. Diskussionen über fachliche und methodische Kontroversen sind dabei nicht umgänglich: Insbesondere das Team-Lernen kann in der Lernenden Organisation von zentraler Bedeutung sein. Die Arbeit mit Lehrer:innen in Gruppen möchte darauf reagieren und gemeinsames Lernen effektiver gestalten. Sowohl das Konzept der Lernenden Organisation als auch die Idee der Professionellen Lerngemeinschaft gehen davon aus, dass Wissen und Kompetenzen einer Gruppe in der Regel größer

sind als die Summe der tatsächlichen individuellen Talente und Fähigkeiten. (vgl. Senge 1995, S. 6 f.). Daher sei an dieser Stelle der Ansatz der „professional learning communities“ erwähnt, der besagt, dass die Personalentwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zugleich besonders effektiv sind: „Sie verbinden und vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. PE mit UE“ (Rolff 2013, S. 119). Dabei werden Fachkonferenzen und Jahrgangsteams zu Professionalen Lerngemeinschaften (interne Vernetzung), darüber hinaus externe Vernetzung mit anderen Einzelschulen (externe Vernetzung) und schließlich von externer Vernetzung zur ganzheitlichen regionalen Schulentwicklung (vgl. ebd., S. 119).

„Communities of practice“ bzw. professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Kansteiner et.al. 2020) haben gerade in den englischsprachigen Regionen (USA, Kanada, Neuseeland usw.) große Erfolge, wenn es um nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung geht: „Das Scheitern von Curriculum-Reformen kann damit erklärt werden, dass die Hauptakteure, die Lehrkräfte selbst, nicht, oder, wenn überhaupt, nur marginal in den Reform- und Entwicklungsprozess eingebunden waren. Da die top-down implementierten Modelle der Veränderung wenig Erfolg zeigten, mussten alternative Strategien entwickelt werden. Ein wichtiges Merkmal solcher neueren Ansätze sind berufsbegleitende Trainingsformen, mit denen sich Lehrkräfte neues Wissen und neue Fähigkeiten aneignen, bestehende Routinen hinterfragen und ihre eigene pädagogische Praxis gemeinsam und möglichst systematisch reflektieren“ (Rolff 2013, S. 139). Diese professionellen Lerngemeinschaften gehen den Schritt zur Ko-Konstruktion, indem in besonderer Weise durch die Zusammenarbeit von Lehrer:innen Schul- und Unterrichtsentwicklung ermöglicht wird, Entprivatisierung von Unterricht beispielsweise durch kollegiale Unterrichtsbesuche selbstverständlich ist, wie auch ausgeprägte Teamarbeit auf der Basis gemeinsam reflektierter Werte und Normen geschieht, um systematisch aufeinander abgestimmtes Handeln der Lehrer:innen zu ermöglichen (vgl. Stralla 2019, 28 ff.). Diese Form geht über die individuelle Ebene der Lehrkräfte in ihren eigenen Unterricht hinaus.

Eine hohe Partizipation vieler Mitglieder erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeiten, die Schulleitung übernimmt dabei die Rolle des „Gatekeeper“ (Rolff 2013, S. 13). Im Rahmen der RAND-Studie wurde deutlich, dass die Fortführung von Reformen in Schulen erheblich von einem starken Personaltraining abhängig ist, insbesondere je näher sich dieses Training an der Unterrichtsgestaltung orientiert (vgl. ebd. RAND-Studie). Neben Steuergruppen, die die aktive Beteiligung des Kollegiums ermöglichen, wird gerade die einzelne Lehrkraft im Sinne eines Change Agents immer bedeutungsvoller

Change-Management in Schulen

Als konzeptionelle Weiterentwicklung von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung kann der Ansatz des Change-Managements herangezogen werden, der insbesondere die Steigerung der Veränderungsbereitschaft von Schule in den Blick nimmt.

Change-Management ist die Vorbereitung, Analyse, Planung, Realisierung, Evaluierung und laufende Weiterentwicklung von ganzheitlichen Veränderungsmaßnahmen mit dem Ziel, von einem bestimmten Ist-Zustand zu einem erwünschten Soll-Zustand Weiterentwicklung zu ermöglichen und so die Effizienz und Effektivität nachhaltig zu steigern (vgl. Vahs und Weiand 2013, S. 7). Dabei werden aktuelle Potenziale und Fähigkeiten systematisch sowie die notwendigen Veränderungsschritte geplant.

Change-Management möchte Veränderungen ganzheitlich verbinden und kann konzentriert mit dem „Mobile“ der Dimensionen von Strategie, Struktur, Kultur (vgl. u. a. Senge et al. 1995, S. 24 f.) einschließlich ihrer Querverbindungen verdeutlich werden.

Gerade die Etablierung von Strukturen steht dabei im Vordergrund, wobei ebenso Lernkapazitäten gepflegt und aufgebaut werden (vgl. Rolff 2013, S. 33): „Eine Strategie ist nur so gut, wie sie umgesetzt wird, neue Strukturen nur so gut, wie sie gelebt werden, die Organisationskultur nur so gut, wie sie sich an den Erfordernissen der Organisation ausrichtet. Strategie, Struktur und Kultur sind dabei nicht getrennt, sie gehen mit ihren jeweiligen Ausprägungen ineinander über“ (Kantelberg und Speidel 2017, S. 11 zitiert nach Königswieser 2001). Um die Aktivität des Wandels entsprechend zu ermöglichen und strukturiert anzugehen, steht insbesondere die Zielbestimmung, auch Visionsarbeit genannt, bei Change-Management am Anfang. Danach kann in Verbindung von Wissensmanagement, Prozessmanagement und koordinierender Vernetzung lösungsorientiert vorgegangen werden. Nach Kantelberg und Seidel (2017, S. 7) sind die Leitfragen des Veränderungsmanagements die Fragen nach dem Wieso, Weshalb, Warum und ebenso danach, wer alles beteiligt sein soll. Mit Senge (vgl. Senge et al. 1995, S. 24) wird dieser dynamische Change-Prozess als ein strukturierter Wandel beschrieben, bei dem der „neue“ Leitgedanken formuliert, notwendige Innovationen von Infrastrukturen mithilfe von Werkzeugen und Methoden angegangen werden.

Folgende Grafik stellt in Form eines Entwicklungsdreiecks die Dimensionen des Change-Management-Prozesses dar:

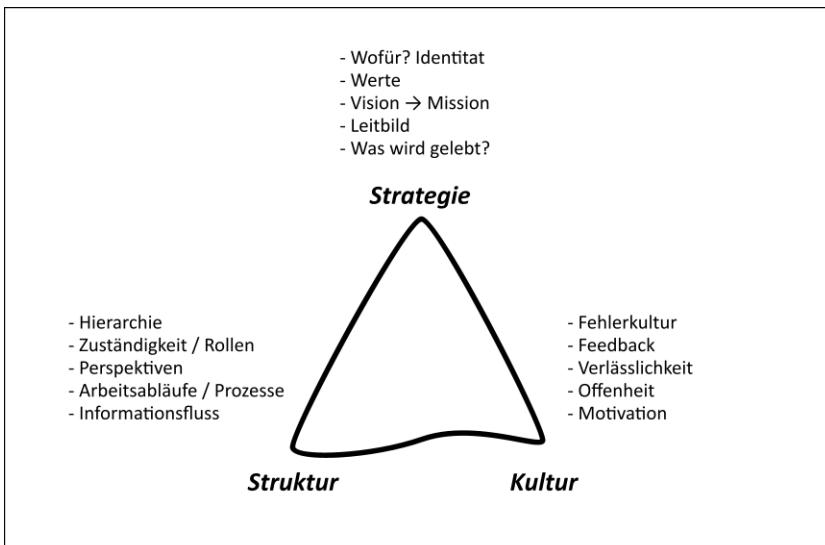


Abbildung 13: Das Entwicklungsdiagramm; eigene Darstellung in Anlehnung an Senge et. al. 1995

Nach Doppler und Lauterburg (1994, S. 105) erfordert Change-Management, dass sich „die beteiligten Menschen [...] selbst – ihre Einstellungen, ihr Verhalten, die operativen Maßnahmen sowie die dazu notwendige Aufbau- und Ablauforganisation – ständig den wechselnden Anforderungen der relevanten Umwelten an[passen]. Diese Anpassung geschieht nicht von allein. Sie muss immer wieder von neuem angeregt, vermittelt, angestoßen und organisiert werden.“ Veränderungsprozesse in Schulen folgen häufig der Logik des Top-Down-Managements. Lineares prozessuales Vorgehen, wie es beispielsweise von Kurt Lewin entwickelt wurde, kann in der Regel nicht in der gewünschten geradlinigen Weise der Ursachen-Wirkungs-Logik vollzogen werden, da diese die Dynamik, Unterschiedlichkeit und Emergenz der Einzelschulen als komplexes System nicht berücksichtigt. Stabilität und Veränderung können nicht unabhängig voneinander gedacht werden, sie stehen auch in Schulen in einer komplementären Beziehung. Schulen sollten daher prozessual begleitet werden, indem sie kontinuierlich an eigenen Themen arbeiten können und dabei alle Beteiligten im Rahmen des Möglichen bewusst einbeziehen. Denn hinter jedem Veränderungsansatz gibt es einen Zweck und einen dahinterliegenden Grund, der für diejenigen, die die Veränderung mittragen sollen, transparent und nachvollziehbar sein soll. Um Schulen als Organisationen in Veränderung zu bringen und dadurch Lernen mithilfe von Change-Management für die Organisation Schule zu ermöglichen, bedarf es einer Zusammenarbeit der

Beteiligten, die durch Interaktion und Kommunikation geprägt ist, um beispielsweise entsprechendes Rollenverhalten zu ermöglichen, Prozesse in Gang zu setzen und eventuell neue Strukturen zu etablieren. Dabei ist es unumgänglich, dass die Beteiligten Sinn in ihrem Handeln sehen sowie ausreichend Wissen über die geplanten Veränderungen aufweisen (vgl. Mack o. J.).

Doppler und Lauterburg (vgl. 1994, S. 105 f.) schlagen daher drei Prinzipien vor, welche die praktische und lösungsorientierte Umsetzung von Veränderungen in Schulen unterstützt:

Durch Handeln lernen

Doppler und Lauterburg (1994, S. 105) gehen davon aus, dass Menschen am meisten lernen, indem sie etwas selbst tun. Am Beispiel des selbstständigen Planens und Auswertens im Team werden „kleine Fehler, gelegentliche Pannen“ als wichtige Lerngelegenheiten erkannt und geschätzt (ebd. S. 105). Die Chance für den Veränderungsprozess liegt darin, dass die Handlungsorientierung aller am Veränderungsprozess beteiligten Personen sehr hoch ist. Ganzheitlichkeit und Aktivität, Selbsttun, Selbsthandeln und Selbsterfahren werden durch die eigenen Handlungen als natürlicher Prozess miteinander verbunden. Dabei kann die Identifikation mit der Veränderung sehr hoch sein. Neues wird durch eigenes, proaktives Handeln generiert und individuelle bzw. teamspezifische Zusammenhänge werden dadurch hergestellt. Dass Denken als Handeln verstanden wird, geht vor allem auf Hans Aebli zurück. Seine Grundannahmen lauteten: „Denken geht aus Handeln hervor, und es trägt – als echtes, d. h. noch nicht dualistisches pervertiertes Denken – noch grundlegende Züge des Handelns, insbesondere seine Zielgerichtetheit und seine Konstruktivität“ (Aebli 2001, S. 26). Der hier aufgelöste Dualismus von Denken und Handeln verbindet sich im Sinne einer „dialektischen Einheit“ im Begriff des Lernens. Die durch Handeln aktive Auseinandersetzung im Sinne innerer Strukturierungsprozesse führt zu immer komplexer und differenzierter werdenden Handlungsschemata. Anders formuliert: Denken ist Handeln und Handeln ist Lernen (vgl. Gudjons 2014, S. 47) – auch in organisationalen Wandlungsprozessen.

Ein partnerschaftliches Lernmodell

Doppler und Lauterburg (1994, S. 105) betonen hierbei die besondere Rolle der Führung. Führungskräfte wie Schulleiter:in oder Fachleiter:in sollen sich gerade „nicht mehr [als] derjenige [verstehen], der alles besser weiß, besser kann und sich deshalb einseitig das Recht nimmt, die anderen zu beurteilen. Das System unterzieht sich vielmehr einem gemeinsamen Lernschritt, bei dem auch Rolle und Verhalten des Managers [respektive der Schulleitung, C. S.] zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion gemacht werden“ (Doppler und Lauterburg 1994, 105 f.). Dabei geht es beispielsweise um den bewussten

Einbezug der mentalen Modelle des Kollegiums und die Etablierung oder Ausbau einer dialogischen Haltung, bei der nicht allein die Ergebnisorientierung im Vordergrund steht, sondern gerade eine ergebnisoffene Prozessorientierung: „Sie werden als wichtigste Auslöser und Förderer kollektiver Lernprozesse angesehen [...]. Sie werden als ‚lernende Avantgarde‘ oder ‚learning agents‘ in die Pflicht genommen“ (Klimecki 1996, S.9) und müssen zugleich Verantwortung für die Entfaltung kollektiver Lernprozesse und die dazu notwendigen günstigen Rahmenbedingungen übernehmen (Klimecki, Laßleben und Thomae 1999, S. 9). Kommunikationsprozesse fördern dabei den Change-Prozess, in dem über die individuellen kognitiven Grenzen mithilfe von Aushandlungsprozessen in Teams hinausgegangen werden kann (vgl. ebd. S. 21).

Die Verantwortung für Entwicklung beim Betroffenen belassen

Wie bereits weiter oben ausgeführt, ist es für Doppler und Lauterburg (1994, S. 106) auch mit dem Blick auf Change-Management in Schulen bedeutsam, dass Betroffene zu Beteiligten gemacht werden. Auch hier wird die Idee verfolgt, dass durch hohe Partizipation der Beteiligten auch für Veränderungen Verantwortung übernommen werden kann. Die Verantwortung für Entwicklungen soll bei den Betroffenen liegen, wodurch die Identifikation mit der Veränderung erhöht wird und dadurch nachhaltigere Ergebnisse erzielt werden können. Individualität von Mitarbeiter:innen zeigt sich in einer freiheitlichen und akzeptierten Umgebung, in der Selbstständigkeit und Akzeptanz des „freien Willens“ möglich sind und dadurch auch Freiräume und gleichberechtigtes demokratisches Arbeiten zwischen allen Teilnehmer:innen ermöglicht wird. Mitarbeiter:innen muss auf dem Weg ihrer Selbstentfaltung Raum gegeben werden, damit sie eigene Ideen formulieren und sich aktiv und selbstbewusst in den Change-Prozess innovativ einbringen können. Gleichzeitig warnen die Doppler und Lauterburg (1994, S. 106) davor, dass Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeiter:innen deren Einsamkeit und Verantwortungsstress verstärken könnte.

An dieser Stelle soll auch auf die Theorie von Deci und Ryan (1985) verwiesen werden, welche die drei psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie (ein Kontrollgefühl in unserem Leben), sozialer Eingebundenheit (eine Verbindung zu anderen und ein Zugehörigkeitsgefühl) und Kompetenz (sich fähig fühlen) als ausschlaggebend für die Motivation von Menschen postulieren. Je intrinsischer (autonom) die Motivation der Menschen ausgeprägt ist, desto stärker werden das eigene Interesse und der Spaß an der Tätigkeit ausfallen. Hier zeigt sich ein weiteres Argument dafür, dass der Blick auf die Einzelschule mit ihren Besonderheiten gerichtet werden muss, damit standortspezifisch erfolgsversprechend und insbesondere unter Einbezug der vorliegenden Bedingungen Implementationen angegangen werden können (vgl. Holtappels 2007, S. 23).

Der Ansatz des Change-Managements an Schulen ist direkt mit der pädagogischen Schulentwicklung verknüpft. Das Hauptgeschäft von Lehrenden bleibt der Unterricht. Somit steht neben kulturellen und organisatorischen Themen immer die Unterrichtsentwicklung im Zentrum mit dem Anspruch auf Verbesserungen. Lehrer:innen können hierbei als Expert:innen ihrer Schule betrachtet werden und sind als Change-Agents wesentlich (vgl. Stralla 2019, S. 57 ff.).

„Die Schulentwicklungsforschung entwickelte sich ab Mitte der 1960er-Jahre, zunächst als wissenschaftliche Begleitung von Curriculum-Reformen. In den Sechziger- und Siebzigerjahren wurden viele Versuche gestartet, Schule und Unterricht zu reformieren – durch Lehrplanrevisionen sowie die Entwicklung und Verbreitung exemplarischer und neuer Arbeitsmaterialien. Die intendierten Impulse verfehlten jedoch in den meisten Fällen ihr Ziel, und es kam nur selten zu einer nennenswerten Veränderung der pädagogischen Praxis und des Unterrichts,“ so Rolff (2013, S. 139). Dennoch können aus heutiger Perspektive gelingende wie hemmende Bedingungen genannt werden, die (auch) in Schulen dazu beitragen, dass erfolgsversprechend Neuerungen integriert werden. Der bewusste Blick auf die Einzelschule ist dabei nur ein wesentlicher Punkt für eine erfolgreiche Anbahnung und Integration von Innovation.

Ganz im Sinne des Change-Managements-Ansatzes sollten laut Vahs und Weiand (vgl. 2013, S. 8 f.) Veränderungsvisionen möglichst konkret, zweckmäßig und zumindest Teile davon auch kurzfristig erreichbar sein, um schnell erste sichtbare Erfolge zu erzielen („early wins“) und damit die Motivation bei den Mitarbeiter:innen hochzuhalten. Darüber hinaus stellen Vahs und Weiand dar, dass – wie bereits weiter oben angedeutet – die Partizipations- und Kommunikationsstrategien in Systemen wesentlich von Offenheit und Vertrauen geprägt sein müssen, um den erforderlichen kulturellen Wandel zu vollziehen. Die Motivation der Beteiligten spielt für das Gelingen eine ganz wesentliche Rolle: „Die Bereitschaft zum Wandel wird am ehesten durch eine angemessene Mitarbeiterbeteiligung und eine ausreichende Schulung für den Veränderungsprozess und die neuen Aufgaben, eine damit einhergehende offensive und authentische Informations- und Kommunikationspolitik sowie eine für die Mitarbeiter sichtbare und jederzeit erlebbare Identifikation der Führungskräfte mit dem Veränderungsprozess erreicht“ (ebd., S. 9), was auch wiederum die exponierte Rolle der Führungskräfte darlegt (vgl. Kantelberg und Speidel 2017, S. 4 ff.).

Eine gelingende Implementation von Veränderungen verlangt also, dass die Betrachtung der Organisation Schule ganzheitlich geschieht. Strukturen der Führung müssen ebenso wie Verhalten im Allgemeinen betrachtet werden, dazu zählen beispielsweise Motivation, prozessuale Kommunikation, Kooperation und transparente Informationen an alle Mitarbeiter:innen. Ausgehend von einer klaren Diagnose des Ist-Stands spielen die eindeutig formulierten Visionen und Ziele eine entscheidende Rolle. Da die Zeit in Schulen stets ein

Thema ist, wird besonders darauf hingewiesen, dass ein „angemessenes Tempo im Prozess selbst“ (ebd., S. 4 ff.) zu beachten ist, da andererseits durch erhöhten Druck Gegendruck erzeugt wird: „Nachhaltigkeit braucht Wachstumszeit“ (ebd., S. 4 ff.)

Neben der Unterstützung förderlicher Faktoren gilt es, auch Hemmnisse zu vermeiden: „Im Gruppenkörper der Organisation gibt es jedoch auch ‚eingebaute‘ Routinen, die hemmend wirken können, so dass solche neuen Prozesse sich oft nicht entfalten und so zum Tragen kommen. In diesem Sinne muss der Gruppenkörper lernen, aus den sich selbst bestätigenden Routinen herauszukommen. Dies gelingt, wenn die Menschen in der Organisation lernen oder neue Menschen hinzukommen und ihnen Gelegenheit gegeben wird, das, was sie Neues mitbringen, auch hineinzubringen. Geschieht dies nicht, lernt die Organisation vielleicht auch etwas, vielleicht, wie man Neues besser abwehrt“ (Ferrari 2014, S. 62). Zu starke Abwehrhaltungen entstehen, wenn es den Mitarbeiter:innen an verständlichen Visionen mangelt, die Kommunikation erschwert ist bzw. sich intransparent gestaltet und dabei der Eindruck von blindem Aktionismus, Zeitdruck oder fehlendem Mut fürs Neue entsteht: „Eine der größten Misserfolgsfaktoren sind offenbar zu viele Aktivitäten ohne eine klare Rangfolge“ (Vahs und Weiand 2013, S. 8 f.). Jeder Change-Prozess ist von daher anders und durch eine eigene Dynamik zwischen der Organisation und seinen Mitarbeiter:innen charakterisiert: „Denn die organisationalen und personalen Lernprozesse sind nicht automatisch von vorneherein miteinander koordiniert. Das System gibt die Leitlinie für die Veränderungsrichtung vor: „Was genau die einzelnen Mitglieder lernen müssen, um dieser Veränderung Rechnung tragen zu können und in dem geänderten Gruppenkörper gut arbeiten zu können, kann sehr unterschiedlich sein. Damit kann die Art und Weise des Lernprozesses – und insbesondere auch die Lernebene – nicht einfach von dem Gruppenkörper determiniert werden. Verändert sich der Gruppenkörper, müssen die Menschen, die in ihm arbeiten, Lernleistungen erbringen, die man ihnen nicht ersparen kann“ (Ferrari 2014, S. 64). Widerstände, mentale Barrieren und Konflikte dürfen nicht unterschätzt werden (vgl. Vahs und Weiand 2013), da sie symptomatisch für ungeklärte Themen in der Organisation stehen: „Von Widerstand kann immer dann gesprochen werden, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, logisch oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder des ganzen Kollegiums auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden.“ (Doppler und Lauterburg 2014, S. 355)

Da Widerstand als ganz normale Begleiterscheinung einer jeden Veränderung beschrieben werden kann (vgl. Kantelberg und Speidel 2017, S. 22), kann dabei auch das Potential zur Veränderung sichtbar gemacht werden. Gerade

da, wo sich Widerstand zeigt, stecken Energien fest, die mit entsprechendem Umgang freigesetzt werden können.

	verbal (Reden)	nonverbal (Verhalten)
aktiv (Angriff)	Widerspruch Gegenargumentation Vorwürfe Drohungen Polemik sturer Formalismus	Aufregung Unruhe Streit Intrigen Gerüchte Cliquenbildung
passiv (Flucht / sich totstellen)	Ausweichen schweigen bagatellisieren blödeln ins Lächerliche ziehen Unwichtiges debattieren	Lustlosigkeit Unaufmerksamkeit Müdigkeit Fernbleiben innere Emigration Krankheit

Tabelle 2: Symptome von Widerstand; vgl. Doppler / Lauterburg 2014, S. 356; Kantelberg und Speidel 2017, S. 22

Die Ursachen und Auslöser für Widerstände können sowohl im Umfeld und / oder auf individueller Ebene liegen (vgl. Doppler und Lauterburg 2014, S. 355). Neben fehlendem Leidensdruck, fehlenden Visionen oder Vorbildern gilt auch mangelnde Unterstützung bei Anpassungen als hemmende Rahmenbedingung (vgl. ebd. S. 21). Auf der persönlichen Ebene der beteiligten Personen können sich verschiedene Gewohnheiten, individuell ausgeprägte Unbeweglichkeit wie auch die Angst vor Neuem aufgrund individueller Motive und Bedürfnisse (beispielsweise nach Sicherheit, Einkommen, Karriere, Beschneidung von Kompetenzen, Verlust von Sozialkontakten, Verlust von Ansehen, veränderten Anforderungen an die Tätigkeiten am Arbeitsplatz, Angst um das eigene Professionsverständnis) hemmend auswirken (vgl. ebd. S. 21).

Es wird erneut deutlich, dass in Veränderungsprozessen ebenen- und phasenübergreifend sehr vielseitige Herausforderungen bewältigt werden müssen. Die Schulaufsicht hat dabei die wesentliche Aufgabe die Bereitschaft aller Beteiligten für die Veränderung herzustellen, was als „größte Herausforderung“ (vgl. ebd. S. 51) und Voraussetzung für ein Gelingen der Neuerung gilt.

Inwiefern die Schulaufsicht im Allgemeinen und die Fachleitung als Teil der Schulaufsicht an Fachschulen für Sozialwesen im Besonderen zur Bewältigung der verschiedenen Herausforderungen beiträgt und Unterstützung im Aufbau der Problemlösekompetenz der einzelnen Schulen für die individuelle Problemlage ist, wird vertiefend Gegenstand des Abschnitts 3.2.3.2 sein. Zunächst soll allerdings die Fachschule für Sozialwesen strukturell eingeordnet und ihre staatliche Zuständigkeit verdeutlicht werden.

3.2.3 Fachschulen für Sozialwesen als Organisationen in staatlicher Zuständigkeit

Im Folgenden werden die gesetzlichen Grundlagen, Verordnungen und Empfehlungen der Fachschulen für Sozialwesen bezogen auf Sachsen dargelegt, um den Rahmen des Implementationsprozesses abzustecken, in welchem der lernfeldorientierte Lehrplan verwirklicht werden konnte.

Die mittlere Führungsebene spielt eine bedeutsame Rolle in Veränderungsprozessen. Aufbauend auf der rechtlichen Kontextualisierung werden die Bedeutung und der Handlungsspielraum der Führungskraft im dargelegten Kontext diskutiert und Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen gezogen.

3.2.3.1 Kontextualisierung: Gesetzliche Grundlagen, Verordnungen und Empfehlungen für Fachschulen für Sozialwesen (in Sachsen)

Das Bildungssystem in Deutschland ist nach dem Organisationsprinzip des Föderalismus strukturiert. Dabei besitzen die einzelnen Bundesländer und Stadtstaaten eine begrenzte Eigenständigkeit und Staatlichkeit. Diese unterstehen der übergreifenden Gesamtheit des Bundes. Diese Dezentralisierung erfordert es, dass Bundesländer im Einzelnen die Umsetzbarkeit der auf Bundesebene verabschiedeten gesetzlichen Grundlagen, Verordnungen und Empfehlungen auf die Landesebene übersetzen. Die Breitbandausbildung an Fachschulen für Sozialwesen – Fachrichtung Sozialpädagogik – erfordert, dass Lernende auf Tätigkeiten in den verschiedenen Arbeitsfeldern und ihren Anforderungen vorbereitet werden. Dabei müssen die verschiedenen Zielgruppen der Arbeit, ihre Bedürfnisse und Problemlagen und somit die unterschiedlichen Ziele, Aufgaben und Arbeitsansätze der Kinder- und Jugendhilfe, die mit den Arbeitsfeldern und Zielgruppen verbunden sind (vgl. Janssen 2011, S. 12), stets im Blick behalten werden.

Im Folgenden wird bezüglich der Fachschulen für Sozialwesen der Orientierungsrahmen dargelegt, um zu verdeutlichen, in welchem Geflecht sich die Bildungsordnung verortet, wo Abhängigkeiten bestehen, sich aber auch

Gestaltungsräume eröffnen, um den umfänglichen Anforderungen des Berufsbildes nachzukommen.

Die Fachschulen für Sozialwesen haben sich im Rahmen der Einführung des lernfeldorientierten Lehrplanes für den Lernfeldunterricht statt für die Fächerorientierung entschieden. In der Unterrichtsgestaltung und konzeptionellen Planung des Unterrichts begann ein Oszillationsprozess, der aus dem einen – dem herkömmlichen – Konzept in einen Übergang hin zur Lernfeldorientierung ging. Es wurde (vermeintlich) Bewährtes beibehalten und Neues sollte entstehen können. Je nach Tradition und Schwerpunktsetzung der jeweiligen öffentlichen Fachschule für Sozialwesen in Sachsen erfolgt dieser Prozess bis heute standortspezifisch sehr unterschiedlich.

Als grundlegende länderübergreifende gesetzliche Orientierung in der beruflichen Bildung dient das Berufsbildungsgesetz wie auch der Deutsche Qualifikationsrahmen. Um europaweit berufliche Abschlüsse vergleichbar zu machen und grenzenübergreifend berufliche Ausbildungen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen, ist der europäische Qualifikationsrahmen Richtung gebend.

Berufsbildungsgesetz, der Deutsche und Europäische Qualifikationsrahmen

Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Fortbildung und werden als Aufstiegsfortbildungen bezeichnet. Voraussetzend sind zumeist eine abgeschlossene Berufsausbildung und / oder mehrjährige Berufserfahrungen. Im Berufsbildungsgesetz (BBiG) wird die betriebliche Berufsausbildung (Duales System), die Berufsausbildungsvorbereitung, die Fortbildung sowie die berufliche Umschulung (§ 1 Abs. 1 BBiG) geregelt. Das Berufsbildungsgesetz bestimmt ebenso die Voraussetzungen zum Ausbildungsverhältnis. Nach dem politischen Gestaltungsprinzip des Föderalismus erfolgen weitere Regelungen über länderspezifische Schulgesetze.

Im Rahmen der Transparenz und Vergleichbarkeit werden berufliche Qualifikationen in den Deutschen Qualitätsrahmen (DQR) eingeordnet, welcher sich wiederum an den acht Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) orientiert. Der Fachschulabschluss wird auf Niveau 6 gemäß DQR / EQR eingestuft. Der DQR übersetzt die Besonderheiten in das deutsche Bildungssystem (vgl. Website „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“, URL: www.dqr.de, zugegriffen am 08.07.2021).

Rahmenvereinbarung über Fachschulen

Länderübergreifend ist ebenso die Rahmenvereinbarung über Fachschulen ein gesetzliches Instrument, an welchem sich die Lehrpläne der Länder orientieren. Gemäß dieser Rahmenvereinbarung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 10.09.2020) führen diese zu

qualifizierten Abschlüssen der beruflichen Weiterbildung. Die Lernenden sollen durch umfangreiche Erfahrungen im Verlauf der Ausbildung die Fähigkeiten erwerben, „Führungsaufgaben in Betrieben, Unternehmen, Verwaltungen und Einrichtungen zu übernehmen und / oder selbstständig verantwortungsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (vgl. S. 4). Dabei finden in den Fachschulen für Sozialwesen (Heilerziehungspflege und Sozialpädagogik des Fachbereiches Sozialwesen) mindestens 2400 Unterrichtsstunden und 1200 Praxisstunden statt. Es besteht die Möglichkeit, die Ausbildung zur „Staatlich anerkannten Erzieherin“ / zum „Staatlich anerkannten Erzieher“ in Vollzeit oder in Teilzeit zu absolvieren.

Konkretisiert und auf die Ausbildung von Erzieher:innen ausgerichtet werden im Kompetenzorientiertem Qualifikationsprofil die im Verlauf der Ausbildung anzubahnenden Kompetenzen systematisiert.

Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil und SGB VIII

Länderübergreifend ist ebenso die Rahmenvereinbarung über Fachschulen ein gesetzliches Instrument, an welchem sich die Lehrpläne der Länder orientieren. Gemäß dieser Rahmenvereinbarung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 10.09.2020) führen diese zu qualifizierten Abschlüssen der beruflichen Weiterbildung. Die Lernenden sollen durch umfangreiche Erfahrungen im Verlauf der Ausbildung die Fähigkeiten erwerben, „Führungsaufgaben in Betrieben, Unternehmen, Verwaltungen und Einrichtungen zu übernehmen und / oder selbstständig verantwortungsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (vgl. S. 4). Dabei finden in den Fachschulen für Sozialwesen (Heilerziehungspflege und Sozialpädagogik des Fachbereiches Sozialwesen) mindestens 2400 Unterrichtsstunden und 1200 Praxisstunden statt. Es besteht die Möglichkeit, die Ausbildung zur „Staatlich anerkannten Erzieherin“ / zum „Staatlich anerkannten Erzieher“ in Vollzeit oder in Teilzeit zu absolvieren.

Eine verbindliche Grundlage für diese generalistische Ausbildung ist das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der jeweils gültigen Fassung vom 24.11.2017), welche im Kontext der Tätigkeitsbereiche die Befähigung, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) in den Arbeitsfeldern der Tageseinrichtungen für Kinder, im schulischen Bereich, im Bereich der Hilfen zur Erziehung, der Eingliederungshilfe sowie Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit beschreibt. Die selbstständige und eigenverantwortliche Wahrnehmung und Erfüllung der Aufgaben durch Erzieherin:innen steht dabei im Vordergrund. Erzieher:innen wird durch die erfolgreiche Ausbildung der Zugang zu den unterschiedlichen Arbeitsfeldern

ermöglicht und somit Mobilität zwischen unterschiedlichen Arbeitsfeldern im Laufe des Berufslebens gewährleistet. Das Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien dient länderübergreifend als Empfehlung der KMK (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017).

Auch die Verfassung des Freistaates Sachsen fasst den Rahmen, in welchen sich der Bildungsanspruch einer Ausbildung von Erzieher:innen bewegt, in Artikel 101 für das gesamte Bildungswesen zusammen: „(1) Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewusstsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.“

Schließlich soll das Schulgesetz des Freistaates nicht unerwähnt bleiben. Im ersten Abschnitt des Schulgesetzes des Freistaates Sachsen werden der Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie der Geltungsbereich benannt. Im Wesentlichen soll an dieser Stelle auf § 1 verwiesen werden:

„(2) Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.

(3) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. [...]“ (Schulgesetz des Freistaat Sachsen (in der Neufassung vom 27.09.2018)

Für die Fachschule gilt gemäß § 10 Abs. 1 des Sächsischen Schulgesetzes, dass sie „die Aufgabe [hat], nach abgeschlossener Berufsausbildung und in der Regel praktischer Bewährung oder einer ausreichenden einschlägigen beruflichen Tätigkeit eine berufliche Weiterbildung mit entsprechendem berufsqualifizierendem Abschluss zu vermitteln“ (ebd.).

Neben diesen landesspezifischen gesetzlichen Grundlagen sind für die Fachschulen in den Fachbereichen Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Sozialwesen die in der Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der jeweils gültigen Fassung) festgeschriebenen Ziele umzusetzen.

Das Ziel der Ausbildung von „Staatlich anerkannten Erzieherinnen / Staatlich anerkannten Erziehern“ wird im Lehrplan formuliert: „Erzieherinnen und Erzieher nehmen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter bis 27 Jahre (vgl. § 7 SGB VIII) selbstständig wahr. Sie arbeiten familienergänzend,-unterstützend und -ersetzend“ (SMK, Lehrplan Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik i. d. V. von 2020, S. 5).

Um diesen äußerst umfangreichen Kompetenzansprüchen gerecht zu werden, wird derzeit folgende Stundenverteilung in Sachsen als notwendig erachtet:

Unterricht und Praktika	Gesamtausbildungsstunden
Pflichtbereich	2680
Fachrichtungsübergreifender Bereich	440 [600] ¹
Fachrichtungsbezogener Bereich	2080 ² (1372) ³
Wahlpflichtbereich	160 (40) ⁴
Wahlbereich	160
Zusatzausbildung Fachhochschulreife	200
Berufspraktische Ausbildung ⁵	1320

Konkretisiert wird dieser grobe Rahmen mithilfe eines umfangreichen Kompetenzrasters, welches als Orientierung für Lehrende dienen soll.

Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz. Arbeitsmaterial für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Darüber hinaus wird auf der Homepage des Freistaates Sachsen auf das „Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz. Arbeitsmaterial für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ (URL: www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2224_Kompetenzraster.pdf?v2, zugegriffen am 04.07.2021) hingewiesen, welches als Empfehlungsgrundlage und Arbeitsmaterial zur Anbahnung von Handlungskompetenz unter Einbezug eines Kompetenzrasters zum Planen, Durchführen und Reflektieren unter Einbezug sozialpädagogischer Handlungssituationen dienen soll. Dieses Papier wurde von der Länderoffenen Arbeitsgruppe erstellt und orientiert sich ebenfalls an den Empfehlungen des DQR 6. Es wurde auf der Grundlage des Kompetenzorientierten Qualifikationsprofils für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und im Auftrag der Kultusministerien der

- 1 Gilt für die Sorbische Fachschule für Sozialpädagogik am BSZ Bautzen für Schülerinnen und Schüler, die Sorbisch insoweit erlernt haben, dass ihr Sprachniveau dem eines Muttersprachlers bzw. einer Muttersprachlerin oder dem einer Zweitsprache entspricht.
- 2 Davon bis zu 120 Stunden fachpraktische Inhalte aus der berufspraktischen Ausbildung.
- 3 Die in Klammer gesetzte Unterrichtszeit weist den Anteil an fachpraktischen Inhalten aus.
- 4 Gilt für die Sorbische Fachschule für Sozialpädagogik am BSZ Bautzen für Schülerinnen und Schüler, die Sorbisch insoweit erlernt haben, dass ihr Sprachniveau dem eines Muttersprachlers bzw. einer Muttersprachlerin oder dem einer Zweitsprache entspricht.
- 5 Die berufspraktische Ausbildung ist parallel zur schulischen Ausbildung auf der Grundlage des „Leitfadens zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung an der Fachschule, Fachbereich Sozialwesen“ durchzuführen. Die fachliche Begleitung beträgt je Schüler:in 15,6 Stunden.

Länder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017) entworfen. Der Einsatz dieses Kompetenzrasters kann als Verbindungselement für die Lernorte Schule und Praxis benutzt werden.

Sächsische Schulordnung Fachschule (FSO)

Die Fachschulordnung (Schulordnung Fachschule vom 03.08.2017 (Sächs-GVBl. S. 428), die zuletzt durch Artikel 3 der Verordnung vom 23.04.2021 (SächsGVBl. S. 509) geändert worden ist) regelt alle Formalia rund um die Ausbildung an Fachschulen in Sachsen, so auch für die Fachschulen für Sozialwesen. Im ersten Teil der Verordnung werden zunächst allgemeine Vorschriften zum Geltungsbereich, zur Dauer und zur Gliederung der Ausbildung, zum Ziel, zum Inhalt und zur Gestaltung der Ausbildung (Lehrpläne usw.) beschrieben. Darüber hinaus werden Regelungen über die Aufnahme, Leistungsermittlung und Prüfungsmodalitäten an den öffentlichen Fachschulen geregelt. Die FSO ist ebenso für die staatlich anerkannten Ersatzschulen, welche als Fachschulen geführt werden, gültig.

Für die Fachschulen für Gestaltung, Sozialwesen, Technik, Wirtschaft und Landwirtschaft werden Schwerpunkte der Ausbildung, Dauer, schriftliche Prüfungen und Abschlussprüfungen für Schulfremde wie auch die Berufsbezeichnung erklärt.

Verwaltungsvorschriften (VwV)

Verwaltungsvorschriften sind Rechtsnormen (im Gegensatz zu Rechtsvorschriften), welche Weisungen von übergeordneten Behörden des Bundes oder der Länder zu nachgeordneten Behörden strukturieren. Mit den VwV wird in der Verwaltungspraxis Einheitlichkeit angestrebt. Beispielsweise wird das Aufgabenspektrum für Lehrkräfte mit besonderen schulischen Aufgaben über Verwaltungsvorschriften geregelt. Dabei werden Einzelheiten der Tätigkeiten der nachgeordneten Verwaltungsbehörden organisatorisch und verhaltenslenkend beschrieben, beispielsweise die Funktionsstellen von Fachberater:innen und Fachleiter:innen im Rahmen der VwV des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Bereiche besonderer schulischer Aufgaben an öffentlichen Schulen und die Tätigkeit von Fachberatern (VwV – BbschA / FB vom 08.11.2019): „An Beruflichen Schulzentren obliegen den Fachleitern für den jeweiligen Fachbereich insbesondere zusätzlich die Verantwortung zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts einschließlich der Organisation des lernfeldstrukturierten Unterrichts sowie die Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben und Praktikumseinrichtungen“ (aktuelle Fassung vom 09.12.2019: Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Bereiche besonderer schulischer Aufgaben an öffentlichen Schulen und die Tätigkeit

von Fachberatern vom 08.11.2019 (MBI. SMK S. 426), enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 09.12.2019 (SächsABL. SDr. S. 385).

Lehrplan

Die Lehrpläne der Länder regeln im Sinne des Bildungsföderalismus die Übersetzung der KMK-Rahmenlehrplanvereinbarungen. Seit 2001 werden die Lehrpläne der Fachschulen für Sozialwesen von dem Lernfeldkonzept bestimmt. Eine durchgängige Orientierung an der Ausbildung von Kompetenzen soll in der Ausbildung eine hohe Flexibilität im Handeln ermöglichen. Um die Theorie-Praxis-Lücke zu überwinden, werden dabei theoretische wie praktische Erfordernisse als Einheit trainiert.

Die Ausgestaltung des Lehrplans hat den Anspruch, sich an den Handlungsfeldern des Berufsbildes stark zu orientieren. Das führt bis heute zu kontären Diskussionen, da die Ausgestaltung durch das breite und sehr umfängliche Arbeiten in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehr unterschiedlich, vielseitig und kaum abzudecken ist (vgl. Janssen, R. 2011, S. 39).

Ausgehend von den dargelegten umfangreichen gesetzlichen Vorgaben und Empfehlungen wird deutlich, dass der Anspruch an die Ausbildung von Erzieher:innen sehr hoch ist, da neben einer hohen Eigenverantwortung und Selbstständigkeit vor allem auch Flexibilität notwendig ist, um das Ausbildungsziel der Handlungskompetenz zu erreichen um dementsprechend nach erfolgreicher Ausbildung in den teilweise sehr heterogenen Tätigkeitsfeldern arbeiten zu können. Deutlich wird dabei auch, dass die Vermittlung von rein informellem Wissen die Perspektive der Handlung nicht erreichen kann – handlungsorientiertes Lehren und Lernen schließt unter Beachtung der Kompetenzaneignung das Tun / Anwenden beim Lernen mit ein. Die Kompetenzanbahnung muss an beiden Lernorten (Schule und Praxis) als Brücke betrachtet werden.

Um gesetzliche Maßnahmen und konzeptionelle Ansprüche an Fachschulen für Sozialwesen unter Beachtung qualitativer Schulentwicklungsarbeit bezüglich der Implementation des Lernfeldkonzepts zu betrachten, bekommen Führungskräfte eine besondere Funktion. Führungskräfte, insbesondere oberes und mittleres Management, sind bei Veränderungsprozessen in Organisationen durch ihre hohe Einflussnahme bei Veränderungsprozessen von großer Bedeutung. Laut Rolf Dubs kann Führung „als ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation [verstanden werden]. Führung ist eine absichtsgeleitete soziale Beeinflussung von Mitarbeitenden in einem sozialen System, um bestimmte Ziele [...] zu erreichen“ (Dubs 2016, S. 103). Wie diese Führungsaufgabe und –rolle ausgestaltet werden kann und sollte, wird im folgenden Kapitel dargelegt. Ebenso wird auf die Bedeutung

des mittleren Managements, also der Fachleitung im Schulbetrieb, vertieft eingangen. Die Fachleitung gehört zur erweiterten Schulleitung und bekommt eine besondere Funktion im Rahmen von Veränderungsprozessen an Fachschulen für Sozialwesen im öffentlichen Dienst.

3.2.3.2 Führungskraft – Bedeutung des mittleren Managements in der schulischen Veränderung

„Die besten Reformer, die die Welt je gesehen hat, sind die, die bei sich selbst anfangen.“
(übersetzt nach George Bernard Shaw, in Esar 1949, S. 178)

Prozesse erfolgreich zu gestalten und Veränderungen gut im Blick zu behalten ist eine zentrale Aufgabe von Führungskräften. Auch in Schulen nehmen Führungskräfte in der Umsetzung von Innovationen eine wesentliche Schlüsselposition ein. Um erfolgreich Change-Management-Prozesse in der Schule zu gestalten (vgl. Bonsen 2003; Rosenbusch 2005), liegt eine Scharnierfunktion dafür im mittleren Management – bezüglich der öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen insbesondere bei den Fachleitungen, beratend und unterstützend schul- und standortübergreifend auch bei den Fachberater:innen.

Im Folgenden werden die Führungsaufgabe dargelegt, Erfordernisse erläutert und Konsequenzen für die erfolgreiche Implementation von Veränderungen gezogen.

Wie bereits erwähnt, beschreibt Peter Senge (1996) Schule als lernende Organisation so, dass es gelingen sollte, dass „die Menschen kontinuierlich die Fähigkeit entwickeln, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“ (Senge 1996, S. 11). Aus diesem Verständnis von Schule als lernende Organisation ergeben sich gewisse Erwartungen an die Rolle der Führung unter Beachtung der Führungskontexte Verständnis, Vertrauen und Macht (vgl. Schratz, S. 85). Führungskräfte sind selbstverständlich Vorbilder, welche sich trotzdem stets im Ausbalancieren zwischen planen und vorgeben bzw. auch zutrauen und abgeben befinden. Gunther Schmidt (vgl. Schmidt 2004) spricht hierbei von Ambivalenzmanagement von syntaktischem und inhaltlichem Arbeiten der Führungskraft.

Folgende Abbildung stellt die Führungsaufgabe überblicksartig dar:

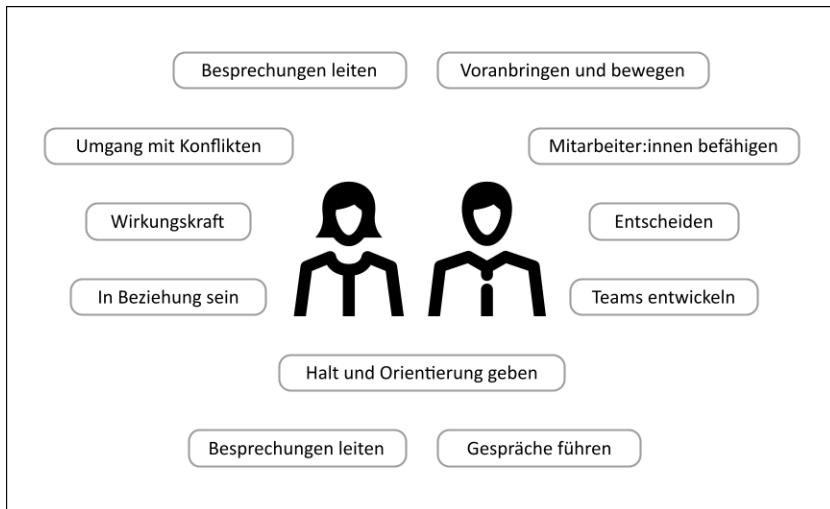


Abbildung 14: Die Aufgaben der Führungskraft; eigene Darstellung in Anlehnung an Ferrari 2016

Führungskraft zu sein bedeutet insbesondere, vielseitige Führungskompetenzen zu entwickeln. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht bei den Fachkompetenzen. Sie sind dabei nicht unbedeutend, aber reichen alleinig nicht aus (vgl. Ferrari 2016, S 10). Entscheidungen einer Wirkungskraft zu geben, bedeutet nach Ferrari, verständlich zu kommunizieren und Entscheidungen auch konsequent zu vertreten.

Demnach galt als eine gut funktionierende Schule „bislang diejenige, die als bürokratische Organisationseinheit nach der Vorgabe übergeordneter Kenn- und Grenzwerte klaglos“ (Schratz 1998, S. 95 f.) arbeitete. Als Schulleitung bewährte sich, „wer ein guter ‚Befehlsempfänger‘ und ‚-weitergeber‘ mit dem Ziel einer reibungslosen Verwaltung von Schule“ (ebd. S. 95 ff.) war. Dieses traditionelle, reaktive Verständnis der Führungsrolle wandelte sich zu einem gestaltenden, partizipativen und beratenden Bild der Schulleitung. Gerade die Tendenzen zu einer erhöhten Selbstständigkeit und Profilbildung der Einzelschulen im Sinne der „(teil-) autonomen Schule“ (ebd. S. 95 ff.) verlangen weiterführende Kompetenzen, welche nicht allein in einem Top-down-Führungsstil wiederzufinden sind: „Es ist mittlerweile unstrittig, dass die Schulleitung beim schulischen ‚Change-Management‘ eine Schlüsselposition einnimmt. Damit einhergehend propagiert man einen Rollenwandel vom traditionell eher reaktiv-administrativen ‚Leiten‘ hin zum aktiv-gestaltenden ‚Führen‘ von Schulen (vgl. Bonsen 2003; Rosenbusch 2005)“ (Warwas,

Seifried und Meier 2008, S. 103). Im Sinne der aristotelischen Logik „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ beschreiben Ulrich et al. (2000, S. 125): „Führungskräfte, die Organisationsergebnisse erzielen, gewährleisten, dass die Organisation mehr produziert als die einzelnen Teile; dass Errungenschaften, die Energie und Aktionen der einzelnen Teile überdauern; dass Organisationsleistung über individueller Leistung steht; dass die Organisation mit einer inneren Kultur arbeitet, die von allen Mitarbeitern geteilt wird und aus der hervorgeht, wie ihre Arbeit durchgeführt werden muss [...]“.

Voss (vgl. 2008, S. 105) erläutert in diesem Zusammenhang die besondere Bedeutung engagierter und kompetenter Personen, welche wesentlich zum Erfolg von Innovationen beitragen und dabei als Förder:innen wirken. Führungskräften wird dabei die Aufgabe zugewiesen, auf typisierte Profile von Macht-, Fach-, Prozess- und Beziehungs promotoren (vgl. Witte 1973, Hausschild und Gemünden 1998, Gemünden und Walter 1998) zu achten, wie auch emotionale und motivationale Auswirkungen (vgl. Picot et al. 1999, S. 3; Gebert und Rosenstiel 1996, S. 203) der Beteiligten im Veränderungsprozess zu erkennen und darauf zu reagieren. Vahs und Leiser (2003) fassen die „Erfolgskritischen Einflussfaktoren in Veränderungsprozessen“ in einem Erfolgsfaktorenmodell zusammen (vgl. Vahs und Leiser 2003, S. 31), welche Führungskräfte in seiner Spannbreite und Vielschichtigkeit im Blick haben sollten.

Erfolgskritische Einflussfaktoren in Veränderungsprozessen

Prozessqualität	Managementqualität	Mikropolitik
Zielausrichtung	Individualität	Machtverteilung
Systematik	Integration	Commitment
Flexibilität	Partizipation	Personalpolitik
Timing	Kommunikation	
Ressourcen	Führungsverhalten	
Training	Führungsinstrumente	

Tabelle 3: Erfolgsfaktorenmodell nach Vahs und Leiser 2003, S. 31

Die Dimensionen der Prozess- und Managementqualität bzw. Mikropolitik können dabei als wechselseitig aufeinander bezogen betrachtet werden. Prozessqualität beschreibt dabei den Prozess in seiner Qualität als Ganzes. Wie

wird beispielsweise operationalisiert zielorientiert effektiv geplant, entsprechend umgesetzt und trotzdem noch genügend Freiraum für Flexibilität und tagesaktuelle Ereignisse eingeplant bzw. der Gestaltungswille der Beteiligten ausreichend berücksichtigt?

Managementqualität zeigt sich insbesondere bei der Mitarbeiterführung. Wie werden Partizipation und Kommunikation in der Organisation gestaltet? Konkret kann das die Einbeziehung der Mitarbeiter:innen bei Entscheidungen betreffen, ebenso die Informationsweitergabe bzw. die Steuerung und Erfolgskontrolle durch die Führung bzw. Führungsebene.

Die Dimension Mikropolitik umfasst die Form der Unternehmensleitung unter Einbezug verdeckter oder offener Machtausübung (vgl. Voss 2008, S. 105 f.; Vahs und Leiser 2003, S. 31 ff.): „Der angestrebte Veränderungserfolg dürfte dabei umso eher erreicht werden

- je mehr Machtpromotoren das Vorhaben durch den Einfluss ihrer Persönlichkeit oder Amtsautorität, durch Zugriffsmöglichkeiten auf handlungsrelevante Informationen oder durch Belohnungs- und Sanktionsmechanismen vorantreiben;
- je mehr Befürworter der Innovation (allen voran die Führungskräfte) ihre Selbstverpflichtung gegenüber dem geplanten Wandel glaubhaft, offen und engagiert demonstrieren und
- je stärker sich die Personalpolitik an den Veränderungszielen orientiert, beispielsweise bei der Besetzung von Schlüsselpositionen oder der Planung von Fortbildungsmaßnahmen“ (Voss 2008, S. 106)

Demzufolge wirkt sich eine fehlende Identifikation äußerst hemmend auf die Implementation aus, insbesondere dann, wenn das „Auftauen“ der Organisation notwendig wird: „Erforderlich sind Flexibilisierungen in Bezug auf

- Schul- und Unterrichtsorganisation,
- Schulcurricula bzw. didaktische Jahresplanungen,
- Formen der Lernortkooperation“ (Bader und Müller 2002, S. 71).

Auf die besondere Rolle des mittleren Managements weisen Vahs und Weiland (2013) hin, welche in ihren Ausführungen den Veränderungserfolg von Organisationen maßgeblich auf der mittleren Ebene verorten: „Die mittlere Leistungsebene bildet gewissermaßen den ‚Transmissionsriemen‘ zwischen den visionären Vorstellungen der Unternehmensführung und den von Machbarkeitsüberlegungen geprägten Verhaltensweisen der unteren Führungskräfte und der Ausführungsebene. Deshalb sollten die mittleren Führungskräfte auf ihre Aufgaben besonders gut vorbereitet und während des gesamten Prozesses von ihren Vorgesetzten erkennbar unterstützt werden (z. B. durch Gesprächsrunden mit der obersten Führungsebene und gezielte Trainingsmaßnahmen)“ (Vahs und Weiland 2013, S. 10).

Voss weist auch auf den besonderen Zusammenhang der Führungskräfte bezüglich des Zusammenhangs zu betriebswirtschaftlichen Theorien hin: „Ausgangspunkt eines erfolgreichen Managements von Veränderungsprozessen muss [...] ein umfassendes Verständnis der emotionalen, motivationalen und einstellungsbezogenen Voraussetzungen der Organisationsmitglieder sein“ (Voss 2008, S. 121 f.) So benötigen Veränderungen in berufsbildenden Schulen die Perspektiven der Prozessqualität (im Sinne von Zielen und Realisierungsstrategien), Managementqualität (Partizipation von Mitarbeiter:innen bei Entscheidungsprozessen und Delegation von Aufgaben an innovative Mitarbeiter:innen) bzw. mikropolitische Unterstützung im ethisch vertretbaren Rahmen (u. a. Annäherung der individuellen Ziele der Mitarbeiter:innen mit den Zielen der Organisation). Insbesondere Fachleitungen bekommen nach Voss eine herausragende Rolle als Fachpromotor für den Erfolg der Implementierung: „Gelingene Kommunikation zeichnet sich nach den Erkenntnissen der Innovationsforschung dadurch aus, dass sie die Betroffenen über die Gründe der Veränderung (Wandlungsbedarf), die konkreten Inhalte (Programmziele), alle individuellen Konsequenzen (notwendige Wandlungsbereitschaft und -fähigkeit) sowie über alle Erfolge und relevanten Misserfolge inklusive ihrer Ursachen (Feedback) informiert“ (Voss 2008, S. 121).

Bezogen auf die Arbeit von Führungskräften auf der mittleren Ebene beschreibt Stefan Kühl (2015, S. 74 ff.) einen Wechsel des Aufgabenspektrums. Gerade wenn Beteiligte – also Mitarbeiter:innen – tatsächlich zu Betroffenen gemacht werden, sollte Führung grundlegend partizipativ gedacht und gelebt werden, damit bewusst der breite Gestaltungswille und die Gestaltungskraft in den Veränderungsprozess mit einfließen kann. Ursprünglich wurde das mittlere Management als die stabilisierende Ebene beschrieben: „Es übersetzte die widersprüchlichen Anforderungen aus der Umwelt in detaillierte Handlungsanweisungen und kontrollierte deren Einhaltung. Es sorgte durch den punktuellen Einsatz von ‚Unsicherheitsbearbeitungskompetenzen‘ für die Stabilität in Organisationen“ (Kühl 2015, S. 74). Dieser Rollenwechsel in der mittleren Ebene ändert sich laut Kühl (vgl. ebd. S. 75) von dem Rationalitätsdruck hin zu einem Gewährleisten eines rationalen Wandels im Sinne von „Beraten und Coachen von Mitarbeitern, Personalentwicklung, Management und Koordination [...], Moderation in Konfliktsituationen, Initiierung und Begleitung von Veränderungsmaßnahmen“ (ebd. S. 75). Es ist somit nicht die Fachexpertise allein, welche die mittlere Führungsebene auszeichnet, vielmehr geht es zunehmend um Prozessbegleitungen und um die Ermöglichung von Stabilität in der Veränderung, also das Team mitzunehmen und dessen Anliegen bewusst mit in den Veränderungsprozess gestaltend einzubinden.

Implementation des Lernfeldkonzepts und Führung

Für Schulen – und hier insbesondere Fachschulen für Sozialwesen – bedeutet dies, dass Führungsaufgaben sich zwar ähneln, sich Führungskräfte allerdings stark auf die kontextuellen Bedingungen einlassen müssen, um organisationsspezifisch und standortspezifisch zu arbeiten: „Die Implementation der Lernfeld-Rahmenlehrpläne muss jede berufsbildende Schule für sich gestalten, um regional- und schulspezifische Zielsetzungen und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen“ (Bader und Müller 2002, S. 108). Organisationsentwicklungsprozesse, Personalentwicklungsprozesse und pädagogisch-didaktische Schulentwicklungsprozesse stehen bei der Betrachtung der Etablierung des Lernfeldkonzeptes als Entwicklungslinien in direkter Interdependenz, je nach Fokus oder konzeptioneller Ausrichtung: „Schulentwicklung hat eine pädagogisch-didaktische, eine organisatorische und eine personale Dimension. Es handelt sich dabei um einen Systemzusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (Beck und Binstadt 2002, S. 130). Wie im Modellversuch NELE (vgl. Kapitel 1.4) verdeutlicht wurde, erfolgt im Rahmen didaktischer Umstrukturierungsprozesse bei der Implementierung der Lernfelder in den Schulen eine Veränderung der didaktischen Arbeit von Lehrenden hin zu gruppenbasierter didaktischer Teamarbeit. Durch diese methodisch-didaktische Transferleistung zur Implementierung des Lernfeldkonzeptes in die beruflichen Schulen zeigen die Ergebnisse von NELE und Sloane (Sloane 2002) folgende theoretisch-konzeptionelle Schwerpunktsetzungen: „Die Unterscheidung in (1) Schulorganisation, (2) Bildungsgang und (3) Unterricht macht deutlich, dass drei konzeptionelle Fragestellungen sich herausbilden, nämlich (1) die Frage nach dem Schulkonzept, (2) die Frage nach dem Bildungsgangkonzept und (3) die Frage nach dem Unterrichtskonzept. Diese Konzepte sind in Schulen durch Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln“ (Sloane 2002, S. 19). Um Lehrenden mehr Teilhabe und Autonomie in der Gestaltung von Schule zu ermöglichen, also ihnen Unterstützung bezüglich der lernfelderforderlichen Selbstorganisation zu ermöglichen, ist es notwendig, dass das klassische Top-Down-Führungsprinzip in den Schulen tendenziell durch demokratische Ansätze abgelöst wird, so dass der Schulleitung mehr eine beratende Rolle der didaktischen Teams zuteilwird (ebd. S. 15). Die Führung einer Organisation hängt laut Laloux (2015) direkt davon ab, aus welchem Wertesystem entschieden wird: „Bewusst oder unbewusst etablieren Führungskräfte in der Organisation diejenigen Strukturen, Praktiken und Kulturen, die ihnen sinnvoll erscheinen und mit ihrem Umgang mit der Welt korrespondieren. Das bedeutet, dass eine Organisation sich nicht weiter entwickeln kann, als die Entwicklungsebene auf der sich die Führung befindet“ (Laloux 2015, S. 41).

Die bewusste Beteiligung von Lehrer:innen in der Ausgestaltung des Bildungsgangs ihrer Fachschule kann bewirken, dass dadurch eine höhere

Identifikation der Beteiligten ermöglicht wird, dadurch wiederum das Gefühl von Selbstwirksamkeit erhöht werden kann, Motivation eventuell gestärkt bzw. auch demokratische Prozesse in der Entscheidungsfindung in Teams verstärkt werden. Wie bereits angedeutet, spielen Kooperation und Kommunikation in der Etablierung, aber natürlich auch in der Umsetzung des lernfeldorientierten Ansatzes eine wesentliche und entscheidende Rolle. Dem Anspruch nach partizipativer Führung gerecht zu werden, erfordert von der Organisation Schule Anpassungsleistungen, welche als wesentliche Herausforderungen im Implementationsprozess der Fachschulen für Soziales bezeichnet werden können: „Ein zentrales Problem ist die Veränderung der Organisationskultur, also der Wechsel von einer Organisation mit Anweisungskultur zu einer mit Beratungskultur“ (ebd. S. 16). In der Erforschung der Wandlungsprozesse der Organisation Schule auf den unterschiedlichen Ebenen bezüglich zu bereits Erreichtem und noch Offenem kann jede Schulentwicklung nur als individuelle Organisationsentwicklung, also als individueller Prozess betrachtet werden: „Diese Problematik wird dadurch verschärft, dass Organisationsentwicklungsprozesse, denen keine ausreichende Zielklärung vorausgeht, dahin tendieren, bestehende Schwierigkeiten der Organisationsstruktur und des professionellen Handelns innerhalb der Organisation nur zu verstärken“ (Schröer 2004, S. 35). Für die Fachschule Sozialwesen bedeutet dies, dass eine erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldkonzeptes durch eine strukturierte und zielorientierte Arbeit von Lehrkräfteteams gewährleistet werden muss, beispielsweise durch die gemeinsame Erarbeitung von Lernsituationen, didaktischen Jahresplänen, Kompetenzentwicklungsplänen, projektorientierten Ansprüchen an der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen usw. (u. a. Bader und Müller 2002, S. 71).

Anknüpfend an die Erfordernisse lernfeldorientierten Arbeitens wird deutlich, dass es für eine erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldkonzeptes umfangreiche Umstrukturierungen erfordert und dabei neue Herausforderungen in den Bereichen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung deutlich gemacht werden müssen, welche eine neue Ausrichtung des Verhaltens aller Beteiligten erfordert.

Damit verbunden ist auch die Aufgabe, sich von eingeübten unbewussten und zum Teil auch liebgewonnenen Verhaltensmustern zu verabschieden. Gewohnheiten müssen unterbrochen und dadurch Irritationen initiiert werden, die Bewältigung und das Suchen nach Lösungen geschehen häufig darin, indem Antworten in alten Mustern und nicht in neuen Strukturen gesucht werden (vgl. Schäfer 2005, S. 61). Die Fachleitung nimmt für das Gelingen des Veränderungsprozesses eine bedeutsame Rolle ein, auch wenn sie gewissermaßen dazwischen sitzt: „Es gehört zu den Aufgaben der unteren Schulaufsicht, in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Schulleitungen notwendige Schulentwicklungsthemen zu diskutieren und eine Beratung der entsprechenden Veränderungsprozesse der einzelnen Systeme zu leisten“ (Körber 2017, S. 58).

Konzeptionelle Veränderungen durch reformierte Lehrpläne mit neuen didaktischen Ansprüchen, also starke Veränderungen von Prozessstrukturen von Unterricht (Küls 2010), erfordern organisatorische Veränderungen. Andreas Degenhardt (2014) fasst diese Form von Führung anschaulich zusammen: „Als Führungskraft dem System ‚zu helfen‘, sich selber in eine bestimmte Richtung zu organisieren, und dann auch zuzulassen, dass die Richtung nicht 100 % vorgegeben werden kann. Fritz B. Simon hat diese Art des Führens mal so schön ‚Navigieren beim Driften‘ genannt“ (Degenhardt 2014, S. 73).

Gelingensfaktoren in Veränderungsprozessen

Die folgenden sechs Gelingensfaktoren zur Steuerung von Veränderungsprozessen können zusammenfassend als einfache Orientierung zur grundlegenden professionellen Haltung von Führungskräften in Veränderungsprozessen dienen. Sie möchten die klassische Top-Down-Anweisungskultur unterbrechen und sollen stattdessen mehr auf Empowerment, werteorientierte Kulturarbeit und die Integration verschiedener Interessengruppen setzen (vgl. Laloux 2017, S. 31). Das sind Aspekte, welche für eine teambasierte, konzeptionelle Arbeit in Fachschulen für Sozialwesen bedeutungsvoll sind, da das eigene Profil, also die Gestaltung des Bildungsgangs, von den Beteiligten getragen und gelebt werden muss.

3.2.3.3 Die Fachleitung als Akteur:in zwischen Steuerung und Autonomie im Bereich schulischer Veränderungen betrachtet an Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen

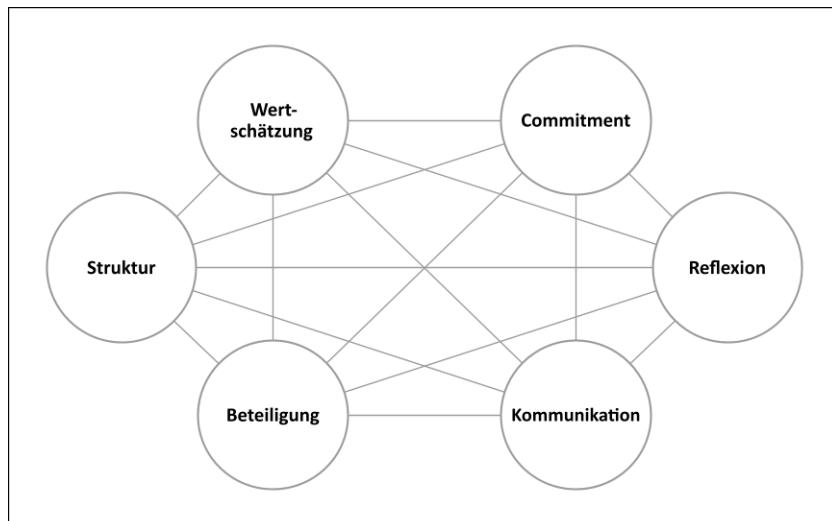


Abbildung 15: Gelingensfaktoren in Veränderungsprozessen; eigene Darstellung in Anlehnung an Laloux 2017

In schulischen Veränderungsprozessen wird der mittleren Führungsebene eine bedeutungsvolle Rolle zuteil, wenn es um die erfolgreiche Umsetzung von Entwicklungen geht. Im folgenden Kapitel wird anknüpfend an die dargelegten Aufgaben von Fachleiter:innen laut Verwaltungsvorschrift (vgl. Kapitel 3.2.3.1) insbesondere die Fachleitung als wirkungsvoller Hebel der Implementierung von Neuerungen in öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen betrachtet.

Durch den bereits weiter oben angeführten Paradigmenwechsel in Fachschulen für Sozialwesen wurde ein Neudenken der Ausbildungsform und somit der veränderten curricularen und personalen Anforderungen an die Prozesse organisatorischen Wandelns notwendig. Gerade in den Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft (hier: Fachschulen im Fachbereich Sozialwesen) können die methodisch-didaktischen Herausforderungen der notwendigen selbstbestimmten Bildung im Erwachsenenbereich den strukturellen Hindernissen wie Bestrebungen zur Umsetzung des Curriculums, Festlegung von Lernzielen, Auswahl von Lerninhalten, Bestimmungen angemessener Lernmethoden (vlg. Faulstich und Zauner 1999, S. 230)

teilweise konträr gegenüberstehen. Der Wandlungsprozess der Fachschule für Sozialwesen kann als Vereinbarungsprozess verschiedener organisationaler und institutioneller Ansatzpunkte verstanden werden, bei denen die Rolle der Führung stark für den Erfolg der Veränderung verantwortlich ist: „Die Berufsschule [bzw. die Berufsbildenden Schulen im Allgemeinen, C. S.] braucht innovative Lehrkräfte und kompetente Führung, um der veränderten Lebens- und Ausbildungswirklichkeit mit differenzierter pädagogischer Arbeit zu entsprechen. Für Schulleiterinnen und Schulleiter bedeutet dies, sich sowohl auf einen Wandel in der strukturellen Dimension von Berufsschule einzulassen, also ihre institutionellen und organisatorischen Bedingungen im Hinblick auf ihren Bildungsauftrag zu hinterfragen und hierbei auch die Personalentwicklung neu zu denken“ (Bader und Müller 2002, S. 103). Somit ist eine hohe Partizipation der Lehrkräfte unter dem Aspekt einer sinnstiftenden Mitgestaltung zur Etablierung eines individuellen Profils der Fachschule für Sozialwesen und einer gemeinsamen Schulkultur identitätsstiftend für alle Beteiligten. Sie ermöglicht bei angemessenen Reaktionen und Machtabgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter Motivation und Identifikation beim Lehrkräfteteam: „Ein Ansatz, der schon in seiner Idee die Chance auf Situationsorientierung, Subjektorientierung und individuelle Auseinandersetzungen mit dem jeweiligen beruflichen Handlungsfeld mitdenkt“ (Tramm 2002 S. 46 ff.). Moderne Organisationen behalten zwar hierarchische Strukturen bei, geben aber Entscheidungen – und damit auch kreative Gestaltungsmöglichkeiten – an die Beteiligten weiter.

Kantelberg und Seidel (2017) betonen, dass nach wie vor der Führungsstil im Bildungsbereich eine Herausforderung darstellt: „Wir erleben in Bildungsorganisationen [...] die gelebte Tradition der Schulleitung als ‚Primus inter pares‘ bzw. eine nicht professionelle Herangehensweise an das Thema der Führung. Die ist in der Wirtschaft nicht unbedingt anders – jedoch ist Führung im Sinne von Management und Leadership ein über die Jahrzehnte enttabuisiertes und zunehmend gezielt professionalisiertes Themenfeld“ (Kantelberg und Speidel 2017, S. 4).

Die Sandwichrolle von Schulleiter:innen kann strukturell sehr gut mithilfe des Innovationswürfels (vgl. Abb. 16) von Schratz und Steiner-Löffler (1997, S. 22 ff.) visualisiert werden. Mithilfe dieser Darstellung wird die eingebettete Rolle der Schulleiter:innen – und auch der Fachleiter:innen als Teil der erweiterten Führung – sichtbar. Die Schulleitung befindet sich in einer Gemengelage von Erwartungen, die einerseits bezogen auf die Wirkungsfunktion im eigenen Haus, aber auch bezüglich politischer und gesellschaftlicher Anspruchshaltungen verortet werden muss.

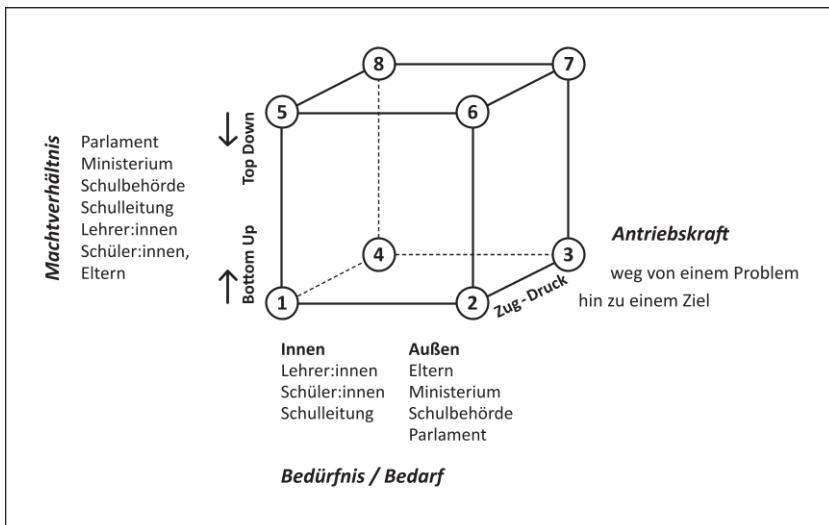


Abbildung 16: Innovationswürfel; eigene Darstellung nach Schratz und Steiner-Löffler 1997

Nach Bartnitzky und Hecker bewegt sich Schule „immer im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, den damit verknüpften ministeriellen Vorgaben, den Interessen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, der weiterführenden Schulen, auch der Betriebe, und schließlich dem Wunsch der Schule und jeder einzelnen Lehrkraft nach einem für alle stimmigen Konzept, guten Unterricht zu machen und dabei die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess optimal zu begleiten und zu fördern“ (Bartnitzky und Hecker 2010, S. 96 f.).

Auf die Ansprüche von Einzelschulen bezogen bedeutet eine Entwicklung des eigenen Kompetenzprofils im Sinne des lernfeldorientierten Lernens, dass es nicht mehr die eine Fachschule für Sozialwesen geben kann, sondern das jeder Standort abhängig von kontextuellen Bedingungen weiterlernen und umlernen muss, um dabei eigene Lösungen (vgl. Arnold 2020, S. 5) zu erarbeiten. Kantelberg und Seidel (2017) betrachten die Schulleitung dabei als Initiator:in, Partner:in und / oder Erfüllungsgehilf:in.

Wenn Schulleiter:innen eine Strategie bzw. Wünsche oder Ziele bezüglich der Entwicklung ihrer Schule haben, dann ist die Schulleitung initiativ und als Auslöser für Veränderungsprozesse bedeutungsvoll. Normalerweise geschieht dies mithilfe von Steuergruppen als Teil der erweiterten Schulleitung. Wenn die Schulleitung als Partner:in für Beteiligte betrachtet wird, soll sie eine Richtung und Rahmen vorgeben. Gerade bei ergebnisoffenen Veränderungen

braucht es partnerschaftlich-dialogische Arbeitsbeziehungen – und damit eine Vielzahl an Dialogen und Rückkopplungen. Die dritte Rolle, die Schulleitung als Erfüllungsgehilf:in, birgt die Gefahr, dass Führung die Sichtweise Dritter übernimmt. Hierbei kann die Bedeutung der Bewusstheit der eigenen Vision und für die eigene Veränderungsenergie (Kantelberg und Speidel 2017) äußerst hilfreich sein.

Kühl und Hüther (2015) fokussieren in ihren Ausführungen den Blick auf die mittlere Ebene, wobei der betonte „Wille der Organisation“ kritisch betrachtet werden muss, wenn sich systemischer Theorien bedient wird. Denn somit wäre die „Lehmschicht und Lähmschicht“ (ebd., S. 30 ff.) eher als logische Folge systemischer Wechselwirkungen zu betrachten: „Diese Perspektive erklärt die häufig beklagten Lehm- und Lähmschichten auf der Ebene des mittleren Managements: Es hat die Funktion, die verschiedenen Umweltanforderungen wie durch eine Lehmschicht zu filtern, damit nur noch eindeutige Informationen in den produktiven Kern der Organisation gelangen. Dass dieser infolgedessen vielleicht auch irgendwann wie gelähmt wirkt, weil er nur doch ganz eng umgrenzte Handgriffe vornehmen kann, ist kein Missgeschick, sondern organisatorisch gewollt“ (Kühl und Hüther 2015, 30 f.).

In Konsequenz daraus sollten Fachleiter:innen in Veränderungsprozessen, beispielsweise bei Implementationsprozessen, Partizipation ermöglichen, um die dabei entstehende Dynamik zu nutzen und dadurch eine stärkere und nachhaltigere Identifikation mit der Veränderung zu erreichen. Die Implementierung von Dezentralisierung und Empowerment gilt als große Herausforderung und Chance, kreative Gestaltungsmöglichkeiten in hierarchisch geführten Schulen zu etablieren – und somit die notwendige Mitgestaltung in die Hände von Angestellten zu geben. In dieser Entwicklung der Schulen besteht auch großes Interesse an der Rolle der Schulleitung, welche in diesem Prozess in Richtung Selbstorganisation der Lehrkräfteteams bezüglich Machtabgabe und fundiertem Vertrauen an die Mitarbeitenden durch erweiterte Kontrollabgabe ihre Position neu verorten muss (vgl. Laloux 2015, S. 32).

In Anlehnung an Holtappels und Feldhoff (2010; 2011) sollen in folgender Tabelle (vgl. Tabelle 4) wesentliche Aufgaben und Rollen der Fachschulleitung bezüglich der organisationalen und konzeptionellen Ausgestaltung lernfeldorientierter Curricula auszugsweise zusammengefasst dargestellt werden. Konzentriert wird sich dabei auf die Dimensionen von Strategischer Führung und Zielentwicklung, Steuerung (vgl. Holtappels, Feldhoff 2010, S. 162; Feldhoff 2011, S. 124) und auf die Möglichkeiten, kooperative Arbeitsweisen (vgl. Rolff 2016, S. 196) anzuregen. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, da schließlich jede Führungsaufgabe etwas anders gestaltet werden kann. Es werden allerdings klare Tendenzen verdeutlicht, welche sich an der gesetzlichen Grundlage (Verwaltungsvorschrift⁶) strukturell orientieren und sich

6 Vgl. VwV-Fachleiter/Fachberater vom 19.03.2008 [MBI.SMK S. 35] geändert in der Verwaltungsvorschrift vom 11.12.2017 [SächsABI. SDR. S. S 409]) (gültig zur Zeit der

inhaltlich anknüpfend an die repräsentative Studie von Ten Bruggencate (2009) anlehnen, in welcher der signifikante Zusammenhang einer aktiven und herausfordernden Schulleitung und der damit einhergehende Einfluss auf die Schuleffektivität belegt wurde: „Die aktive und herausfordernde Schulleitung zeichnet sich dabei durch die Arbeit an einer ‚entwicklungsorientierten Schulkultur‘ aus. Hierzu gehören

- die Herausarbeitung klarer Ziele (die dennoch Raum für individuelle Handlungswahl lassen),
- die Betonung von Kooperation,
- die Förderung der Professionalisierung,
- die Förderung von Innovationen“ (Bonsen 2009, S. 53).

Wenn diese Erkenntnisse auf die Implementierung curricularer Entwicklungen übertragen werden, bestätigt dies erneut, dass die (Fach-) Schulleitung äußerst bedeutsam für die Entstehung der Neuerungen bezüglich lernfeldorientierter Didaktik im Unterrichtsalltag ist. Scheerens, Glas und Thomas (2003) fassen die „unterrichtswirksame Schulleitung“ in vier Aspekten zusammen. Die unterrichtswirksamen Schulleitungen

1. „[...] richten die Aufmerksamkeit in der Schule auf den Unterricht [administrativen Tätigkeiten wird nicht mehr Zeit gewidmet als die den Unterricht der Lehrenden betreffenden Tätigkeiten, C. S.]“,
2. „[...] werden in Unterrichtsfragen anerkannt und mischen sich ein [die Schulleitung führt Beratungen zu Unterrichtsfragen durch, C. S.]“,
3. „[...] fördern unterrichtsbezogene Lehrerkooperation [die Schulleitung initiiert Kooperationen und Team-Arbeit im Lehrer:innenkollegium, C. S.]“ und
4. „[...] fördern die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer: Die Schulleitung stimuliert und unterstützt die Professionalisierung der Lehrkräfte“ (Scheerens, Glas und Thomas 2003., S. 53).

Zentral an der Betrachtung ist, dass trotz der individuellen Entwicklung einzelner Standorte die jeweilige Führungsaufgabe der Fachleiter:innen ähnliche Schwerpunkte aufweisen sollte. Immer mit dem Ziel, eine stete zeitgemäße und passgenaue Weiterentwicklung der Schule mitzugestalten und die Realisierungsprozesse im Blick zu behalten. Führungskräfte müssen Verantwortung

durchgeführten Interviews); Aktuelle Fassung vom 09.12.2019: (Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Bereiche besonderer schulischer Aufgaben an öffentlichen Schulen und die Tätigkeit von Fachberatern vom 08.12.2019 (MBI. SMK S. 426), enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 09.12.2019 (SächsAbI. SDr. S. 385): „An Beruflichen Schulzentren obliegen den Fachleitern für den jeweiligen Fachbereich insbesondere zusätzlich die Verantwortung zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts einschließlich der Organisation des lernfeldstrukturierten Unterrichts sowie die Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben und Praktikumseinrichtungen.“

übernehmen und tragen können. Trotz Delegation von Aufgaben liegt die übergeordnete Gesamtverantwortung bei der Schulleitung, in Vertretung für den Schultyp öffentliche Fachschule für Sozialwesen als Teil eines Berufsschulzentrums wesentlich bei der Fachleitung.

3.3 Fazit

Organisationales Lernen, (pädagogische) Schulentwicklung und Change-Management richten den Blick auf die Einzelschule. Dies geschieht unter Einbezug des Umfeldes wie Kooperationspartner:innen, Unterstützer:innen, Universitäten, Prozessbegleitungen usw. Schulleitungen werden dabei einerseits als Unterstützende für strukturelle Voraussetzungen wie für zeitliche, organisationale Ressourcen, aber auch als Initiatoren und Machtpromotor:innen betrachtet. Das mittlere Management gilt dabei selbstverständlich auch als Akteur:in für Schulentwicklungsprozesse (vgl. Stralla 2019, S. 32).

Grundsätzlich besteht Einigkeit darüber, dass bestimmte Faktoren als Grundbestandteile für alle erfolgreichen Veränderungen gelten. Besonders hervorgehoben werden können die Faktoren der (frühzeitigen) Kommunikation und Partizipation mit den Beteiligten, Initiation von Kooperationsprozessen, Ziel- und Visionsentwicklung, Motivation, Wille und Professionalisierung für die mit den Neuerungen sich anbahnenden Veränderungen. Trotz der unterschiedlichen Ansätze, die sich in den Change-Management Modellen widerspiegeln, ähneln sich in allen Modellen die Aufgabenstellung an Führungskräfte in Veränderungsprozessen. Die empirische Schulforschung zeigt dabei auf, dass die Schulleitung als wichtiger Faktor der Qualität und Effektivität betrachtet werden muss (vgl. Bonsen 2010, S. 56), dabei sei an dieser Stelle noch einmal auf die aufgeführten Gelingensbedingungen und Empfehlungen für das Handeln der Führungskraft hingewiesen. Darüber hinaus sollten spezifischere Angebote für zeitgemäßes Leadership mit einbezogen werden. Gemeinsames, kooperatives Lernen der Organisationsmitglieder, unabhängig von ihrer Hierarchie, sollte hierbei stets im Blick behalten werden, ohne den einzelnen Beteiligten im organisationalen Lernen zu stark zu belasten bzw. zu überfordern: Eine „Organisation kann das Potenzial für bestimmte Lernprozesse haben, die ein einzelner Mensch vielleicht prinzipiell nicht oder nur überfordernd berühren kann. Wenn das die Organisation nicht berücksichtigt, dann werden leicht sehr tiefgreifende Formen von Ausbeutung entstehen und gegebenenfalls Chancen nicht genutzt“ (Ferrari 2014, S. 63). Eine geduldige Begleitung von Veränderungsprozessen wird notwendig. Matthias Varga von Kibéd ist der Ansicht, dass „das Risiko, dass manche Organisationen sich weniger lernfähig machen, um die Risiken höheren Lernformen zu meiden. Vielleicht sind gewisse Entwicklungen von Konservativität, Starrheit und

Rigidität unbewusst Schutzversuche“ (Ferrari 2014, S. 64). Nach Bateson können Lernen II und insbesondere Lernen III für einen einzelnen Menschen leicht zu einer Überforderung führen. Wenn etwa in persönlich schwierigen Situationen quasi das gesamte Weltbild eines Menschen in sich zusammenfällt, werden zwei Formen der Veränderung möglich: Kreativität und Befreiung oder eine leidvolle Form.

Bezogen auf die Implementierung lernfeldorientierter Unterrichtsentwicklung muss diese mit Personal- und Organisationsentwicklung verknüpft werden. Gerade Change-Management-Prozesse nehmen in jeder Schule eine andere Gestalt an. Führungskräfte werden hierbei als Machtpromotor:innen als auch als Unterstützer:innen (vgl. Rolff 2009a, S. 251) betrachtet, wobei Lehrer:innen als Expert:innen der Veränderung in Schulen zentral sind.

Systemtheoretische Zugänge können in Organisations- bzw. Schulentwicklungsprozessen erklärend und unterstützend herangezogen werden, um Phänomene, Entwicklungen, Herausforderungen in Schulen zu analysieren, zu beschreiben und an Lösungsansätzen in Richtung Verbesserung zu arbeiten.

Zusammenfassend kann das Spezifische des systemischen Konzepts zur Thematik Organisationsentwicklung, respektive Schulentwicklung, an folgenden Unterscheidungen bzw. Begrifflichkeiten illustriert werden:

- System / Umwelt
- Beobachtung erster Ordnung / Beobachtung zweiter Ordnung
- Person / System
- triviale Systeme / nichttriviale Systeme
- Intervention als systemisches Steuerungs- und Diagnoseinstrument
- operative Schließung und funktionale Differenzierung (vgl. Grossmann et al. 2015, S. 26)

Kooperationen, Kommunikationen und Interaktionen werden als wesentlich für Handlungsabstimmungen bei Entwicklungsprozessen betrachtet, wobei insbesondere das kollektive Lernen bei der Implementierung von Neuerungen in Fachschulen fokussiert wird und sich dennoch die große Herausforderung im gemeinsamen Lernprozess der Beteiligten abzeichnet: „Dennoch bleibt kollektives Lernen ein genuin soziales Phänomen, das über Kommunikationsprozesse verläuft: Individuen übernehmen lediglich die Rolle von ‚learning agents‘ (Argyris und Schön 1978). Die Verflechtung von individueller und kollektiver Ebene ist darüber hinaus keine Einbahnstraße, vielmehr muss man sie sich als Zirkel vorstellen (Kim 1993; Mumford 1991): Während kollektive Lernprozesse auf den informativen Input einzelner zurückgreifen müssen, ist dieser über die Sozialisation wiederum an die kollektive Ebene gekoppelt“ (Klimecki, Laßleben und Thomae 1999, S. 8).

4 Die empirische Untersuchung – Methodologie und Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das Vorgehen der Erhebung methodisch begründet und erläutert. Neben der Vorstellung zur Durchführung der Interviews (vgl. Kapitel 4.6) erfolgt eine Erläuterung des Vorgehens in der Auswertung (vgl. Kapitel 4.8).

4.1 Forschungsdesign

Die Charakteristik des Vorhabens ist qualitativ, wodurch eine vorurteilsfreie, flexible, interpretativ offene und verstehende Arbeit möglich ist. Als methodisch geeignete Grundlage dient ein leitfadengestütztes Expert:inneninterview der Fachleiter:innen an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen (n = 13).

Nach Helfferich sind „Qualitative Interviews [...] Kommunikationssituationen, das heißt: Die entscheidenden Daten werden in einer hochkomplexen und die Subjektivität der Beteiligten einbeziehenden Situation erzeugt“ (Helfferich 2011, S. 9). Die Methode des Expert:inneninterviews (vgl. Meuser und Nagel 2009, S. 39; Meuser und Nagel 2013, S. 458) wird typischerweise in den Bereichen der Implementations-, Organisations- und Bildungsforschung angewendet, da dadurch auf das Erfahrungswissen, dass sich aus der alltäglichen Handlungsroutine ergibt, zurückgegriffen werden kann (vgl. Meuser und Nagel 2013, S. 457).

Gegenstand dieses explorativen Forschungsvorhabens ist die Rekonstruktion und das Verstehen subjektiver Sichtweisen (vgl. Helfferich 2011, S. 21) der Expert:innen. Die Forschungsleistung besteht in diesem Zusammenhang darin, Expertenwissen zu verstehen, also eine „Konstruktion zweiten Grades“ (Schütz 1971, S. 68). vorzunehmen, diese erhobenen Informationen in Beziehung zum Forschungsgegenstand zu setzen und eventuell neue Fragen entstehen zu lassen: „Qualitative Forschung wird zu einem kontinuierlichen Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit“ (Flick 1996, S. 19 f.). In der Erforschung von Veränderungsprozessen durch die Etablierung und Implementierung des Lernfeldkonzeptes werden Aspekte der Organisationsentwicklung auf Fachschulen im Fachbereich Sozialwesen in Sachsen übertragen.

Mittels Interviewanalyse wird durch Anwendung der Auswertungsmethode der Grounded Theory Methodology (GTM) (vgl. Mey und Mruck 2011) die Generierung und Formulierung einer Theorie möglich. Für diese Arbeit machte das einen systematischen Interpretations- und Rekonstruktionsprozess

des Materials erforderlich, bei welchem es darum ging, Zusammenhänge zu entwickeln und eine Theorie entstehen zu lassen (vgl. Bogner, Littig und Menz 2014, S. 25; Glaser und Strauss 1998; Strauss 1998; Strauss und Corbin 1996).

Trotz des persönlichen Zugangs zum Netzwerk der Fachschulen für Sozialwesen wurde sich für die „Gatekeeper“-Strategie entschieden (Kruse 2015, S. 251). Die Anfragen an die zuständigen Expert:innen geschah nach der offiziellen Genehmigung zur Durchführung von Interviews durch das Sächsische Landesamt für Schule und Bildung (LASUB) über die Schulleitungen der jeweiligen Berufsschulzentren.

Die Interviews wurden im Vorfeld in zwei Pretests auf ihre Eignung und ihren zeitlichen Umfang geprüft. In der Durchführung der Interviews wurden neben Audioaufzeichnungen auch handschriftliche Mitschriften angefertigt. Die offene Interviewführung ermöglichte es, die Reihenfolge der Interviewfragen flexibel und situativ an die jeweilige Gesprächssituation anzupassen, ohne dabei den Fokus auf das Forschungsinteresse zu verlieren. Der Leitfaden diente während der Interviews als Orientierung. Zu Beginn des Interviews wurden die Fachleiter:innen nochmals über die Freiwilligkeit und den Schutz personenbezogener Daten aufgeklärt.

Im Erhebungszeitraum (2018 und 2019) wurden alle öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen (n = 13) kontaktiert. Die Rücklaufquote betrug 100 Prozent. Alle Fachleiter:innen zeigten sich zur Durchführung der Interviews bereit und stimmten schriftlich der Teilnahme zu den Interviews zu.

Teilweise formulierten die Interviewten persönliche Zweifel, ob sie wirklich entsprechend und kompetent auf alle Fragen antworten könnten. Durch eine vertrauensvolle Gestaltung der Kommunikationswege konnten diese Zweifel beseitigt werden. Die vielen positiven Rückmeldungen auf die Interviewanfragen lassen sich auch dadurch begründen, dass dem Thema der Lernfeldorientierung an Fachschulen für Sozialwesen eine sehr große Bedeutung beigemessen wurde. Schließlich zeigte sich bei allen Interviewpartner:innen ein persönliches Anliegen, über die Implementierungsprozesse im eigenen Haus zu sprechen.

4.2 Die Fragestellung der Untersuchung

Wesentliches Ziel ist es, differenzierte Einblicke in die subjektiven Wahrnehmungen und Beurteilungen über den Implementationsprozess und den gegenwärtigen Stand der Beteiligten zu erfahren. Dabei liegt das Erkenntnissinteresse darin begründet, wie Fachleiter:innen in der beruflichen Praxis den Implementationsprozess des lernfeldorientierten Curriculums verstehen und umsetzen.

Hierbei wurde entschieden, ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen die dargelegten Charakteristika des lernfeldorientierten Arbeitens sowie die organisationalen Ansprüche an Implementationsprozesse unter Beachtung der Schule als lernende Organisation als Orientierungsrahmen zu nehmen, so dass schließlich eine konsistente, vergleichende Datenanalyse und Auswertung möglich wurde.

Für die Erhebung wurden ausschließlich Fachleiter:innen an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen ausgewählt. Besonders spannend erscheint hierbei der Implementationsprozess eines sehr auf selbstorganisierte Lehr-Lern-Prozesse ausgerichteten Curriculums in einem stark hierarchisierten und strukturierten Berufsschulzentrum. Hierbei lassen sich herausfordernde Spannungsfelder für den Implementationsprozess vermuten, welche im Rahmen der Interviews transparent gemacht werden sollten. Aus dieser Intention heraus ergaben sich für die Erhebung folgende Forschungsfragen:

1. Wie sind die Schulen mit den Herausforderungen zur Implementation umgegangen, die den Veränderungsprozess gestaltet haben?
 - Was ist bisher gut gelungen?
 - Welche Herausforderungen werden formuliert?
2. Wie gehen Fachleiter:innen an Fachschulen für Sozialwesen mit der Gestaltung des extern induzierten Veränderungsprozesses zur Implementation des Lernfeldkonzeptes um?
3. In diesem Zusammenhang: Wie wird dieser wahrgenommen und beurteilt?
4. Welche Möglichkeiten der Unterstützung (Weiterentwicklung / Fortbildung) sollten im Implementationsprozess Betrachtung finden?

Hierbei wurde entschieden, ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen die dargelegten Charakteristika des lernfeldorientierten Arbeitens sowie die organisationalen Ansprüche an Implementationsprozesse unter Beachtung der Schule als lernende Organisation als Orientierungsrahmen zu nehmen, so dass schließlich eine konsistente, vergleichende Datenanalyse und Auswertung möglich wurde.

4.3 Das qualitative Forschungsparadigma

Hierbei wurde entschieden, ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen die dargelegten Charakteristika des lernfeldorientierten Arbeitens sowie die organisationalen Ansprüche an Implementationsprozesse unter Beachtung der Schule als lernende Organisation als Orientierungsrahmen zu nehmen, so dass schließlich eine konsistente, vergleichende Datenanalyse und Auswertung möglich wurde.

Gewählt wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign: „Im qualitativen Forschungsansatz („qualitative research approach/strategy“) werden offene Forschungsfragen an wenigen Untersuchungseinheiten sehr detailliert mit unstrukturierten oder teilstrukturierten Datenerhebungsmethoden untersucht. Ziel ist eine Gegenstandsbeschreibung samt Theoriebildung. Die erhobenen qualitativen (nicht-numerischen, d. h. verbalen, visuellen) Daten werden interpretativ ausgewertet“ (Döring et al. 2016, S. 184).

Die vorliegende anwendungswissenschaftliche Studie kann als primär hermeneutisch beschrieben werden. Es wurde systematisch am Textmaterial (hier: die Interviewtranskripte) interpretiert. Dabei ist das Erkenntnisinteresse explorativ, gegenstandsbeschreibend und theoriebildend, um die offenen Forschungsfragen zu nutzen und schließlich im Sinne der GTM eine Theorie zu entwickeln. Mithilfe einer verstehend-interpretativen Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext wurden vor allem die Sichtweisen und Sinngaben der Beteiligten betrachtet.

In dem Begriff der qualitativen Forschung münden verschiedene wissenschaftliche Traditionen und Zugänge. Deren Verbindungen versucht Kardorff wie folgt zu formulieren: „Der kleinste gemeinsame Nenner der qualitativen Forschungstraditionen lässt sich vielleicht wie folgt bestimmen: Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie soweit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrung einzuschränken oder rationalistisch zu ‚halbieren‘“ (Kardorff 1995, S. 4).

Vorsichtiger formuliert Reinartz den Anspruch qualitativer Forschung. Dabei fokussiert er insbesondere die Rekonstruktion von Sinn und den Einsatz qualitativer Methoden: „Allenfalls kann man sagen, dass bei fast allen qualitativen Ansätzen ‚Sinn‘ (Gegenstand der Forschung) und ‚Rekonstruktion‘ (Anspruch der Forschung) als ‚Grundtöne‘ immer wieder aufklingen. Weil das so ist, macht es aus meiner Sicht keinen Sinn, von der Qualitativen Sozialforschung zu sprechen, sondern, wenn überhaupt, sollte man das Ganze das Feld der qualitativen Methoden nennen, in dem die Hinwendung zum menschlich erzeugten ‚Sinn‘ immer wieder zu hören ist und in dem diese Orientierung als wesentliche Währung gehandelt wird. Zusätzlich soll gelten, dass sie empirisch arbeiten und ihre Theoriebildung auf die Daten beziehen, sie möglicherweise sogar aus ihnen emergieren lassen wollen, dass sie also etwas ‚Sinnhaftes‘ (re-)konstruieren wollen“ (Reichertz 1995, S. 197).

In Anlehnung an Döring (2016) werden im Folgenden die Prinzipien qualitativer Forschung dargelegt, welche im Verlauf der Studie Anwendung

fanden (vgl. Döring et al. 2016, S. 64 ff.) und wesentlich für den Erkenntnisgewinn, die Theoriebildung und die forschende Haltung stehen:

a) Prinzip 1: Ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene

Laut Döring wird „[o]ntologisch [...] die im qualitativen Paradigma empirischer Sozialforschung untersuchte soziale Wirklichkeit auf der Ebene der alltäglichen Lebenswelt der Individuen angesiedelt. Denn menschliches Erleben und Handeln lässt sich im Verständnis des qualitativen Paradigmas nicht durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten kausal erklären, sondern nur anhand der jeweils individuellen Weltsichten und Sinngebungen der Beteiligten in ihren jeweiligen Alltagszusammenhängen verstehen und intentional erklären. Durch diese Gegenstandsbestimmung befinden sich nicht-lebensweltliche Makro- und Mikro- Phänomene außerhalb des Fokus der qualitativen Sozialforschung“ (Döring et al. 2016, S. 65).

Die Beschreibung und der Zugang zu Wirklichkeit wird mit diesem Prinzip durch das Eintauchen in die alltägliche Lebenswelt des Beforschten ermöglicht. Der Wirklichkeitsbereich wird beschrieben als das, an dem der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt (vgl. Döring 2016, S. 65). Durch Kommunikation und Interaktion wird diese Wirklichkeitsbeschreibung möglich und im Sinne des Sozialkonstruktivismus hervorgebracht. Der Anspruch liegt hierbei auf einer möglichst ganzheitlichen Untersuchung der lebensweltlichen Phänomene, um die Sicht- und Handlungsweisen der Beteiligten detailliert nachvollziehen zu können (vgl. ebd. S. 65).

b) Zweites Prinzip: Reflektierte theoretische Offenheit zwecks Bildung neuer Theorien

„Erkenntnisgewinn zielt im Paradigma der qualitativen Sozialforschung vor allem auf die Bildung neuer Hypothesen und Theorien ab, die passgenau auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand (d. h. ein lebensweltliches soziales Phänomen) zugeschnitten sind. Deswegen sollen sich die Forschenden eben nicht mit einer bereits im Vorfeld ausgewählten fertigen Theorie und vordefinierten theoretischen Konstrukten mit einem durchstrukturierten Forschungsprozess dem Gegenstand nähern. Stattdessen sollen sie ihr (immer in gewisser Weise vorhandenes und auch notwendiges) Vorverständnis kritisch hinterfragen und ausdrücklich offen sein für Fälle, Situationen und Daten, die ihren Vorannahmen widersprechen und somit über die bisherigen theoretischen Vorstellungen hinaus neue Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand vermitteln“, befindet Döring (Döring et al. 2016, S. 67).

Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn ist auf die Bildung innovativer Hypothesen und Theorien über den interessierenden

Untersuchungsgegenstand ausgerichtet (vgl. Döring et al. 2016, S. 66), der Forschungsprozess soll dabei theoretisch offen gestaltet sein, der Zugang geschieht über die alltägliche Lebenswelt des Beforschten. Bedeutsam ist eine Unvoreingenommenheit des Forschenden, um tatsächlich eine weitestgehend freie Hypothesenbildung zu ermöglichen. Das dies nicht immer absolut und bedingungsfrei möglich ist, stellt Breuer (vgl. Breuer 2016, S. 35 ff.) dar, indem er allerdings von einer relativen bzw. reflektierten Offenheit des Forschenden spricht.

c) Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand

Nach Döring wird der „qualitative Forschungsprozess [...] nicht vorab vollständig durchgeplant, festgelegt und dann linear abgearbeitet, sondern idealerweise flexibel gestaltet: In mehreren Untersuchungszyklen innerhalb einer Studie sollen anhand der Zwischenergebnisse jeweils das Untersuchungsdesign, die Auswahl der Fälle und/oder die Datenerhebungs- und Datenanalyse-Hilfsmittel überarbeitet (Flexibilität des Vorgehens) und dem untersuchten Gegenstand somit schrittweise immer besser angepasst werden (Zirkularität bzw. Spiralförmigkeit der verstehenden Annäherung an den Untersuchungsgegenstand)“ (Döring et al. 2016, S. 68).

Spiralförmige Annäherung an den Untersuchungsgegenstand bedeutet auch, methodisch flexibel im Prozess der Theoriegenerierung zu bleiben. Für die Durchführung von Expert:inneninterviews kann das bedeuten, neue Fragen aufzunehmen oder neue, bisher nicht in Erwägung gezogene Interviewpartner:innen in den Blick zu nehmen. Dieses zyklische Vorgehen, welches in der Literatur als „Prinzip der Prozessualität“ (Döring et. al 2016, S. 67) bezeichnet wird, wird insbesondere in der Datenanalyse praktiziert, da hierbei nach und nach Codes und neue Kategorien systematisch herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 67 f.).

d) Forschung als Kommunikation und Kooperation zwischen Forschenden und Beforschten

„Da der qualitative Ansatz in der Regel auf die Rekonstruktion der Sichtweisen der am untersuchten sozialen Phänomen Beteiligten abzielt, ist die direkte (zuweilen auch medienvermittelte) Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten das zentrale Erkenntnismittel. Damit diese Kommunikation ein möglichst weitreichendes Fremdverstehen ermöglicht, ist eine kooperative Haltung auf beiden Seiten notwendig. Die Beforschten müssen sich vertrauensvoll öffnen und die Forschenden müssen sich persönlich in den Kontakt einbringen und ein dem jeweiligen Gegenüber und dem Forschungsziel

angemessenes Arbeitsbündnis aufbauen, dieses reflektieren und dokumentieren“, führt Döring weiter aus (Döring et al. 2016, S. 69).

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird die qualitative Datenerhebung oft als direktes Gespräch durchgeführt, dabei unterstützt eine kooperative Haltung zwischen Forschenden und Beforschten (vgl. Döring et al. 2016, S. 68) den gewinnbringenden Erkenntnisweg. Die Daten werden im interaktiven Kontakt mit dem Untersuchungsfeld hervorgebracht (vgl. Döring et al. 2016, S. 69).

e) Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität der Forschenden

Laut Döring vertritt das „qualitative Paradigma empirischer Sozialforschung [...] eine subjektivistische Erkenntnistheorie, dergemäß der Erkenntnisprozess immer untrennbar mit der Person der Forschenden – ihrer Subjektivität und Perspektivität – verknüpft ist. Ihr persönliches Verhältnis zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand und zu den Untersuchungspersonen müssen Forschende deswegen kritisch reflektieren. Die Reflexion der Subjektivität und Perspektivität gilt als zentrale Erkenntnisquelle und muss entsprechend auch dokumentiert werden. Das betrifft nicht zuletzt die Position und Perspektive der Forschenden im Kontext sozialer Hierarchien und gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (Döring et al. 2016, S. 70).

Der qualitative Forschungsprozess erfordert vom Forschenden, sich auf persönliche Kommunikationen mit den Beforschten einzulassen. Um dem Anspruch der theoriebildenden Rekonstruktion lebensweltlicher sozialer Phänomene gerecht zu werden, ist der Forschungsprozess eng an die Subjektivität der Forschenden (vgl. Döring et al. 2016, S. 70) geknüpft. Im Sinne der Wissenschaftlichkeit ist jedoch eine „genaue Reflexion und Dokumentation der subjektiven Perspektiven der Forschenden und ihrer Einflüsse auf den Forschungsprozess sowie die Forschungsergebnisse“ (ebd.) gefragt. Diese kritische Selbstreflexion betrifft alle Phasen des Forschungsprozesses, vor allem die Themenwahl, das Untersuchungsdesign, die Datenerhebung, die Datenanalyse und die Ergebnispräsentation.

Prinzipiell kann der Forschungsprozess aus der wissenschaftstheoretischen Basis des Sozialkonstruktivismus als Rekonstruktion der Rekonstruktionen (1. Ordnung) bezeichnet werden. Der Forschende reflektiert dabei die Konstruktionsleistungen der Beforschten (2. Ordnung) bezüglich der untersuchten sozialen Phänomene. Im Folgenden wird das Expert:inneninterview als der gewählte methodische Zugang detailliert erläutert.

4.4 Methodologie des Forschungsprojektes: Das leitfadengestützte Expert:inneninterview als Erhebungsinstrument

Das Expert:inneninterview

Wer als Expert:in gilt, ergibt sich aus der Forschungsfrage, dem Handlungsfeld, dem zugeschriebenen Status in der schulischen Hierarchie und dem damit vermuteten spezifischen Wissen (vgl. Helfferich 2011, S. 163): „Als Experte kommt in Betracht, wer über eine ‚institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit‘ (Hitzler, Honer, Maeder 1994) verfügt“ (Meuser und Nagel 2009, S. 38). Und weiter: „Damit ist eine Person gemeint, welche über Wissen verfügt, welches sie zwar nicht alleine besitzt, sie aber durch das interessierende Handlungsfeld besondere Kompetenzzuschreibungen erhält und ihr damit ein gewisser Wissensvorsprung zugeschrieben wird. Auf diesen Vorsprung zielt das Experteninterview ab“ (ebd., S. 37).

Die genutzte Form der Expert:inneninterviews geht also über die reine Informationsbeschaffung hinaus. In der Durchführung der Interviews wurde sich trotz des Orientierungsleitfadens stark darauf konzentriert, mit Offenheit und Nichtbeeinflussung der Interviewpartner:innen die Gesprächssituation zu gestalten. Fachleiter:innen an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen wurde die Rolle der Expert:innen zugeschrieben. Expert:innen werden als Angehörige der „Funktionselite“ (Meuser und Nagel 1994, S. 181) beschrieben. Der Gewinn von Interviews mit ihnen liegt darin, dass eine institutionelle Innelperspektive ermöglicht wird, welche auf Erfahrungs- und Handlungswissen beruht, aber dennoch Expert:innen in einer besonderen Rolle in der jeweiligen Institution betrachtet werden: „Wir interviewen Experten nicht allein deshalb, weil sie über ein bestimmtes Wissen verfügen. Von Interesse ist dieses Wissen vielmehr, sofern es in besonderem Ausmaß praxiswirksam [Hervorhebungen im Original, C. S.] wird. Wir befragen Experten, weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-) strukturieren. Das Expertenwissen, mit anderen Worten, erhält seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit“ (Bogner et al. 2014, S. 13).

Übertragen auf die Intention dieser Arbeit wurde das Expert:inneninterview als geeignetste Form der Datenerhebung betrachtet, da hierbei durch Expert:innen die Eruierung von Prozesswissen und Deutungswissen (vgl. Bogner, Littig und Menz 2014, S. 18 ff.) ermöglicht werden kann. Ebenso kann das Expert:inneninterview auf das jeweilige Forschungsinteresse angepasst werden (Bogner, Littich und Menz 2014, S. 3). Dadurch wird die Rekonstruktion von Handlungsabläufen und handlungsleitenden Wahrnehmungs- und Deutungsmustern bzw. impliziten Entscheidungsmaximen (vgl. Bogner et al. 2014,

S. 25) des jeweiligen Schulstandortes möglich. Subjektive Theorien der Expert:innen, standortspezifische und organisationale Unternehmungen sowie Chancen und Herausforderungen im Prozess der Implementierung (vgl. Helferich 2011, S. 21) konnten charakterisiert und sichtbar gemacht werden.

Herausfordernd scheint in der Anwendung von Expert:inneninterviews stets die Auswahl bzw. Bestimmung der Expert:innen. Es gibt keine einheitlichen Kriterien, ab wann eine Person als Expert:in identifiziert werden kann. Daher folgt an dieser Stelle die Spezifizierung des Expert:innenbegriffs, welcher in dieser Erhebung Anwendung finden soll: „Der Experte ist jemand, so heißt es in der Encyclopedia Britannica, der sachkundig ist und über Spezialwissen verfügt“ (Bogner et al. 2014, S. 9). Die lateinische Sprachwurzel „expertus“ (= erprobt, bewährt) kann nur vom rein passiv benutzten Verb „experiri“ (= prüfen, ausprobieren) hergeleitet werden. „Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“, fasst Bogner zusammen (Bogner et al. 2014, S. 13). Expert:innen verfügen über einen Wissensvorsprung bzw. privilegierten Zugang zu Informationen, welcher nicht jeder Person in dem ausgewählten Handlungsfeld zugänglich ist. Dieses Sonderwissen ist an einen spezifischen Funktionskontext gebunden, Expert:innen sind also nicht als Privatpersonen, sondern als Funktionsträger:innen von Interesse (vgl. Meuser und Nagel 2009, S. 466 ff.). Diese Eigenschaften begründen adäquat, wieso Fachleiter:innen an Fachschulen für Sozialwesen im Rahmen dieser Erhebung als Expert:innen angesprochen werden. Das Expert:innenwissen, welches hierbei von besonderem Interesse ist, ist an die Berufsrolle der Fachleiter:innen gebunden. Fachleiter:innen sollten insbesondere Träger:innen des Wissens um Implementationsprozesse bezüglich des Lernfeldkonzeptes sein – sie sind natürlich einerseits, wie weiter oben erwähnt, laut Verwaltungsvorschrift für die Implementation zuständig und andererseits kann stark vermutet werden, dass sie selbst als Lehrer:innen vielfältige Erfahrungen bezüglich der sozialpädagogischen Unterrichtspraxis gemacht haben bzw. machen.

Leitfaden

Für die Interviewdurchführung empfahl sich ein halbstrukturierter Leitfaden, da Expert:innen ihr Wissen nicht einfach spontan bezüglich des Erkenntnisinteresses wiedergeben können. Dieser Leitfaden diente als Richtschnur und wurde mit Flexibilität unter Einbezug einer Checkliste eingesetzt. Durch den Einsatz eines Interviewleitfadens kann ermöglicht werden, dass das Interview im Sinne des Erkenntnisinteresses verläuft (Gläser und Laudel 2010, S. 115). Um den Interviewprozess nicht zu stark einzuziehen, sollte der Leitfaden eher

als „topic guide“ (Arthur und Nazroo 2003, S. 109 ff.) betrachtet werden. So können Themen geordnet und bezüglich des Erkenntnisinteresses die Fragen und Themen im Blick behalten werden. Damit wurden im Rahmen der durchgeführten Interviews Expert:innen nicht nur als soziale Akteur:innen betrachtet, welche nicht nur Funktionen erfüllen, sondern auch eine eigene Problem- und Professionslogik verfolgen.

Der eingesetzte Fragebogen gliedert sich in fünf inhaltliche Themenblöcke und visierte eine Interviewdauer von circa 60 Minuten an. Dabei wurde sich je Themenblock auf eine erzählgenerierende Hauptfrage (HF) konzentriert, welche sich an der beruflichen Alltagswelt orientierte. Darüber hinaus ergänzten mehrere Aufrecht- und Steuerungsfragen (ASF) den jeweiligen Themenblock.

Um in der Auswertung der Interviews eine gewisse Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurde der Interviewleitfaden durch eine Checkliste ergänzt. Damit konnten die für die Erhebung und die theoretischen Grundlagen interessanten Keywords abgesichert werden. Aus dem Gesprächsfluss und aus der jeweiligen Interventionsituation heraus ergaben sich weitere spontane Fragen.

Bezüglich der Theoriebildung hat sich dieses Vorgehen als sehr gewinnbringend abgezeichnet. Die Kategorienbildung, anfangs rein empirisch, wurde im Verlauf zunehmend durch theoretische Fundierung gestützt (vgl. Glaser und Strauss 1998). Gleichzeitig erlaubte die Offenheit der Interviewführung die Erörterung und Begründung zusätzlicher Themen, die über die grob vorbereitete, leitfadengestützte Interviewdurchführung hinausgingen.

Für eine bessere Nachvollziehbarkeit werden nun kurz die Parallelen zwischen den Themenblöcken des Interviewleitfadens und den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit aufgezeigt.

Themenblock I

Als Einstieg und vertrauensvoller Türöffner diente das Merkmal der authentischen und komplexen Problemstellungen als Prototyp für die Einführung des lernfeldorientierten Arbeitens. Diese sollte somit eine Brücke zu der beruflichen Alltagswelt der Fachleiter:innen ermöglichen und zugleich den Zugang zum Verständnis und zur Positionierung zum lernfeldorientierten Arbeiten eröffnen. Der individuelle Zugang zur Thematik konnte über die pädagogische Haltung und den Umgang mit dem Lernfeldkonzept erläutert werden. Hierbei geht es vor allem um den Umgang mit der Auflösung der Fächerstruktur, wahrgenommenen Herausforderungen vor dem Hintergrund der Qualitätssteigerung der Ausbildungsform, curricularer Neuerungen sowie um die Selbstreflexion der eigenen Rolle und den Umgang mit Machtabgabe bezüglich autonomer Lehrkräfteteams und ihrer gewünschten Unterstützungsmöglichkeiten im fortlaufenden Prozess. Denn, so Klippert, wenn „Pädagogische Schulentwicklung nachhaltig gelingen soll, dann bedarf es zwingend aufgeschlossener Führungskräfte, die als Unterstützer und Ermöglicher wirken und

die innovationswilligen Lehrkräfte im jeweiligen Kollegium zum selbstbewussten Handeln und Experimentieren ermutigen“ (Klippert 2000, S. 76).

Aus dem Forschungskontext heraus wurde bereits theoriegeleitet begründet, dass Führungskräfte in Veränderungsprozessen eine äußerst wichtige Rolle einnehmen.

Themenblock 2

In diesem Themenblock sollten Veränderungen angesprochen werden, welche als erfolgreich oder als weniger erfolgreich eingeordnet werden können. Dabei konnte die Unterrichtsebene, beispielsweise durch die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements oder den Einsatz von Methoden usw., ebenso Erwähnung finden wie die organisationale Ebene, auf welcher beispielsweise Veränderungen in der Zeitstruktur, Absprachen in Teams oder auch der Umgang mit Widerständen thematisiert werden können.

Nach Untersuchungen bezüglich erfolgreicher Veränderungsprozesse in Berufsschulen fanden Warwas, Seiffried und Meier (vgl. 2008, S. 102 ff.) heraus, dass hierbei den Fachbereichsleiter:innen eine herausragende Bedeutung im Sinne von Fachpromoter:innen zukommt. Um Veränderungen erfolgreich zu implementieren, bedarf es Managementqualitäten, welche Partizipation in Entscheidungssituationen wie auch das Prinzip der Delegation zulassen. Des Weiteren sind gelungene Kommunikationsformen zwischen den Ebenen der Schulleitung und der Fachbereichsleitung bedeutungsvoll wie auch zwischen der Fachbereichsleitung und dem Kollegium in Sitzungen oder in spontanen Gesprächen: „Gelungene Kommunikation zeichnet sich nach den Erkenntnissen der Innovationsforschung dadurch aus, dass sich die Betroffenen über die Gründe der Veränderung (Wandlungsbedarf), die konkreten Inhalte (Programmziele), alle individuellen Konsequenzen (notwendige Wandlungsbereitschaft und -fähigkeit) sowie über alle Erfolge und relevanten Misserfolge inklusive ihrer Ursachen (Feedback) informieren“ (Warwas, Seiffried und Meier 2008, S. 121). Ziel qualitativer Forschung sollte es deshalb sein, die verschiedenen Problemdimensionen möglichst umfassend zu erforschen und zu analysieren.

Themenblock 3

Insbesondere die organisationale Eingebundenheit der öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen an Berufsschulzentren ließ vermuten, dass durch gegebene Strukturen die Themen der Abhängigkeit, Macht, Hierarchie konträr zu dem im Lernfeldkonzept angedachten Aspekten der geteilten Führung im Sinne von Selbstorganisation, Kooperation, Arbeit in (Lernfeld-) Teams, Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung durch Handlungsorientierung im Unterricht stehen könnten. Die methodisch-didaktische Umsetzung

lernfeldorientierter Curricula erfordert eine vernetzende Arbeit und lernfeld-übergreifende Planungen, um Unterrichtsstrukturen an die veränderten Anforderungen jenseits der Fächerstruktur anzupassen. Kooperationen mit außerschulischen Lernorten bzw. Praxispartner:innen müssen dabei ebenso mitgedacht werden. Inwiefern Gestaltungsräume zur Profilbildung bzw. Implementation der Lernfelddidaktik an den Standorten ermöglicht wurde, hängt eng mit dem Führungsverständnis der Fachleitung (mittlere Führungsebene) zusammen. Die komplexen Anforderungsbereiche bedürfen ausreichender Schulführungskapazitäten bzw. Führungsressourcen auf dieser Ebene. Neben Themen wie Delegation von einzelnen Verantwortungsbereichen im Sinne informeller Führungs- und Themenverantwortungen an engagierte Lehrpersonen sollte es in diesem Themenblock um die Fragen zum Umgang mit Hierarchie, Macht und subjektiven Führungsverständnis (Führungs- und Kontrollspanne) der Fachleiter:innen gehen (vgl. Capaul 2021, S. 5). Durch die Sandwich-Position ist die mittlere Führungsebene Loyalitätsfragen zwischen Schulleitung und Lehrpersonen bzw. Ansprüchen der gesamten Schule und der zu verantworteten Schulform ausgesetzt (vgl. Horneber und Wilbers 2021, S. 4 f.). In Veränderungsprozessen werden die entstehenden Spannungsfelder auch über die mittlere Führungsebene kommuniziert. Inwiefern Fachleiter:innen mit dieser facettenreichen Aufgabe und ihrer Rollenvielfalt bezüglich Struktur, Strategie und Kultur (Senge 1996) umgehen, wird auch in diesem Themenblock betrachtet.

Themenblock 4

Mit dem letzten Abschnitt des leitfadengestützten Expert:inneninterviews wurde angestrebt, dass die Interviewpartner:innen zur Bilanzierung aufgefordert werden und dabei ihre subjektiven Erfahrungswerte bezüglich des Lernfeldkonzepts noch einmal zum Ausdruck bringen können. Visionen und Wünsche zur Arbeit am jeweiligen Standort sollten hierbei erwähnt werden. Somit wurde letztendlich die Möglichkeit zur Positionierung und Bewertung des bisherigen Implementationsprozesses eröffnet. Außerdem wurde Gelegenheit gegeben, Themen und Wünsche anzusprechen, welche den Interviewpartner:innen von Bedeutung sind und eventuell im Verlauf des Gesprächs noch keine oder eine zu geringe Erwähnung gefunden haben..

4.5 Feldzugang und theoretisches Sampling: Fachleiter:innen als Expert:innen

In dieser Studie erhalten Personen den Expert:innenstatus, welche unmittelbar in der Führung und Umsetzung des lernfeldorientierten Arbeitens der öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen konfrontiert sind bzw. waren und an dessen Implementierung sie organisatorisch – also strukturell und personell – Verantwortung trugen bzw. tragen. Somit bekamen im theoretischen Sampling (vgl. Glaser und Strauss 2010, S. 63 f.) vor allem Personen in Schlüsselfunktionen besondere Beachtung – konkret Fachleiterinnen und Fachleiter an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen. Diese nehmen zwischen Schulleitung und Lehrkräfteteams eine typische Sandwichposition ein (vgl. Kapitel 3.2.3.2 Innovationswürfel nach Schratz und Steiner-Löffler) und kennen vermutlich die Interessen beider Seiten. An dieser Stelle wird Insider:innenwissen und Kompetenz zum Forschungsgegenstand vermutet. Eventuell erweisen sich die auserwählten Interviewpartner:innen auch als Schlüsselpersonen, um weitere Interviewpartner:innen mit Insider:innenwissen zum Implementationsprozess der jeweiligen Fachschule zu gewinnen.

In Sachsen nennt man diese Funktion Fachleitung. Die Fachleitung zeichnet im Rahmen der dargelegten Verwaltungsvorschrift für Implementationsprozesse das Lernfeld betreffend verantwortlich.

Zusammenfassung des Verlaufs:

- a. Datenerhebung
- b. Fallauswahl (vergleich von Phänomenen und Organisationen)
- c. Vergleiche durch Kodieren (innerhalb und fallübergreifend)
- d. Prozess der Konzeptionalisierung (Abstraktion und in Verbindung setzen der entstandenen Kategorien, um eine Theorie zu entwickeln, welche auch auf andere Forschungen oder Phänomen übertragbar ist)
- e. Methodik – Datenauswertung nach Strauss und Corbin

4.6 Das Verfahren der Grounded Theory Methodologie

Die Grounded Theory Methodologie (GTM) diente prozessual als Auswertungsmethode: „Eine Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet

und vorläufig bestätigt.“ (Strauss und Corbin 1996: S. 7 f.). Zentrales Element der Auswertungsmethode ist das ständige Vergleichen als zirkulärer Prozess in der Datenerhebung und -auswertung (vgl. Theoretisches Sampling). Durch die stetige Analyse der Interviews ergab sich mithilfe dieser Auswertungsmethode als eine induktive Untersuchung eines Phänomens die Möglichkeit, eine Theorie zu entwickeln. Bei diesem prozessualen Vorgehen stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in wechselseitiger Beziehung (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 8). Die GTM ist insbesondere die Methode des permanenten Vergleiches. Das Kodieren und Analysieren der Daten fanden parallel statt. In diesem Prozess entstand ein Kategoriensystem, mit welchem das Material systematisch analysiert und gesichtet wurde. Vorteilhaft erschien diese Auswertungsmethode, da dadurch unvoreingenommen und mit großer Offenheit die leitfadengestützten Interviews analysiert werden konnten. Dadurch gelang es, vielseitige Phänomene sichtbar zu machen, welche das Erkenntnissinteresse bezüglich der Implementation der Lernfeldthematik charakterisierten.

Die geführten Expert:inneninterviews wurden inhaltsanalytisch untersucht und verwertet. Aufbauend auf diesen Ergebnissen konnte eine erste Problemauswahl und -formulierung erfolgen. Die erhobenen Daten konnten in Beziehung werden und durch die Hypothesengenerierung konnten erste Interpretationen der Ergebnisse unter Verwendung theoretischer Konzepte zur Thematik Organisations- und Schulentwicklung möglich werden: „Daten müssen konzeptualisiert und die Konzepte müssen miteinander in Beziehung gesetzt werden, um eine theoretische Wiedergabe der Wirklichkeit erzeugen zu können“ (Strauss und Corbin 1996, S. 7). Kontinuierlich entstand ein theoretisches Modell zur Erklärung von Wirklichkeit (vgl. ebd. S. 7): „Theorie ist ein System wissenschaftlich begründeter Aussagen, das dazu dient, Ausschnitte der Realität und die zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten zu erklären und Prognosen über die Zukunft zu erstellen“ (Balzer 1997).

Die erhobenen Ergebnisse wurden herausgearbeitet, beschrieben, gedeutet und miteinander verglichen. Schon jetzt kann auf keine unbegrenzte Allgemeingültigkeit der Ergebnisse hingewiesen werden. Es sollten typische Tendenzen und Zusammenhänge, welche für die Veränderungsprozesse an (öffentlichen) Fachschulen für Sozialwesen ihre Bedeutung haben, herausgearbeitet werden.

Abschließend erfolgte eine vergleichende Darstellung auf Grundlage der entstandenen Kategorien. Die Formulierung von Herausforderungen und Chancen der Veränderungs- und Entwicklungsprozesse bzw. ableitende Bedarfe für die Zukunft wurde dadurch möglich. Die Wechselwirkungen von didaktischen und organisationalen Elementen wurden hypothesengenerierend diskutiert. Dabei wurde der Versuch unternommen, einen Zusammenhang zwischen sozialwissenschaftlichen Aussagen auf der einen und der Realität auf der anderen Seite abzuleiten. Somit könnten sich (Haupt-) Herausforderungen im

Wandlungsprozess der Fachschulen beispielsweise auf die Bedingungen ihrer Standorte (spekulativ) beziehen.

In Anlehnung an Glaser und Strauss (vgl. Glaser und Strauss 1967, S. 237 ff.; Glaser 1978, S. 3; Strauss und Corbin 1996, S. 8) wurde versucht, immer vier zentrale Kategorien in der gegenstandsverankernden Theorie bezüglich ihrer Anwendbarkeit zu erfüllen:

1. Übereinstimmung,
2. Verständlichkeit,
3. Allgemeingültigkeit,
4. Kontrolle.

Zirkulär wurden die Interviewtranskripte gelesen, wichtige Textstellen markiert und Auswertungs-, Theorie-, Planungs- und Methodenmemos angefertigt, besondere Begriffe in den Blick genommen und Konzeptideen formuliert. So ließ sich ein Gesamtverständnis in Bezug auf das Erkenntnisinteresse entwickeln. Für die inhaltliche Strukturierung der Auswertung half die Orientierung an den durch Niklas Luhmann formulierten Sinn-Dimensionen (sachlich – sozial – zeitlich) (vgl. Habermas und Luhmann 1972).

4.7 Methodische Reflexion

Je nach prozessualem Vorgehen und Erfahrungstiefe der Expert:innen hätte eine Korrelation der Auswertung beispielsweise mithilfe der Methode der Gruppendiskussion trianguliert werden können. Allerdings wurde sich in der vorliegenden Arbeit für ein klassisches Vorgehen mithilfe der Grounded Theory Methodologie entschieden. Wie weiter oben ausgeführt, ist die GTM eine qualitative Forschungsmethode, die darauf abzielt, Theorien aus den Daten selbst zu entwickeln, anstatt Hypothesen oder Theorien im Voraus zu formulieren. Gerade dieser dialogische Prozess wurde für den Forschungsgegenstand als besonders geeignet empfunden. Die in der Auswertung entstandenen Fragen oder Arbeitshypothesen wurden im Forschungskontext mithilfe der wissenschaftlichen Community im Rahmen gemeinsamer Interpretationstreffen, Seminargruppen und Kolloquien diskutiert, stetig erweitert und überprüft.

4.8 Datenauswertung – Kategorienbildung und methodische Hinweise

Im Verlauf der Datensichtung und mit zunehmender Komplexität der Datenlage wurde mithilfe der Software MAXQDA (vgl. Website der VERBI – Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, URL: www.maxqda.com, zugegriffen am 10.01.2024) gearbeitet, um die umfangreichen qualitativen Daten noch besser organisieren zu können. Die komplexe Datenlage konnte dadurch gerade in den Schritten der offenen und axialen Codierung strukturiert und mit großer Übersichtlichkeit und Flexibilität effizienter kategorisiert werden. Durch diese Transparenz in der Kategorisierung konnte neben einer sehr guten Organisation des Materials eine hohe Wissenschaftlichkeit gesichert werden. Die Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit wurde durch die Dokumentation der Fundstellen gesichert und Redundanzen wurden herausgearbeitet.

In diesem sehr kleinschrittigen Verfahren des offenen Codierens wurden sozial-konstruktivistische Codes, also selbst formulierte, wie auch In-vivo-Codes, also ein Zitat aus den Worten der jeweiligen Interviewpartner:innen, gebildet.

Muster und Konzepte konnten identifiziert und in kleinere Segmente zerlegt werden. Bedeutungen wurden anschließend extrahiert und im Schritt des axialen Codierens in Zusammenhängen betrachtet und in Kategorien gruppiert. Durch diese Weiterentwicklung konnten Strukturen und Verbindungen zwischen den Konzepten entstehen.

Im anschließenden selektiven Codierabschnitt wurden die Hauptkategorien und Kerndimensionen identifiziert, mit welchen eine zusammenhängende Theorie entwickelt werden konnte, welche die Beziehungen zwischen den Kategorien erklärt. Die wesentlichen Elemente des untersuchten Phänomens konnten dadurch erklärt werden.

Der Prozess der Datensammlung und Codierung wurde fortgesetzt, bis die theoretische Sättigung erreicht war. Dies bedeutet, dass keine neuen Informationen oder Dimensionen mehr auftauchten und die Theorie als umfassend betrachtet werden konnte.

Schließlich wurde die entwickelte Theorie beschrieben und in einem formalisierten Rahmen dargestellt. Diese Theorie soll sowohl erklärende als auch vorhersagende Kraft haben und wird durch Zitate und Beispiele aus den ursprünglichen Daten gestützt.

Die GTM betont also die Entstehung der Theorie direkt aus den Daten, ohne vorherige Annahmen oder Hypothesen. Wichtig ist hier, zu betonen, dass die GTM nicht als starre, lineare Methode betrachtet wird, sondern durch ihre Flexibilität und iterativen Schleifen zwischen Datensammlung, Codierung und Theoriebildung geprägt ist.

Geschaut wird insbesondere „auf das allen Gemeinsame, auf die Einigkeit in der Einschätzung des Untersuchungsfeldes und nicht auf das Individuelle, als die spezifisch komplexe Ausprägung einer Struktur“ (Ullrich 2006, S. 103; nach Meusel und Nagel 1991, 2002). Durch die Beschreibung und Interpretation der handelnden Subjekte und ihrer selbst konstruierten Kontexte bezüglich der Implementierung des Lernfeldkonzeptes wurden Rekonstruktionen des organisationalen Geschehens (vgl. Rosenstiel 2003; Hartung-Beck und Muslic 2015) ermöglicht.

Der grundlegende Arbeitsschritt der Transkriptionen diente dazu, die gesprochene Sprache in Schriftform zu übertragen, die eine anschließende Auswertung des Materials ermöglichte. In der Fachliteratur existierten zahlreiche Hinweise zu Transkriptionen und zahlreiche Transkriptionsregeln. Diese unterscheiden sich primär dadurch, welche verbalen und nicht-verbalen Merkmale während der Transkription beachtet werden müssen (vgl. Kuckartz 2016, S. 166). In Anlehnung an Kuckartz (vgl. Kuckartz 2016, S. 167 f.) wurden folgende Transkriptionsregeln gewählt, welche im Sinne des Forschungsinteresses dienlich waren:

- 1 Wörtliche Transkription, vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- 2 Sprache und Interpunktionszeichen werden an das Schriftdeutsch angenähert (leicht geglättet), Satzform wird beibehalten, auch wenn diese Fehler enthält.
- 3 Längere Pausen werden durch Zeitangaben verdeutlicht (z. B. „5 Sekunden“).
- 4 Zustimmende Lautäußerungen der Interviewerin (z. B. „aha“, „mhm“) werden nicht transkribiert.
- 5 Lautäußerungen der Expert:innen, sofern diese die Aussage unterstützen (z. B. „lacht“), werden dargestellt.
- 6 Aussagen der Interviewer:innen werden durch „E+Interviewnummer“ gekennzeichnet.
- 7 Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern gekennzeichnet.
- 8 Unverständliche Wörter werden mit #Zeitangabe# gekennzeichnet (z. B. #00:43:42#)
- 9 Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die Person / Institution ermöglichen, werden anonymisiert.

Tabelle 4: Transkriptionsregeln; in Anlehnung an Kuckartz 2016, S. 167 f.

Während des Paraphrasierens der Interviews konnten fallübergreifende und situative Bezüge abgeleitet werden. Schließlich kam es zum Perspektivwechsel und somit zur Formulierung der Theorie.

4.9 Fazit

Das Forschungsdesign ermöglichte ein Kategoriensystem, mit welchem Phänomene des Implementationsprozesses herausgearbeitet werden konnten. Im Folgenden soll auf den Anspruch der Fachschulen bezüglich der Lernfelddidaktik, die besondere Bedeutung des mittleren Managements im Implementationsprozess und schließlich auf die Gestaltungsautonomie der Fachschulen eingegangen werden.

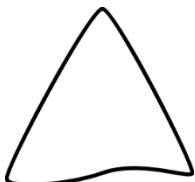
Dabei wird die Bedeutung individualisierter, standortspezifischer Fortbildungsmodule bzw. die Bedeutung der professionellen, prozessualen Begleitung von Veränderungsprozessen eine Bedeutung haben. Unterstützungsmöglichkeiten sollten in Anlehnung an Sloane (Sloane 2002, S. 11) für den jeweiligen Schulstandort bedarfsorientiert flexibel, also auf pädagogisch-didaktischer Ebene differenziert aufgebaut werden.

Es sollte auf Grundlage der empirischen Ergebnisse dargelegt werden, dass Lehrende und Lehrkräfteteams wegen der Unterschiedlichkeit ihrer Bedarfe begleitet werden sollten, eventuell berufsbiografische Besonderheiten Beachtung finden und somit Veränderungsprozesse des jeweiligen Standortes in der Erweiterung fachlicher, methodisch-didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Kompetenzen Berücksichtigung finden müssen.

5 Empirische Befunde

Im Folgenden sollen die empirischen Befunde dargestellt und beschrieben werden. Die ausgewählten Zitate stehen stellvertretend für Phänomene, welche im Rahmen der Untersuchung aufgetaucht sind. Hierbei lassen sich Spannungsfelder für den Implementationsprozess ableiten, welche im Rahmen der Interviews transparent gemacht werden konnten. Dazu zählen insbesondere das Aufzeigen der Herausforderungen während der Implementation wie auch die Bedeutung des mittleren Managements im Rahmen der Implementation, da dieses stellvertretend für den Implementationsprozess an den untersuchten Schulen verantwortlich zeichnet. Inwiefern und in welcher Form Schulen in diesem Veränderungsprozess Bedarfe zur Unterstützung kommunizieren, soll schließlich betrachtet werden.

Die durch die Erhebung gewonnenen Erkenntnisse werden mithilfe des GPA-Dreiecks dargestellt und beschrieben. Diese ganzheitliche Perspektive wurde in der Auswertung der Interviews herangezogen und auf die Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen übertragen. Diese Form der Auswertung bietet



die Chance zu einer strukturierten und mehrperspektivischen Sichtweise. Mithilfe dieses Schemas sollen logische Strukturen abgeleitet und vermischt Betrachtungen umgangen werden, immer im Wissen, dass Implementationswege und auch die Darstellung durch die interviewten Expert:innen durch ihre Subjektivität einzigartig sind. Das Schema des GPA bietet auch an dieser Stelle die Chance auf Intersubjektivität.

5.1 Welchen Anspruch verfolgt lernfeldorientierter Unterricht an Fachschulen für Sozialwesen?

Schulentwicklung braucht eine didaktische Vision – Reaktivität und Komplexitätsmanagement

„Jede Aussage über Komplexe lässt sich in eine Aussage über deren Bestandteile und in diejenigen Sätze zerlegen, welche die Komplexe vollständig beschreiben.“ (Wittgenstein, Satz: 2.0201)

Analysekategorie / Schlüsselkategorie	Unterkategorie
Implementationsweg zur Einführung des Lernfeldkonzepts	Reaktivität im Handeln Team / Lernfeldteam / Kompetenzteam / Selbstorganisation
	Didaktik und Methodik
	Handlungsorientierung / -kompetenz vs. Inhaltsorientierung
	Arbeit mit Lernsituationen
	Lernfeld (-kooperationen)
	Umgang mit Widerständen
	Arbeit am Sinn (purpose)
Komplexitätsmanagement	Machtabgabe
Umgang mit strukturellen Abhängigkeiten	Bildungsgangarbeit Praxisbegleitung
	Herausforderung Personalplanung
	Möglichkeit Selbstorganisation / Schulgestaltung
Generationenfrage	Schulleitung
Zeitdimensionen	Zeitmanagement kapitalistisches Leistungsprinzip
	Gefühl der Verknappung

Beantwortung der Forschungsfrage: Wie sind die Schulen mit den Herausforderungen zur Implementation umgegangen, die den Veränderungsprozess gestaltet haben?

„Die Umsetzung des Konzepts stellt die Lehrkräfte und die Schulen vor beträchtliche Herausforderungen. Sie müssen die vergleichsweise offen und abstrakt gehaltenen Lehrplanvorgaben interpretieren, curricular konkretisieren und didaktisch-methodisch gestalten. Hinzu kommt, dass die Schritte aufgrund der Auflösung der Fächerstruktur im Rahmen von Bildungsgangteams abgestimmt werden müssen.“ (Büker 2021, Vorwort)

Phänomen Komplexitätsmanagement

In Anlehnung an Niklas Luhmann und seiner Theorie der selbstreferenziellen Systeme (vgl. Kapitel 3.1.1) kann eine Veränderung der Organisation als ein interaktionales System-Umwelt-Verhältnis beschrieben werden, in welchem vorhandene Organisationsstrukturen nicht nur als Ergebnis von Anpassungen an von außen herangetragene Erwartungen betrachtet werden darf. Luhmann geht über einen bloßen Anpassungsprozess des Systems hinaus und beschreibt Veränderungen im System als Wechselwirkung, bei welcher Unabhängigkeit und Abhängigkeit des Systems von der Umwelt (Luhmann 1997, S. 64) nicht als Widersprüche gedacht werden. Systeme stehen zwar unter starken Umwelt-einflüssen, sind aber ebenso in der Lage, aufgrund von begrenzter Autonomie unabhängig von der Umwelt im Inneren gestaltend aktiv zu sein.

Die Reaktion von sozialen Systemen – wie es die Fachschulen für Sozialwesen sind – auf Veränderungen in der Umwelt, kann als Konstruktionsleistung des Systems selbst beschrieben werden. Hierbei geht es um Grenzziehung als einen Prozess, bei welchem angeschlossfähige Strukturen im Inneren etabliert werden, welche die Komplexität an Möglichkeiten aus der Umwelt in eine Ordnung im Sinne einer sinnvollen Komplexitätsreduktion bringen soll: „Die neuere Systemtheorie macht deutlich, dass Grenzziehung und -definition eine Leistung ist, die das soziale System selbst erbringt; die Grenze ist eine soziale Konstruktion. Der Prozess der Grenzbildung ist abstrakt gesprochen die Herstellung einer Differenz von System und Umwelt. Konkreter geht es darum, bestimmte Handlungsmuster zu schaffen, die es aus der Sicht des Systems ermöglichen, in die Komplexität der Welt, in das Übermaß an Möglichkeiten, eine Ordnung zu legen, d. h. in spezifischer Weise einzuschränken, zu reduzieren und zu verarbeiten.“ (Schreyögg und Geiger 2016, S. 484)

Komplexe Systeme (lat. *complexus*: umfassend, verknüpft) sind in ihren Strukturen und Funktionsweisen auf mehreren Ebenen verknüpft, sie weisen eine hohe Varietät (Anzahl und Verschiedenheit der Systemelemente) und Konnektivität (Vielfalt von deren Beziehungen untereinander) aus.

Die Einführung des Lernfeldkonzepts setzte die Fachschulen für Sozialwesen per Verwaltungsvorschrift vor mehrdimensionale Erwartungen, welche die unterrichtlichen, personalen und organisatorischen Dimensionen bis heute

tangieren. Entlang der Sinn-Frage nach dem guten Unterricht an Fachschulen für Sozialwesen sollte das Umdenken von der inhalts- zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung mit allen Konsequenzen zur didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung konzipiert werden. Wie herausfordernd diese Aufgabe wahrgenommen wird, soll folgendes Zitat verdeutlichen, unabhängig davon, inwiefern hier von professioneller Prozessorientierung ausgegangen werden kann:

„Ja, also von den ganz kleinen Schritten –, also so, wie wir jetzt den Bogen gespannt haben. Wir haben begonnen mit, wir schreiben ein Fallbeispiel um. Das war der erste Schritt bis dahin, dass wir jetzt sagen, es ist für mich gesichert, welche Inhalte sind in welchem Ausbildungsjahr. Ich mache es immer noch inhaltsbezogen. Und ich würde mich auch strikt weigern, wobei ich weiß, dass es vielleicht nicht ganz so im Interesse des Erfinders ist, es nur noch kompetenzorientiert zu machen, weil ich gerne als Fachleiter sichern möchte, dass die Inhalte, die in dem Lernfeld ja beschrieben sind und auch kenntlich gemacht sind, dass die tatsächlich zugeordnet und abgehakt werden können.“ (A14; E1)

Stets mit dem Anspruch, angehende Erzieher:innen bestmöglich auf die Anforderungen des Berufsfeldes vorzubereiten, werden die vielseitigen Herausforderungen auf dem Implementationsweg deutlich. Besonders erwähnenswert ist hierbei, dass es eben nicht nur die Veränderungen auf struktureller Ebene (O-Pol) sind, welche nachhaltige Änderungen ermöglichen. Es sind insbesondere die Positionierungsarbeiten und damit die Auseinandersetzung mit dem (eigenen) pädagogischen Selbstverständnis im Kontext der Veränderungen (E-Pol), welche kommuniziert werden müssen. Gerade der Positionierungsprozess zur Lernfeldthematik (V-Pol zu E-Pol) mit all seinen didaktisch-methodischen Konsequenzen erfordert umfangreiche Kommunikations- und Kooperations- bzw. Aushandlungsprozesse, um sich mit dem Verständnis von gutem Unterricht, der eigenen professionellen Haltung bezüglich des Bildes vom Lernenden bzw. Lehrenden auseinanderzusetzen, sich im Team abzustimmen und gemeinsam konzeptionell an der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zu arbeiten.

Darüber hinaus wird als wesentliche Herausforderung auf dem Implementationsweg deutlich, dass eine lineare Extrapolation der Vergangenheit schwer zu überwinden ist, wenn Fachschule didaktisch neu gedacht und neu ausgerichtet werden soll. Das oben aufgeführte Zitat (A14; E1) kann stellvertretend für die interviewten Fachschulen für Sozialwesen stehen, um mit einem Versuch einer Strategie „bei laufendem Betrieb“ auf vielfältige Anforderungen von außen (Erwartungen) zu reagieren und sich auf den Weg der Bewältigung der Implementation im Inneren zu machen, ohne konkret zu wissen, wie dieser Weg aussehen könnte.

Niklas Luhmann spricht von Organisationen als „Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, durch die Entscheidungen aus denen sie bestehen, selbst anfertigen“ (Luhmann 1988, S. 166).

Mit dieser Konstruktionsleistung wird die Überlebensfähigkeit der Organisation gesichert, da dadurch Strategien auf den Ebenen der einzelnen Organisationen, der einzelnen Fachschulen für Sozialwesen, beobachtbar werden. Ebenso kann Entwicklung im Sinne der Implementation als aktive Konstruktionsleistung definiert werden. Wie mühsam und herausfordernd dieser Weg für die einzelnen Schulen ist, wird mit folgendem Zitat verdeutlicht.

„Das heißtt, wir haben ja eigentlich schon Weiterbildungen gemacht im Lernfeldbereich. Und das große Ziel war gegeben, jetzt bestimmte Situationen zu entwickeln, die sehr praxisrelevant sind und an der Schule umgesetzt werden. [...] Und daraus und aus einer Handreichung haben wir eigentlich das meiste rausgezogen. Und das haben wir immer integriert in entsprechende Fachschaftssitzungen. [...] Und dort wird dann immer stückweise daran gearbeitet, wo es gerade brennt, was eben wichtig ist. Der Anfang war, glaube ich, bei den Erziehern, dass wir mal so eine fiktive Gruppe gebildet haben, auf dem Papier. So eine Kindergruppe. Und an diesem Modell haben wir uns dann durchgehängelt und haben entsprechende Situationen entwickelt und die versucht, in entsprechenden Lernfeldern umzusetzen. Es ist schwierig, weil nicht alle an einem Strang ziehen und weil die Kollegen natürlich viel Zeit brauchen, um sich abzusprechen.“ (E3; A3)

Deutlich werden hier zunächst zwei Kontexte: Einerseits wird der Fortbildungsbereich angesprochen (Was sollen wir umsetzen?) und andererseits die Art und Weise, wie mit den Veränderungen vor Ort, in der Schule, umgegangen wird.

Anscheinend wurden alle angebotenen Unterstützungsmaßnahmen ausgeschöpft (Fortbildungen und Handreichung zum lernfeldorientierten Arbeiten an Fachschulen für Sozialwesen), trotzdem kann wenig proaktives und inhaltlich gestaltendes Erleben im Sinne der Implementierung bei dem:der Interviewpartner:in wahrgenommen werden. Verbindend bei allen Interviewpartner:innen sind ihre Initiativen bezüglich des Schaffens von Strukturen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Als stark verbreitetes und steuerndes Instrument dient die Delegation der Aufgaben in „Fachschaftssitzungen“ (O-Pol). Die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen werden flächendeckend wahrgenommen, obwohl in diesem Zusammenhang die Praktikabilität und Nachhaltigkeit häufig infrage gestellt wird. Offensichtlich ist es gerade die Transferleistung der angebotenen Unterstützungsmaßnahmen ins eigene Haus, welche stark herausfordernd ist.

Häufig wird als legitimierendes Argument für das eigene Handeln in der Organisation das Bedienen der Erwartungen aus der Umwelt (vgl. Schreyögg und Geiger 2016, S. 478 f.) bei den Interviewpartner:innen herangezogen, um das Tun in der Schule zu begründen. Es existieren nicht selten starke Tendenzen, welche die Anpassungsleistung an die Erwartungen der Umwelt nach außen mit Konformität kommunizieren, obwohl im Inneren Veränderungsprozesse stattfinden, welche teilweise entkoppelt von ursprünglichen Erwartungen sind.

„Und das, was wir jetzt in der Praxis hier auch erleben –. Ich war vorige Woche erst in der Inobhutnahme und wir betreuen auch die Tagesklinik hier [...]. Das ist immer in dem Jugendpraktikum so, das ist ja immer sehr attraktiv. Das zeigt mir auch, wir müssen fachlich immer besser werden. Das Klientel wird immer komplizierter. Also herausforderndes Verhalten, Anpassungsstörungen. Sage ich mal, soziale Konflikte, die auch vom Elternhaus bedingt sind. Also, die Schüler werden vielfältigen Problemen oder mit vielfältigen Problemen konfrontiert. In den Einrichtungen ist das ja aber auch nicht so komfortabel, dass der Praxisanleiter tatsächlich mit dem Schüler mitgeht. Sondern die müssen sich häufig in den Praktikas auch selbst behaupten. Also das denke ich (I: Auch an der Zeit –), da muss man auch Rechnung tragen.“ (E1; A68)

Die Überwindung eines zu starken Konformitätsdrucks der einzelnen Schulen zugunsten der Unterstützung einer schulstandortspezifischen und individualisierten konzeptionellen Gestaltung, könnte einen qualitativen Entwicklungsschritt ermöglichen. Die Frage, welche sich hierbei ergibt, kann wie folgt formuliert werden: „Wie kann mehr vom Gleichen vermieden werden, ohne in ein ‚Als-ob-Handeln‘ zu kommen?“ In den Interviews wird durchaus deutlich, dass Handeln stattfindet. Die Arbeit mit Lernsituationen wird als häufigstes Beispiel im Prozess der Implementation des Lernfeldkonzepts herangezogen. Allerdings werden selten Kommunikationsräume ermöglicht, um im Sinne der Allparteilichkeit (vgl. Boszormenyi-Nagy und Spark, 1973; Chase, 1999) auch kritischen Kolleg:innen im Widerstand bzw. im Sinne individualisierter Gestaltungsprozesse eine Kultur des Verständnisses zu pflegen, um darauf aufbauend beispielsweise in die Arbeit zur Haltungsfrage und zum pädagogischen Selbstverständnis zu gelangen.

Essentiell geht es dabei um die Frage, wie Komplexität von außen im Inneren gemanagt werden kann, um nicht in der Vergangenheit mit ihren Ansprüchen verhaftet zu bleiben, sondern auch das Neue in der Organisation zu etablieren. Dabei sollten die Fragen nach Klarheit, Effizienz, Umgang mit Unklarheit stetig tangiert werden, um aufbauend darauf standort- und teambezogen Lösungen zu konzipieren und ins Gestalten zu kommen. Herausfordernd bleibt dabei die Entwicklung von der Hierarchiestruktur zur Prozessstruktur der Organisation.

Ein System ist nach Niklas Luhmann organisierte Komplexität. Dabei operieren Systeme in Differenz zur Umwelt und autopoetisch. Die Offenheit des Systems in Richtung Umwelt ermöglicht die Option auf Wandel in der Organisation. Durch den kommunikativen Prozess des Selektierens wird entschieden, welche Neuerungen als sinnvoll, also als anschlussfähig erscheinen. Dieser Prozess kann nur unter Einbezug der Beteiligten nachhaltig sein. Kommunikation und Partizipation des Teams sind wesentliche Elemente für erfolgreiche Entwicklungsprozesse. Die Chancen der Transformation der Neuerungen vom Außen ins Innere mithilfe geeigneter Kommunikationsformate kann mit folgendem Zitat belegt werden:

„Also ich bin überzeugt davon, weil die Erfahrung haben wir ja als Team in der Vergangenheit schon gemacht, wenn uns die Zeit eingeräumt wird, kontinuierlich an etwas zu arbeiten,

zum Beispiel dem Erstellen von Lernsituationen oder, als der neue Lehrplan kam, die Analyse dieses Lehrplanes zunächst erstmal. Sich mit dem Kompetenzbegriff nochmal grundlegend auseinanderzusetzen. Dann passiert ganz viel. Wenn man drei, vier Stunden am Stück mal kontinuierlich arbeitet. Das kann ich nicht bei uns. Wir haben alle unterschiedliche Stundenpläne. Ich habe Kollegen, die sind mittags fertig. Ich habe Kollegen, die kommen früh vielleicht ein bisschen später, sind aber bis zur zehnten Stunde, die geht bis 16 Uhr, da. Wann soll ich die denn zusammennehmen?“ (E2; A47)

Deutlich wird bei diesem Interviewausschnitt, dass durchaus Kommunikationsbereitschaft und der Wille bestehen, sich der Professionalisierung anzunehmen. Professionalisierung und damit Problemlösung müssen hierbei in einer sachlichen wie auch zeitlichen Dimension Betrachtung finden. Insbesondere das Schaffen von Kommunikationsräumen, in welchen inhaltlich gearbeitet werden kann, wird bei allen Interviewpartner:innen als größte Hürde beschrieben, da die als gegeben wahrgenommenen strukturellen Grenzen zu massiv sind.

Darüber hinaus wird die Komplexität des Prozesses der Implementation noch einmal angedeutet. In Anlehnung an Niklas Luhmanns Theorie der sozialen Systeme (Luhmann 1984) kann das Problem der doppelten Kontingenz durch Interaktion und Kommunikation überwunden werden, um soziale Ordnung zu schaffen. Interaktion und Kommunikation dienen laut Luhmann als einzige lösungsorientierte Strategien, um sich der Komplexität zu stellen. In einer einfachen Beschreibung besteht die Situation der doppelten Kontingenz lediglich darin, dass zwei selbstreferentielle Systeme sich aufeinander einlassen, die „aus Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung [bestehen]. [...] Kommunikation ist die elementare Einheit der Selbstkonstitution, Handlung ist die elementare Einheit der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung sozialer Systeme“ (Luhmann 1984, S. 240 f.). Veränderungsprozesse geschehen gleichzeitig auf mehreren Ebenen. Um sich dem Implementationsprozess als Professionalisierungsprozess zu stellen, bedarf es der Selektion und Reduktion der gegebenen Möglichkeiten, damit der Transfer in die eigene Schule eröffnet wird: „Handlung wird in sozialen Systemen über Kommunikation und Attribution konstituiert als eine Reduktion der Komplexität, als unerlässliche Selbstsimplifikation des Systems“ (ebd., S. 191). Auf den Implementationsprozess in den Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen bezogen bedeutet dies, dass die Herausforderung der Komplexitätsreduktion alleinig durch geeignete Kommunikation angegangen werden kann, wobei Kommunikation nicht direkt als Handlung verstanden wird, sondern als Handlung, welche in Teilespekte der Kommunikation unterteilt wird: „Ich sehe das Problem darin, dass Kommunikation und Handlung in der Tat nicht zu trennen (wohl aber zu unterscheiden) sind und dass sie ein Verhältnis bilden, das als Reduktion eigener Komplexität zu begreifen ist. Der elementare, Soziales als besondere Realität konstituierende Prozess ist ein Kommunikationsprozess. Dieser Prozess muss aber, um sich selbst steuern zu können, auf Handlungen reduziert, in Handlungen dekomponiert werden“ (ebd., S. 193).

Einen Versuch der Strukturierung von Komplexität bietet Dirk Baecker (2012) an. In Anlehnung an Baecker können verschiedene Arten von Komplexität unterschieden werden, welche sich im Implementationsprozess der Fachschulen mithilfe der Expert:inneninterviews identifizieren ließen und den vielseitigen Herausforderungen, denen sich Fachschulen für Sozialwesen im Rahmen des Veränderungsprozesses ausgesetzt sind, eine Ordnung geben.

Art der Komplexität	allgemeiner Bezugrahmen	exemplarische Bezugnahme zu den Interviews mit den Fachschulen für Sozialwesen
1 sachlich	Elemente und Beziehungen	räumliche Bedingungen und Voraussetzungen als Beitrag zur Konstruktion, z. B. mediale Ausstattung der Räume (Konferenz- und Gruppenräume), Materialien, Recherchemöglichkeiten
2 sozial	Rollendifferenzen	Führung und Bedeutung der Rollenschärfung im mittleren Management Herausforderung: Haltungsarbeit zum pädagogischen Selbstverständnis: das Bild vom Lernenden / Lehrenden Kompetenzorientierung und der doppelte pädagogische Bezug
3 zeitlich	z. B. „Erwartungen an die Zukunft“ (Ängste,	Herausforderung: Arbeit in didaktischen Teams, Kooperationen der Lehrenden Herausforderung: Arbeit mit Widerständen / Emotionen: Veränderungsprozesse sind immer mit Emotionen verbunden, Austausch für Verarbeitung Herausforderung der Ermöglichung von Absprachen: die Bedeutung von Kommunikations- und

		Sorgen, Mind- Models, Zeit- strahl)	Kooperationsräumen in Zeiten von Veränderung
			Herausforderung: Organisationen von Teamabsprachen
			Herausforderung kapitalistisches Leistungsprinzip: Absprachen wer- den als etwas empfunden, das au- ßerhalb der Dienstzeit liegt
			Herausforderung: Gefühl der Ver- knappung (wenig Zeit)
4	operativ	Handlung	Herausforderung der Operationali- sierung: Unterrichtsentwicklung unter dem Aspekt der Handlungs- orientierung; Lernfeldorientierung und das Handlungsparadigma
			Kompetenzorientierung als durch- gängiges Prinzip, um handlungsre- levante Fähigkeiten und Fertigkeiten anzubahnen
5	Hyperkomplexität	Selbstbeobach- tung des Sys- tems	Herausforderung: Umgang mit Selbst- und Fremdreferenz (Identitätsfindung durch Abgrenzung von anderen Schulen)
			Identifikation von Aufgaben
6	organisierte Kom- plexität	Gleichzeitigkeit der Aktionen	Herausforderungen vielfältiger Neuerungen: Einführung des über- arbeiteten Lehrplans
			Veränderung der Berufsfachschul- ordnung
			Veränderung des Prüfungsformats (Komplexprüfung)

Tabelle 5: Arten von Komplexität; nach Dirk Baecker 2012, S. 28 ff.

Die tabellarische Zusammenfassung macht deutlich, dass Komplexität in der Umwelt die ursprüngliche Systemgrenze aufweicht und sich Schule als lernende Organisation mit neuen Elementen auseinandersetzen muss.

Anders als die institutionalisierten Ansätze, setzen systemtheoretische Ansätze in Veränderungs- und Entwicklungsprozessen dabei auf die Gestaltungsaufgabe (vgl. Schreyögg und Geiger 2016, S. 479 f.) im Inneren der Organisation, welche mit Eigendynamik und Interdependenz auf die Komplexität der Umwelt reagiert: „Die Komplexität der Umwelt bearbeiten, heißt zunächst einmal, dass Systeme in sich Strukturen schaffen müssen, die eine Bewältigung der Umweltbezüge ermöglichen. Eine komplexe Umwelt erfordert die Schaffung einer komplexen Binnenstruktur, um die vielfältigen Umweltbezüge erfassen und aufarbeiten zu können. Dabei darf jedoch das grenzerhaltende (identitätsstiftende) Komplexitätsgefälle zwischen System und Umwelt nicht verloren gehen“ (Schreyögg und Geiger 2016, S. 482).

Auf der Konzentration der Schaffung von Komplexitätsbewältigenden Binnenstrukturen, beispielsweise das Einrichten von Lernfeldteams oder die Installation von Fachschaften (O-Pol), liegt in den untersuchten Schulen der Schwerpunkt. Eine typische Gefahr, eine Komplexitätsfalle (vgl. Dörner 1998) bei Veränderungsprozessen in hierarchisch geführten Organisationen ist dabei Langsamkeit, da Ideen, Inspirationen, Initiativen stets den Umweg über die Hierarchie machen müssen. Eine Wahrnehmung, welche auch vor der Tatsache der untersuchten Schulen durchaus berücksichtigt werden sollte, da das Lernfeldkonzept bereits 2004 in Sachsen eingeführt wurde und fast 20 Jahre später immer noch mit großen prozessualen Herausforderungen umgegangen werden muss. Hierbei sollten Konsequenzen bezüglich der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in Schulen unbedingt überdacht werden. Erstrebenswert wäre eine Überwindung von zu starren hierarchischen Strukturen, um Motivation und Selbstorganisation unter den Beteiligten zu unterstützen. In innovativen Entwicklungsprozessen können durch Offenheit und Varietät zu starke Fixierungen oder Erstarrungen überwunden werden (Ferrari 2014, S. 20 f.). Um diese Hürde zu überwinden, sollte eine Steigerung der Flexibilität im Inneren ermöglicht werden. Mit Ashby gesagt: „Only variety can destroy variety“, – nur Systeme, welche im Inneren eine hohe Varietät haben, können auch flexibel auf komplexe Umwelteinflüsse reagieren (vgl. Ashby 1956, S.207).

„Also ich sehe – ich versuche es mal andersrum. Die Chance des Lernfeldkonzeptes ist schon damit, dass man raus kommt aus diesem Schubladendenken, was die Fächerstruktur vorher eben hatte. Das setzt aber wiederum voraus, jetzt bin ich wieder bei der Zusammenarbeit der Kollegen, wenn ich von der verdeckten Fächerstruktur weg will und dem Schubladendenken der Schüler, heißt das es nützt nichts, wenn ich aus einem Fach ein Lernfeld mache. Sondern ich muss pädagogisch anders arbeiten. Das heißt, die Kollegen müssen mehr zusammensetzen. Die müssen schauen, wo sind denn tatsächlich Schnittmengen zwischen den einzelnen Lernfeldern? Wo sind Anknüpfungspunkte? Da sind wir dann auch bei der didaktischen

Umsetzung des Ganzen, dass ich halt mit Lernsituationen beispielsweise arbeite und das übergreifend zu dem jeweiligen Lernfeld.“ (E2; A5)

Dieses Zitat soll die Funktion der prozessualen Kommunikation als sinngleiteten Selektionsprozess verdeutlichen: „Geht man vom Sinnbegriff aus, ist als erstes klar, dass Kommunikation immer ein selektives Geschehen ist. Sinn lässt keine andere Wahl als zu wählen. Kommunikation greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst wählt, etwas heraus und lässt andererseits beiseite“ (Luhmann 1984, S. 194).

Als durchaus positiv zu erwähnen, ist die Wahrung eines positiven Bildes der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit. Auch in der als beschwerlich wahrgenommenen Veränderung wird mit all ihren Herausforderungen eine Chance in Richtung Weiterentwicklung formuliert. Gerade der Vernetzungs-gedanke für Lehrende und Lernende wird hierbei als besonders positiv hervorgehoben.

Die Bedeutung der Informiertheit und der Umgang mit Zeit als Ressource

Als den Entwicklungsprozess begrenzend und verlangsamt, wird bei den untersuchten Schulen deutlich, dass aufgrund der vielen gleichzeitig stattfindenden Veränderungen und dem Gefühl, die Zeit reiche nicht, um sich umfassend den neuen Anforderungen zu widmen, ein Gefühl der Überforderung und ein Wunsch nach mehr Orientierung formuliert werden. Auf die Frage nach gewünschten Unterstützungen reagiert die gleiche Person mit folgender Aussage und zieht die Thematik der Kompetenzentwicklungspläne (KEP) als Beispiel heran:

„Also grundsätzlich ja. Da sind wir immer offen dafür. Also wir suchen auch den Austausch. Sei es über die Landesarbeitsgemeinschaften im Bereich der Erzieher eben oder der Heilerziehungspflege, dass man sich austauscht. Das heißt, der Kontakt zu der jeweiligen Aufgabenerstellungskommission, was Prüfungen angeht. Das ist ja letzten Endes auch, wenn man so will, eine berufliche Handlungssituation. Und da tauchen auch immer wieder Fragen auf und das muss ich im Vorfeld in den drei Jahren Lehre schon berücksichtigen, um den Schüler auf diese Art der Prüfung vorzubereiten. Das ist immer willkommen, das wird von den Kollegen genutzt auch, und das würde ich mir mehr wünschen. Und nicht nur der Austausch mit Kollegen anderer Schulen, weil ich denke, die haben ähnliche Fragen, Baustellen, Probleme wie wir auch. Sondern an der ein oder anderen Stelle würde ich mir mal wünschen, dass jemand, der die Suppe eingebrockt hat und sich ja sicherlich was dabei gedacht hat, an die Schule kommt und sagt, so könnte es laufen. [...] Das ist schlicht und ergreifend nicht machbar mit der Personaldecke, die wir haben und dem Stundenumfang. Das geht nicht. Und mich würde wirklich mal interessieren, ob irgendeine Schule diesen Stein der Weisen, das ist es für mich, gefunden hat, wie man das umsetzt. Und bevor ich nicht die Antwort auf diese Frage habe, ist das, was wir hier tun, alles so ein bisschen Makulatur eigentlich.“ (E2; A27)

Deutlich wird hier eine typische Reaktion von Teams, welche sich in einer für Veränderungsprozesse normalen Form der Irritation befinden. Es wird versucht, an das Vorhandene anzuknüpfen, auch das Vergangene zu würdigen und

zu legitimieren. Es werden Spannungsfelder zwischen den scheinbar zu Erwartenden und dem was pragmatisch machbar ist verdeutlicht. Der:die Interviewpartner:in weist auf eine sich in den Interviews wiederholende Dilemmasituation hin, mit der sich die Einzelschulen bezüglich der Implementation der Innovationen beschäftigen müssen. Auch auf der Grundlage des als gut empfundenen humanistischen Menschenbildes, mit welchen Lehrende gern Lernende individualisiert begleiten möchten, werden ganz praktische Konsequenzen aufgrund der Personalsituation gezogen bzw. Grenzen weiterer struktureller Bedingungen angesprochen. Der Begriff der „Makulatur“ kann als Hinweis auf die Gefangenheit in vorhandenen Mustern gedeutet werden bzw. als die Notwendigkeit, stets Kompromisse einzugehen. Deutlich wird hierbei auch die damit einhergehende Unzufriedenheit bezüglich der Umsetzung der curricularen Ansprüche mit ihren didaktisch-methodischen Konsequenzen.

Die Lehrenden nehmen in ihre Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (vgl. Fend 1986 sowie 1988) wahr, wie in Kapitel 3.2.2 zur standortbezogenen Form der Schulentwicklung beschrieben, und müssen sich darin auszeichnen, individualisierte Problemlösungsstrategien zu entwickeln, um den konzeptionellen Erfordernissen gerecht zu werden. Obwohl die Erwartungen wahrgenommen und formuliert werden können, können die Transferleistung ins Haus mit dem Anspruch, es gut zu machen, (noch) nicht umgesetzt werden, was wiederum zu Frustration führt. Das Erarbeiten von Lösungsstrategien entspricht einer Suchbewegung nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum. Die geschlossenen Kompromisse stellen den:die Fachleiter:in nicht zufrieden. Ein sich in allen Interviews wiederholender Anspruch nach Orientierung und Unterstützung wird erkennbar, um mit dem als eingeengt empfundenen Handlungsspielraum besser umgehen und den qualitativen Anforderungen gerecht werden zu können. Neben der allgemeinen Personalsituation, den bekannten strukturellen Vorgaben, wird ganz wesentlich als hemmender Faktor die fehlende Zeit für Absprachen erwähnt.

Neben der Tatsache, dass Kommunikation in Teams Zeit braucht, damit sie sich kontinuierlich der Implementation des Lernfeldkonzepts widmen können, wird allerdings auch noch ein weiterer Aspekt deutlich. Die gewünschten Formen der Unterstützung sind äußerst heterogen. Die Bedarfe ergeben sich aus den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten im Prozess der Einzelschulen und sind den Entwicklungsstand der jeweiligen Standorte entsprechend sehr unterschiedlich. Folgende Schwerpunkte wiederholen sich im Rahmen der Expert:inneninterviews (bezogen auf Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung):

- Arbeit und Erstellung von (lernfeldübergreifender) Lernsituationen,
- didaktisch-methodische Umsetzung lernfeldorientierten Unterrichts unter der Perspektive des Handlungsparadigmas im Bereich der Unterrichtsentwicklung,

- Erstellung strukturierender Instrumente, insbesondere Kompetenzentwicklungspläne (aber auch didaktische Jahresplanung bzw. die Arbeit am Curriculum im Allgemeinen),
- Vorbereitung der Lehrenden und Lernenden auf sich verändernde Prüfungsformate (Komplexprüfung),
- Einführung und Arbeit mit Operatoren,
- Auf- und Ausbau professioneller Lernortkooperationen,
- Möglichkeiten kompetenzorientierter Leistungsbewertung,
- Organisation und Platzierung von Kommunikationsräumen für Lehrende (Überwindung des kapitalistischen Leistungsprinzips, Absprachen gehören zur Arbeitszeit dazu),
- Teamarbeit: Umgang mit Widerständen,
- Hinweise und Aufbau von Literatur, um geeignete Materialien für den Unterricht zu erarbeiten,
- Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung und Begleitung der Berufspraktischen Ausbildung (BPA), insbesondere im Bereich der Erzieherischen Hilfen,
- Strukturierung und Organisation des Veränderungsprozesses im Allgemeinen

Folgende Interviewausschnitte sollen den sehr heterogenen und vielseitigen Anspruch an Unterstützung verdeutlichen. Während sich der Schulstandort E5 zum Zeitpunkt des Interviews vornimmt, sich zunächst an die Erarbeitung des Curriculums zu setzen ...

„Ja genau. Aber wir sind –, wir müssen auch unbedingt, das, was wir vorhin schon besprochen haben, für unsere Schule ein Curriculum entwerfen. Und ich glaube, wenn das steht, fallen die anderen Dinge leichter. Hoffe ich. Hoffe ich zumindest.“ (E6; A118)

... bzw. die Arbeit mit Lernsituationen zu professionalisieren und besser zu platzieren ...

„Auf Grundlage einer bereits Bestehenden und wollen dann wirklich –, wollen jetzt auch einen Hefter anlegen, wo dann wirklich alle Lernsituationen drin sind. Und wollen dort einen ersten Weg sozusagen gehen.“ (E6; A59)

... thematisiert Schule E2 die strukturelle Optimierung der Personalentwicklung, um Kooperationen und Kommunikationen in der lernfeldorientierten Arbeit zu vereinfachen.

Interessant scheint auch das wiederkehrende Phänomen, dass gerade die sehr bedeutungsvollen und grundlegenden Absprachen nicht als eigentliche Tätigkeit der Lehrenden verstanden, sondern als „on top“ neben der Lehrtätigkeit beschrieben werden. Hierbei lassen sich Schlussfolgerungen zum professionellen Selbstverständnis aufzeigen, bei welchem insbesondere die Lehrtätigkeit als die eigentliche Aufgabe verstanden wird. Auch die Sinnfrage wird wieder in den Raum gestellt und damit angedeutet, dass der Anspruch

stets im Blick behalten werden sollte. Das pädagogische Tun muss sinnvoll gestaltet sein, damit Zufriedenheit und Motivation zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts vorhanden sind. Die Arbeit am Sinn (purpose) gilt als leitendes Kriterium zur Rechtfertigung des eigenen Handelns: „Jedes lebendige System ist ferner getrieben und beschrieben durch einen übergreifenden Sinn, eine Vision oder eine Art Systemwissen, das für die Ausrichtung und Lebendigkeit des gesamten Systems von Relevanz ist. Dies ist u. a. für ein zielorientiertes Handeln von Bedeutung. Bei Lebewesen könnte das Überleben und die Fortpflanzung als ein solches beschrieben werden“ (Mack 2019).

„Was die Ausreizung der Möglichkeiten der Umsetzung, dass man Konzepte angeht, das heißt in der ein oder anderen Stelle, ist es nach meinem Empfinden noch immer eine verdeckte Fachstruktur. Was ich nicht immer schlecht oder negativ finde. Und wenn wir über Lernfelder reden mit einem sehr hohen Stundenumfang, dann ist es mir unter bei uns auch so, dass mehrere Kollegen in diesem Lernfeld unterrichten. Das haben wir versucht, auf ein Minimum zu reduzieren. [...] Das macht keinen Sinn. Sinn deshalb nicht, weil die notwendigen Absprachen, die man führen muss, um das konsequent umzusetzen, dieses Lernkonzept, gar nicht stattfinden können. Das ist, glaube ich jetzt nicht der Vorwurf an die Kollegen, das ist einfach im Rahmen drin in der normalen Lehrertätigkeit. Ich kann nicht permanent mit den Kollegen sitzen. Das haben wir reduziert auf zwei Kollegen. Das hat sich ganz gut bewährt, so dass dort mehr eine inhaltliche Aufteilung stattfindet in den Schwerpunkten, je nachdem wie viele Stunden der Kollege in dem Lernfeld hat.“ (E2; A3)

Ganz anders wird der Schwerpunkt am Schulstandort E3 gesetzt, bei welchem insbesondere die bessere Verzahnung und Kooperation mit den Praxiseinrichtungen thematisiert wird. Insbesondere wäre es wünschenswert, wie diese Fachschule für Sozialwesen ihre Schüler:innen besser auf die Arbeit mit Jugendlichen vorbereiten kann:

„Vielleicht noch einmal die Idee, ich meine wir sind da immer auch selber am Entwickeln. Aber die Vorbereitung auf die berufspraktischen Einsätze. Da könnte schon auch noch mal was kommen. Also vor allem in der Jugendarbeit, nehme ich an, ist immer relativ wenig Angebot. [...] Aber um dort die Schüler mehr vorzubereiten, dass die nicht solche Ängste haben und dass die auch wissen, das ist zu schaffen.“ (E4; A5)

Professionalisierung durch standortbezogene Prozessbegleitung

Durch die Vielseitigkeit der Unterstützungsbedarfe mit gleichzeitig hoher Heterogenität der Entwicklungsstände der Einzelschulen lässt sich sehr gut zeigen, dass die Formate zur professionellen Begleitung der Schulen sich noch

stärker an den individuellen Prozessen orientieren sollten. Der deutliche Wunsch nach Orientierung aller Schulen gibt Hinweise darauf, dass es zu keiner Zeit eine Form der professionellen Prozessbegleitung gab, welche die Neuerungen bezüglich der Implementation des Lehrplanes standortspezifisch unterstützten und strukturieren halfen. Mit dem GPA-Dreieck gesprochen, lassen sich hier

Thematiken an allen Polen aufzeigen, welche im Prozess der Implementation im Blick behalten werden sollten. Dabei ist kein Pol höherwertiger als der andere. Gewohnheiten zu überwinden, fällt allen Schulen sehr schwer. Es erscheint wie ein Fremdkörper, der in die bestehende fächerorientierte Schule integriert werden soll.

„Also sinnvoll gewesen wäre – wie gesagt, wir sind jetzt im dritten Jahr. Sinnvoll gewesen wäre, dass im Prinzip sofort wo dieser Lehrplan kommt, eigentlich bevor der Lehrplan kommt, dass man sich, die Fachleiter zum Beispiel, zusammennimmt und über diesen Lehrplan spricht. Und mit denen erst einmal sagt: ‚Passt auf! Das ist die Veränderung. Und hier, gucken Sie mal. Da steckt doch eigentlich das drin und das drin.‘ Das hätte ich mir gewünscht und nicht uns einfach den Lehrplan hinzuerfen, ‚jetzt macht mal was‘, und dann im laufenden Prozess Fortbildungen anzubieten. Also das finde ich ja auch unbefriedigend. Das ist – also da fühlen wir uns auch nicht gut aufgehoben.“ (E5; A25)

Des Weiteren wird deutlich, dass es am V-Pol, auch Pol des Vertrauens, um Möglichkeiten der Vernetzung, Verbindung, Kooperation und Kommunikation unter den Kolleg:innen geht. Gleichzeitig wird am O-Pol, auch Pol der Ordnung, das Schaffen neuer Möglichkeiten und Strukturen zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Curriculums notwendig, um im Sinne einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik handelnd tätig zu werden. Hierbei geht es um Verantwortung, Zuordnung von Aufgaben und Personalmanagement. Schließlich müssen am E-Pol, Pol der Erkenntnis, einerseits Inhalte und Fachlichkeit, andererseits die Ausgestaltung der Ausbildung mit einem (neuen) Verständnis von Didaktik aufbereitet werden, welches sich zentral um den Kompetenzaufbau unter Berücksichtigung des Handlungsparadigmas dreht.

Im Rahmen der Interviews wurden verschiedene Herausforderungen am E-Pol wahrgenommen. Es wurde deutlich, dass Veränderungsprozesse in Organisationen durchaus emotional sind. Die Frustration über das Abschaffen von bereits eingeführten Neuerungen kann beschrieben werden. Beispielsweise wurde die zur Verfügung gestellte Zeit für Absprachen usw. um wieder abgeschafft und damit der prozessuale Kommunikations- und Arbeitsfluss gehindert.

Zielorientierte Prozessorientierung, beispielsweise im Sinne des Change-Managements, konnte in der Vergangenheit nicht beobachtet werden. Trotz tiefgreifender Veränderungen in der Ausrichtung der Ausbildung wurde lediglich an einzelnen Prozessen versucht, zu optimieren. Trotz ähnlicher großer Themen der Schulstandorte, wie die Vorbereitung der Lernenden auf die neue Form der Abschlussprüfungen, wird deutlich, dass Fortbildungen nach dem Gießkannenprinzip oft als verwirrend wahrgenommen werden. Das Umdenken von einer zentralen Form der Fortbildung zu individualisierten, angepassten Fortbildungsformaten für die jeweiligen Schulstandorte mit ihren Bedarfen wird offensichtlich. Alternative individualisierte Fortbildungsdesigns für die Schulen im Sinne der Prozessbegleitung sollten beispielsweise im Rahmen von Communities of Practice, schulinternen Lehrer:innenfortbildungen (SCHILF),

Kollegialer Fallberatung (KFB) oder Lesson Studies durchgeführt werden, damit der Transfer des Neuen ins Alltägliche unter dem Aspekt der Allparteilichkeit erleichtert werden kann.

„Wir haben ganz oft das Gefühl, dass immer wieder irgendetwas übergestülpt wird und es am Ende auch nie so eine richtige Lösung gibt. Und das ist unbefriedigend. Und das ärgert uns [...]. ‚Mache ich das jetzt so, wie wir es immer gemacht haben?‘, ist ja eigentlich auch nicht Sinn und Zweck, weil es ist ja ein neuer Lehrplan. Also, wir hadern dann auch manchmal so ein bisschen.“ (E5; A23)

Aus diesem Interviewausschnitt kann der Wunsch nach der Änderung der Form der Zusammenarbeit noch einmal verdeutlicht werden. Anteile von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung unter den Beteiligten sollten wesentlich in eine Top-Down geführte Schule in Entwicklungsprozessen integriert werden, um Partizipation und Selbstorganisation in der Änderung zu ermöglichen und den Transfer ins eigene Haus zu erleichtern.

Neben einer gewissen Wahrnehmung von Veränderungsmüdigkeit kommt allerdings als weiterer Faktor im Prozess der Implementierung die Generationsfrage hinzu. Diese wird von den interviewten Personen tatsächlich heterogen beschrieben. Während der:die Interviewpartner:in E1 den Onboardingprozess jüngerer Kolleg:innen als sehr herausfordernd, da irritierend beschreibt, profitiert doch die Mehrzahl der interviewten Fachleiter:innen von jungen Kolleg:innen und begründet diese Wahrnehmung mit der Möglichkeit auf Perspektiverweiterung und Inspiration.

Interviewpartner:in E1 verdeutlicht folgend in den Aussagen sehr stark den ausgeprägten Wunsch nach Klarheit, Effizienz und Abrechenbarkeit, zeigt aber auch auf, wie vorgeprägte Muster und Einstellungen sein:ihre konservative Arbeitsweise beschreiben und lässt vermuten, dass der Umgang mit einem neuen Konzept, welches vor allem auf Prozess- und Kompetenzorientierung ausgerichtet ist, für ihn:sie und damit auch für sein:ihre Kolleg:innen herausfordernd sein wird. Fraglich ist darüber hinaus, ob Personen in der mittleren Führungsebene, welche sich nicht mit den didaktischen Anforderungen des lernfeldorientierten Ansatzes identifizieren können, überhaupt geeignet sind, um eine derartige komplexe Veränderung, wie die Implementation des Lernfeldkonzepts, einzunehmen, wenn derartige fachliche, didaktische oder auch kollegiale Entgleisungen, wie im folgenden Zitat geäußert, gelebt werden können.

„Ich sag das jetzt mal ungeschützt. Der Verdacht liegt nahe oder lag nahe, dass die jüngeren Kollegen aufgrund von fachlichen Unsicherheiten ihre Verantwortung den Schülern übertragen haben, um dort den Acker zu bestellen. Und zum Teil denke ich auch, dass das eine Gefahr in sich birgt. Ich bin selber fachlich unsicher, wenn ich jetzt das im klassischen Lehrervortrag machen müsste, müsste ich konkret, präzise und sorgfältig die einzelnen Wissenselemente nachstellen. Wenn ich es dem Schüler übertrage, kann ich mitdenken, mich einbringen, selber nachwerten. Also ich habe mehr Spielraum. Was lasse ich zu und was lasse ich nie zu. Und das ist eine, – sehe ich als Gefahr. Das sehe ich wirklich als Gefahr, dass bestimmte Inhalte so dahinplätschern und dann das große Erwachen kommt, weil ja

letztendlich die Prüfungsanforderungen doch sehr, sehr konkret sind. Und ich würde mich auch freuen, wenn das bleiben würde, dass Erwartungsbilder formuliert werden und dass es nicht dazu kommt, dass sage ich mal bei jedem Erwartungsbild dann steht – nach Lehrermeinung –. Weil, wenn wir das so offen gestalten, wenn wir jetzt zulassen – der Unterricht kann individuell geführt werden und das Erwartungsbild wird dann auch so individuell unterstützt –, sehe ich die Gefahr, dass tatsächlich Wissen verloren geht. Und viele Aspekte in der Ausbildung basieren normal auch auf wissenschaftlichen Zusammenhängen, sind allgemeinbildend, gehören zum Handwerkszeug eines Auszubildenden dazu. Und ich denke, wir sollten, wenn wir jemand dann ein Zeugnis ausstellen, denen sagen – Du darfst die Berufsbezeichnung Heilerzieher oder Erzieher tragen.“ (E1; A39)

Dennoch macht dieses Interview deutlich, dass der individuelle Blick auf die Schulen eine Möglichkeit zur standortspezifischen Weiterentwicklung darstellen sollte:

„Damit ist eigentlich eher Verunsicherung. Ich bräuchte eher jemanden, der sagt: „Ich beurteile Ihre und hier und da empfehle ich eine Veränderung. Hier machen sie es sich zu schwer. Hier ist es zu ausführlich. Haben Sie mehr Lücken. Es hat sich bewährt, dass ...“. Dokumente. Jemand kommt und sagt: „Schauen Sie mal, das ist eine Vereinfachung. Vielleicht hilft Ihnen das. Dann können Sie Ihren sehr ausführlichen ja immer noch weiter nehmen, aber in der Gesamtschau wäre vielleicht dieses Dokument oder diese PDF-Datei tatsächlich hilfreich und dann kann man sich orientieren“. Und ich bleibe wieder dabei, Lehrbuch. Literatur. Empfehlungen.“ (E1; A53)

Die Entstehung und gegenwärtige Beschreibung der Situation in der Schule kann so gedeutet werden, dass diese auf die Entstehung und Veränderung in ihrem kulturell-gesellschaftlichen Rahmen zurückgehen und da auch versucht wird, durch die Interviewpartner:innen einzubetten (vgl. Meyer, Rowan und Brian 1977; Zucker 1983; Scott 1988; DiMaggio und Powell 1991). Die Orientierung der Äußerungen des:der Interviewpartner:in ist stärker an einem früheren Zustand in einem vergangenen gesellschaftlich-kulturellen Rahmen zu verorten als das sie an gegenwärtigen oder zukünftigen Erwartungen formuliert seien. Dadurch wird ein herausfordernder Adoptionsprozess an gegenwärtige curriculare Erwartungen in einem sich stets wandelnden gesellschaftlichen Umfeld verdeutlicht.

Professionelles Onboarding neuer Kolleg:innen zur Erweiterung der Expertise am jeweiligen Schulstandort

Mithilfe folgender Zitate soll allerdings der positive Blick der übrigen Interviewpartner:innen auf die Zusammenarbeit mit neuen und jungen Kolleg:innen in der Implementationsphase verdeutlicht werden. Diese Äußerungen weisen darauf hin, dass Referendar:innen bzw. Junglehrer:innen mit dem Lehramt für Sozialpädagogik und entsprechendem Referendariat durchaus als sehr bereichernd wahrgenommen werden:

„Naja, passiert ist die Zeit. Wir haben junge Leute bekommen. Und die sind durch eine andere Ausbildung gegangen. Und denen fällt es natürlich viel leichter, als den älteren

Kollegen. Also davon profitiert man sowieso. (I: Okay.) Das muss ja auch irgendwo mal zur Kenntnis genommen werden, dass wir einen guten Altersdurchschnitt im Haus haben. Und dass man da von der Ausbildung viel mitnehmen kann.“ (E3; A13)

Auch die Standorte E6 und E2 bestätigen, dass der Generationenwechsel in der Ausbildung mit lernfeldorientiertem Schwerpunkt durchaus unterstützend ist, sicherlich weil dadurch eine gemeinsame Basis und gemeinsame didaktische Grundhaltung verfolgt werden können. Der Positionierungsprozess zur didaktischen Ausrichtung kann dadurch in Teamprozessen ein Stück verkürzt werden:

„Man muss aber dazu sagen, dass wir eine Schule sind oder waren oder jetzt uns ein bisschen, ja ich sag jetzt mal verbessern, von der Ausbildungsrichtung her. Also von den Lehrern, was die in ihrem Rucksack mitbringen. Es war also damals, als ich hierherkam, war ich die zweite, die die Sozialpädagogikausbildung hatte fürs Lehramt Berufsschule. Das ist auch dem geschuldet, warum das so fachermäßig aufgeteilt wurde. Und das ging also die ganze Zeit so weiter, dass das eigentlich Fächer waren. Und jetzt kann ich bloß sagen, dass die eine –, also dass man sich schon bemüht hat, dass nach Lernfeldern aufzuteilen. Vor allem mit meiner anderen Kollegin, die das also auch studiert hat.“ (E6; A15)

Auch am Standort E2 wird eine subjektive Bewältigungsstrategie im Rahmen der Veränderung aufgezeigt, bei welchem junge Lehrer:innen mit einem Lehramtsstudium in der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik mit ihrem Professionsverständnis (Ebert, König und Uihlein 2018, S. 8) sich gut in die lernfeldorientierte Arbeit finden. Sicherlich wird auch dabei deutlich, dass einerseits der Onboardingprozess junger Kolleg:innen mit ihrer Expertise, andererseits der Qualifizierungsprozess „on the job“ älterer Kolleg:innen zur Orientierung bezüglich Fach- und Methodenwissen bzw. didaktischen Bezügen zur Gestaltung lernfeldorientierter Lernformate notwendig sind.

„Also, es gibt halt Unterschiede. Man merkt halt auch Unterschiede in den Lehrergenerationen. Den jüngeren Kollegen, die im Studium das schon kennengelernt haben, von Anfang an damit vertraut sind mit diesen Lernfeldkonzepten, denen fällt es wesentlich leichter, als älteren Kollegen. Das ist das eine, was die Zusammenarbeit angeht. Tatsächlich auch das gemeinsame darüber nachdenken, wie setzen wir das bei uns um. Das ist so ein bisschen Problemlösungsstrategie finden, weil das ist schon viel mit Problemen behaftet, weil Lernfeldkonzept.“ (E2; A15)

Somit kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Generationenfrage an den Schulstandorten eine große Rolle in der Umsetzung des lernfeldorientierten Curriculums spielt. Die Kategorisierung des Kollegiums in jüngere Kolleg:innen und in ältere Kolleg:innen wiederholt sich in allen durchgeführten Interviews, wobei damit die jeweilige Form der Ausbildung, also das soziale nicht das biologische Alter, gemeint ist. Denjenigen, welche bereits in Studium und / oder Referendariat mit der Gestaltung lernfeldorientierter Curricula in der beruflichen Didaktik für Sozialpädagogik konfrontiert wurden, fällt es offensichtlich leichter die (lernfeldübergreifende) Unterrichtsgestaltung entsprechend umzusetzen.

Bezüglich der lernfeldorientierten Arbeit wird bei älteren und jüngeren Kolleg:innen eine unterschiedliche Offenheit beobachtet. Die Bereitschaft zu Innovation und Entwicklung durch jüngere Kolleg:innen wird an den meisten Schulen als positiv für die Implementation gewichtet, wohingegen es auch in einer Schule (E1) Bedenken gibt: „Ich halte an meiner Struktur fest.“ (E1). Insbesondere am Schulstandort E5 möchte der:die Interviewpartner:in der Generationenfrage keine Gewichtung geben, da hier explizit und immer wieder die sehr gute Teamarbeit, Kooperationen und Absprachen aller Kolleg:innen betont werden:

„Wir sind Team. Wir sind das klassische Team; so, wie man das im Soziologie-Lehrbuch finden würde. Wir haben also Kollegen, die auch weiterhin vernetzt sind nach außen, die, ich sage mal, zu Theatern Verbindungen haben oder zu anderen, zum Landratsamt und, ich sage mal themenbezogen. Also wir haben Kollegen, die themenbezogen anderweitig vernetzt sind und die bringen dann quasi Experten zu uns oder wir gehen dann auch raus. [...] Also, das ist nicht von mir initiiert, sondern jeder aus dem Team fühlt sich verantwortlich. Mensch, dann kommt die K.: Ich habe jetzt hier was gehört und gesehen. Was hältst du denn davon? Was macht man? Also die kommen dann schon immer noch zu mir und fragen. Die machen das also nicht eigenmächtig. Aber es ist nicht so, dass ich jetzt diktiere und – gar nicht. Wir sind ein richtiges Team.“ (E5; A31)

Als nachhaltig bedeutsam für die Implementation des lernfeldorientierten Curriculums kann die Ausbildung von Studierenden und Referendar:innen betrachtet werden. In beiden Phasen der Lehramtsausbildung wird neben der Vermittlung theoretischer Grundlagen zu Anliegen und Funktion des Lernfeldkonzepts wie auch zur didaktisch-methodischen Gestaltung lernfeldorientierter Curricula gearbeitet. Diese Vorbereitungen an Universität wie auch dem Lehrer:innenseminar zeigen deutliche Auswirkungen auf den Implementations- und Professionalisierungsprozess in den Schulen. Diese Gruppe von ausgebildeten Lehrer:innen kann als Gruppe von Multiplikator:innen betrachtet werden. Sie dienen als wesentliche „Change Agents“ (Stralla 2019) im Entwicklungsprozess der Schulen.

Handeln zur Implementation des Lernfeldkonzepts in Didaktischen Teams, Lernfeldteams und Kompetenzteams

Autonome Lehrer:innenteams und damit die Idee zur Erhöhung der Selbstorganisation im Team wird in den Schulen unterschiedlich genutzt und bezeichnet. Am Schulstandort E3 wird von sogenannten „Kompetenzteams“ gesprochen, welche die auftretenden Aufgaben teilweise selbst, teilweise in Absprache mit der Fachleitung durchführen, um die konzeptionelle Arbeit mit entsprechenden didaktisch-methodischem Lernfeldanspruch umzusetzen.

Die interviewten Fachleiter:innen definieren dabei ihre Rolle unterschiedlich. Einerseits sind Fachleiter:innen konzeptionell und inhaltlich nah an den Themen der Implementation, behalten eine Übersicht (z. B. bei E2) und geben Struktur (z. B. bei E1). Andererseits geben sie ihre Verantwortung direkt ins

Team und sind lediglich für den Bildungsgang strukturierend und organisatorisch zuständig, also nicht mehr konzeptionell und inhaltlich aktiv (z. B. bei E5).

Die Erhöhung der Selbstorganisation durch Abgabe von Macht und Verantwortung durch die Schulleitung oder Fachleitung an Teammitglieder erhöht die Möglichkeit auf Partizipation der betroffenen Lehrer:innen und kann dadurch Allparteilichkeit ermöglichen, die Identifikation mit den sich entwickelnden Curriculum initiiieren und dadurch die Motivation zum aktiven Mitgestalten im Implementationsprozess erhöhen.

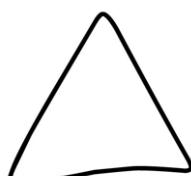
Ähnlich wie am Standort E3 macht sich die Fachleitung auch am Standort E4 gewissermaßen überflüssig. Im Gegensatz zum Standort E4, an welchem die Fachleitung keinen inhaltlichen und konzeptionellen Einblick hat, hat die Fachleitung am Standort E3 die Ideen von Selbstorganisation und von Delegation im Bewusstsein, sie hat ebenso Überblick über Bedarfe und motiviert zur Verantwortungsübernahme von Aufgaben durch Kolleg:innen.

„Ich spreche die Termine ab und die leiten die Veranstaltung dann auch. Da sitz ich dann nur als Teilnehmer drinnen. Deswegen intrinsisch, finde ich. [...] Ich setze mich gerne mit rein und lasse mir gerne Arbeitsaufträge übergeben. Wer hat damit ein Problem? Das kann ich mir nicht vorstellen. Ich muss es natürlich umsetzen. Ich muss es durchsetzen. Ich muss dafür kämpfen, dass es Fachschaften gibt, dass die einen ordentlichen Plan gestalten. Ich setze mich dann hin und wir gucken, was müsste denn dieses Jahr rein oder was ist Unfug. Das sprechen wir ein bisschen ab, aber dann kann ich ganz hinten in der letzten Reihe sitzen. Das finde ich ganz gut.“ (E3; A77)

Umsetzung des Konzepts:

„Die sitzen aber auch –, die haben auch zusammengesessen und haben Lernfeld –, nicht Lernfeld, Lernsituationen geschrieben, die sie dann auch einschätzen.“ (E4; A41)

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (vgl. Deci und Ryan 1993, S. 223 ff.) kann zusammenfassend gesagt werden, dass alle Schulen Bereitschaft und Motivation signalisieren, das lernfeldorientierte Curriculum zu etablieren, sich weiter zu entwickeln und sich zu professionalisieren: „Sie [Deci und Ryan, C. S.] gehen davon aus, dass Motivation sowohl auf



physiologische Bedürfnisse, Emotionen und psychologische Bedürfnisse als Energiequellen zurückzuführen ist“ (Büker 2021, S. 117). Im Zentrum der Überlegungen stehen dabei die angeborenen Grundbedürfnisse aller Menschen nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit: „Mithilfe dieser Grundbedürfnisse beschreiben die Autoren motivationsfördernde Umweltbedingungen, wohingegen Kontextfaktoren, die entgegen

der Befriedigung dieser Bedürfnisse stehen, das Auftreten von Motivation hemmen“ (Deci und Ryan 1993, S. 230): In den durchgeführten Interviews wurde deutlich, dass die grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie,

Kompetenz und sozialer Verbundenheit nicht als zufriedenstellend empfunden werden, insbesondere das Bedürfnis nach Kompetenzerleben wurde in den untersuchten Fachschulen für Sozialwesen als mangelhaft trotz großer Bemühungen kommuniziert, folglich bauten sich nicht selten Unzufriedenheit und Frustration auf. Die Herausforderungen sind an allen Polen des GPA-Dreiecks zu verorten, je nach Schulstandort kann der Fokus der Herausforderung variieren. Die Übergänge zwischen den Polen können nur als fließend betrachtet werden. Im Folgenden sollen die Herausforderungen exemplarisch in Tabelienform umrissen werden:

Pole des GPA	Beispiele für Herausforderungen in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993)
Erkenntnispol (E-Pol) und das Bedürfnis des Kompetenzerlebens	Idee der Kompetenzentwicklungsplanung Idee der Lernfeldorientierung in Umsetzung klassische Herausforderung bleibt die Erstellung der Lernsituationen Entwicklung von Kompetenzentwicklungsplänen „Das stößt an Grenzen ...“ – manche Referendare sind dabei besonders überfordert, da sie fachlich noch nicht so fit sind
Organisationspol und das Spannungsfeld zwischen den Wünschen nach Autonomie und sozialer Verbundenheit	Fortbildung: Zahl und Plätze der Fortbildungen sind zu schnell weg; Wunsch danach, sich als Team fortzubilden Schüler:innen und Lehrer:innen sind teilweise überfordert in der Vorbereitung und Durchführung der Lehr-Lern-Arrangements festgeplante Zeiten für die Lehrer:innen: damit LF-Unterricht gut funktioniert, bedarf es einer guten Strukturierung der Praktika
	Onboardingprozesse (Einarbeitungsphase) besser gestalten – mehr Zeit für das Mitalufen und das Beobachten (nach Minute 16)

	enorme Ausweitung des Lehraufwands: Veränderungen werden mit Arbeit assoziiert, extrem dynamischer Weg der Fachschule
	Überforderung – auch inhaltlich
	Zeit
Vertrauenspol und der Wunsch nach sozialer Ein gebundenheit	Miteinander
	Absprachen / Kommunikation
	Teambuilding: Gruppe als Team
	Team und Lernfeld passen gut zusammen; vorleben ist wichtig, ebenfalls auch das Teambuilding der Kolleg:innen

Tabelle 6: Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) im GPA

Selbst bei nur überblicksartiger Darlegung der Herausforderungen im Implementationsprozess wird das äußerst komplexe Tätigkeitsfeld der Fachleiter:innen in der Trias von Führen – Managen – Expert:innenstatus deutlich, in welchem sie den Ansprüchen und Bedürfnissen des Kollegiums nach Sicherheit, Kontinuität und Orientierung gerecht zu werden versuchen. Diese Bedürfnisse werden an allen untersuchten Schulstandorten kommuniziert. Strategisch reagiert das mittlere Management unterschiedlich. Im nach einem Zwischenfazit folgenden Kapitel soll vertiefend auf die Bedeutung der Fachleitung als Vertretung des mittleren Managements Beachtung finden.

Zwischenfazit

An dieser Stelle kann zusammengefasst werden, dass es sich empfiehlt, im Sinne der standortbezogenen Schulentwicklung die Einzelschulen in ihren Implementationsprozessen individualisiert und prozessorientiert zu begleiten. Die Entwicklungsstände der Einzelschulen sind stark heterogen, so dass neben standardisierten, klassischen Fortbildungen (beispielsweise zu Prüfungsformaten) es für alle Standorte selbstverständlich sein sollte, an den Bedarfen der Einzelschulen entlang zu unterstützen.

Dabei geht es darum, dass Teams und Organisationen in einem komplexen Veränderungsprozess begleitet werden, um sich ihre Version einer gelungenen

Umsetzung des Lernfeldkonzepts zu erarbeiten. Dabei sollen neue Lösungsansätze und neue Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden können, welche anders, kooperativer und vernetzter sind, als das, was bisher im klassischen Fächerunterricht stattgefunden hat. Diese Arbeit in Teams findet auf einer sachlichen und emotionalen Ebene statt, welche stets Möglichkeiten von Selbstreflexionen jeder und jedes Einzelnen sowie der Teams einbeziehen sollte. Diese Aushandlungsprozesse sind notwendig, denn klassische Organisations- und Teamentwicklungsprozesse brauchen Zeit und Struktur, aber auch die Möglichkeit zum Review (Reflexion) im Sinne von „Was wir heute denken, werden wir morgen sein“. Es ist bedeutungsvoll, positive Emotionen in Veränderungsprozessen zu ermöglichen, da die meisten Prozesse aufgrund negativer Stressfaktoren und Emotionen scheitern. Dabei sollten zeitnah identitätsstiftende Momente unter den Aspekten der Partizipation und Selbstorganisation ermöglicht und geschaffen werden, um bloße Reaktivität auf die von außen herangetragenen Erwartungen zu überwinden und das Gefühl der Selbstwirksamkeit und Gestaltungskraft zu verstärken. Bedeutungsvoll scheint hierbei eine gemeinsame didaktische Vision, von dem, wie Schule am Einzelstandort aussehen könnte.

5.2 Das mittlere Management – Managen, Führen und Fachexpertise als Kernkompetenzen

Wie bereits dargelegt, kommt in organisationalen Veränderungsprozessen der mittleren Führungsebene eine entscheidende Schlüsselposition zu, welche maßgebend zum Gelingen oder Misserfolg der Neuerungen ist (vgl. Kremer; Kundisch 2016). Im folgenden Kapitel wird die Fachleitung an Fachschulen für Sozialwesen als Vertretung der mittleren Führungsebene betrachtet und schließlich abgeleitet, warum im Kontext von Schulentwicklung das Change-Management in den Blick genommen werden sollte.

Zunächst sollen die aus der Erhebung gewonnenen Erkenntnisse zum Rollenverständnis der Fachleitung mit den Dimensionen von Führungskräften im Change-Management in Verbindung gebracht werden. Im danach folgenden Kapitel sollen die intensive Schulentwicklung unter der Perspektive des Change-Managements als Möglichkeit zur Etablierung von Strategien und Handlungsweisen dargelegt werden. Zwar hat die Erhebung 2019 stattgefunden und in der Zwischenzeit kam es zu Personalwechseln an den verschiedenen Standpunkten. Die Schlussfolgerungen zur Ausgestaltung der Rolle aber lassen sich unabhängig davon ziehen.

Analysekategorie / Schlüsselkategorie	Unterkategorie
Komplexität	managen führen Fachexpertise (Knowhow)
Erleben und Herausforderungen	Erleben der Fachleitung
Rollenverständnis der Fachleitung	Verantwortungsbereiche <ul style="list-style-type: none"> - für sich selbst - für Mitarbeiter:innen - für die Organisation Führungstyp <ul style="list-style-type: none"> - Fachleiter:in als Planer:in - Fachleiter:in als Struktur-gebende:r - Fachleiter:in als Change Agent und Ideengeber:in - Fachleiter:in als Delegie-rende:r
Erleben der Herausforderungen	

Wie bereits dargelegt, kommt in organisationalen Veränderungsprozessen der mittleren Führungsebene eine entscheidende Schlüsselposition zu, welche maßgebend zum Gelingen oder Misserfolg der Neuerungen ist (vgl. Kremer; Kundisch 2016). Im folgenden Kapitel wird die Fachleitung an Fachschulen für Sozialwesen als Vertretung der mittleren Führungsebene betrachtet und schließlich abgeleitet, warum im Kontext von Schulentwicklung das Change-Management in den Blick genommen werden sollte.

Zunächst sollen die aus der Erhebung gewonnenen Erkenntnisse zum Rollenverständnis der Fachleitung mit den Dimensionen von Führungskräften im Change-Management in Verbindung gebracht werden. Im danach folgenden Kapitel sollen die intensive Schulentwicklung unter der Perspektive des Change-Managements als Möglichkeit zur Etablierung von Strategien und Handlungsweisen dargelegt werden. Zwar hat die Erhebung 2019 stattgefunden und in der Zwischenzeit kam es zu Personalwechseln an den verschiedenen

Standpunkten. Die Schlussfolgerungen zur Ausgestaltung der Rolle aber lassen sich unabhängig davon ziehen.

Fachleiter:innen, als Vertreter:innen des mittleren Managements haben im Rahmen ihrer Tätigkeit ein wachsendes Aufgabenspektrum, welches über das Reagieren hinausgeht und das gestaltende und steuernde Handeln mehr in den Fokus der Erwartungen rückt: „Zunächst kann festgestellt werden, dass in der Vergangenheit wiederkehrend Aufgaben der Curriculumentwicklung an die berufsbildenden Schulen verlagert wurden. Dies kann beispielsweise bereits im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula festgestellt werden“ (Kremer; Kundisch 2017, S. 1). So ist im Rahmen der Curriculumentwicklung die Implementation des Lernfeldkonzepts, wie auch die damit zusammenhängende Einführung der reformierten Prüfungsanforderungen in den Fachschulen (Komplexprüfungen) zu erwähnen. Im Rahmen dieser Prozesse sind Kooperationen und ausreichend Kommunikation in den Kollegien Voraussetzung für das Gelingen der Implementation der Neuerung. Hierbei sind Fachleiter:innen wesentlich für die Koordinierungs- und Abstimmungstätigkeiten zuständig, welche mehr die Teamarbeit und die Ermöglichung von Absprachen der Kolleg:innen in den Fokus rücken (vgl. Kremer, Kundisch 2017, S. 1).

Herausfordernd bleibt die Rekrutierung der Führungskräfte in den beruflichen Schulen. Diese erfolgt „aus dem Kreis der Lehrkräfte über eine Übernahme von besonderen Aufgaben, wie z. B. der Verantwortung für Entwicklungs- und Innovationsbereiche in Bildungsgängen, der internen und externen Vernetzung oder der Ausbildung von angehenden Lehrkräften“ (Kremer; Kundisch 2017, S. 1).

Die Eignung der Führungskraft für neue Aufgaben ist abhängig von den zu erwartenden Tätigkeitsspektrum, deren Verantwortung für Teilbereiche, ihre eigene Eingebundenheit in die Bildungsgangarbeit sowie die eigene Unterrichtstätigkeit. In Entwicklungsprozessen verändern sich auch die Erwartungen an die Führungskraft. Im Rahmen der Implementation des Lernfeldkonzepts mussten neben den planerischen Tätigkeiten insbesondere neu strukturierende aber auch gestaltende Tätigkeiten ermöglicht werden: „Einbringen eigener Kompetenzen und Interessen, Einblicke in Entscheidungshintergründe und -prozesse, Fördern einer kollegialen Zusammenarbeit, Fördern einer transparenten Kommunikation in beide Richtungen (vgl. Wilbers 2008), Informationen strategisch für den eigenen Bildungsgang einsetzen usw. Lehrkräfte im Ko-Management sitzen an der Basis mit dem unmittelbaren Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften (Sozialpädagoginnen/-en, Regel Lehrkräfte, Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung usw.) in ihrem Team resp. Bildungsgang. Dies ermöglicht und fordert gestaltende und steuernde Handlungsfelder wie beispielsweise einen Überblick über eine notwendige und sinnvolle Gestaltung der Stundenplanung (z. B. im Sinne von Ressourcenhaushalt und Teamteaching) zu behalten“ (Kremer; Kundisch 2017, S. 5).

Das Phänomen „managen und führen“ zeigt sich durchgängig in allen Interviews. Die Bewältigungsstrategien im Umgang mit den komplexen Tätigkeiten der Fachleiter:innen und zur Definition ihrer Rolle sind jedoch sehr heterogen. Insbesondere in der Übernahme der Rolle der Fachleitung als Führungskraft in der mittleren Ebene ergibt sich ein großes Spannungsfeld bezüglich der Ausgestaltung des Tätigkeitsspektrums, aber auch in der Funktion als Führungskraft. Die Ausübung der Strukturierung und Implementation der Veränderungen wird von den Interview:partnerinnen sehr unterschiedlich wahrgenommen, das Spektrum reicht hierbei von einer starken Führung der Fachleitung bis zu einem Führungsstil, der eher als Laissez-faire beschrieben werden kann. Wesentlich in der Ausübung der Fachleitung bleibt die Unterscheidung zwischen Sach- und Führungsfunktionen.

Ein gelegentlich auftretendes Dilemma zeigt sich im Spagat zwischen der Rolle als Kolleg:in und der Rolle als Führungskraft (vgl. Kremer; Kundisch 2017, S. 16):

„Also als ich noch nicht Fachleiterin war? Mit diesen Widerständen. Man muss es sagen, dass die meisten Kollegen und auch –, na die konnten es nicht besser. Ich will jetzt einfach mal sagen, die Widerstände, die es da gab, von einzelnen Kollegen vielleicht, die wurden schon gehört. Aber es wurde nicht daran gearbeitet. Das heißt, das war einfach weiterhin so der Fall. Jetzt mit mir merke ich ja schon, also das machen wir auf jeden Fall. Das ist keine Diskussionsgrundlage –, also das wird nicht mehr diskutiert, das muss gemacht werden. Die Widerstände sind groß teilweise. Teilweise. Bei älteren Lehrern.“ (E6; A33)

Dabei zeigt sich dieser Rollenkonflikt in Beschreibungen zur „Nähe“ der Fachleitung zur Implementation des Lernfeldkonzepts, denn hierbei wurden neben fachlichen Bezügen auch die Beziehungen im Team verdeutlicht. Es wurde ersichtlich, inwieweit die Führungskräfte die Implementation im Blick behalten und der Prozess professionell begleitet wird. Wie bereits weiter oben aufgeführt, zeichnen Fachleiter:innen an Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen per Verwaltungsvorschrift für die Implementation des Lernfeldkonzepts verantwortlich (vgl. Kapitel 3.2.3.1): „An Beruflichen Schulzentren obliegen den Fachleitern für den jeweiligen Fachbereich insbesondere zusätzlich die Verantwortung zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts einschließlich der Organisation des lernfeldstrukturierten Unterrichts sowie die Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben und Praktikumseinrichtungen“ (SMK 2019, S. 385).

Im Folgenden soll das weite Spektrum zur Ausgestaltung der Rolle mithilfe von exemplarischen Interviewausschnitten verdeutlicht werden, um darzulegen, wie Fachleiter:innen an Fachschulen für Sozialwesen mit der Gestaltung des extern induzierten Veränderungsprozesses zur Implementation des Lernfeldkonzeptes umgegangen sind und umgehen.

Reaktivität (statt) Proaktivität

In der Umsetzung des curricularen Konzepts ist es eine zentrale Aufgabe, die Facetten an Vorstellungen von Bildung und von Lernen und Arbeiten im sozi-alpädagogischen Kontext zu berücksichtigen wie auch lerntheoretische Konzepte ausreichend zu betrachten (vgl. u. a. Sloane 2009, S. 195 ff). Es ist folglich bedeutungsvoll, dass die Fachleitung sich intensiv mit den Ansprüchen des Berufsfeldes wie auch mit den didaktisch-methodischen Konsequenzen zur Ausgestaltung des Lernfeldkonzepts mit ihren Teammitgliedern prozessual auseinandersetzt und dabei eigene Schlussfolgerungen zur professionellen Implementation am Schulstandort zieht.

Folgende Zitate sollen aufzeigen, dass eine interviewte Person in der Rolle der Fachleitung im Implementationsprozess auch vollständig außen vor sein kann und nahezu keinen Kontakt zur konzeptionellen Arbeit wie auch zum Team hergestellt hat:

„Und, ich habe dann auch immer gesagt, ich kann nicht mit dazu kommen. Ich habe dann manchmal auch dort in dem Zusammenhang manchmal die Schreibarbeit übernommen oder was weiß ich.“ (E4; A19)

Im weiteren Interviewverlauf verdeutlichte diese Person, dass sie sich im Sinne der Ablehnung der Lernfeldaufgaben wesentlich auf die Rolle der Planungsperson im Sinne von eines:einer Strukturgeber:in des Schuljahresablaufs und als Fachlehrer:in konzentrierte und sich inhaltlich allerdings nicht beteiligte:

„Für mich eher in der Bedeutung, dass ich damals, als wir diese Lernfeldsache erarbeitet haben –. Das ich wertschätzend damit umgegangen bin. Ich aber dann auch gesagt habe, ich kann mich nicht in jedes Lernfeld reinknien, was den Lehrplan betrifft. Ich bin da, das sage ich jetzt mal in Anführungsstrichen, raus. Ich habe Interesse gezeigt, na doch. Aber dass ich inhaltlich der Unterstützer war, würde ich verneinen. Das muss ich ganz einfach so ehrlich sagen. Zumal ich ja nicht nur als Fachleiter dafür verantwortlich bin, für den Fachbereich –. Ich bin ja auch noch Vertretungsplan mit –. Und da reicht mir eigentlich die Zeit dann nicht. Aber wie gesagt, ich habe mich auch auf die Fachleute und die Konferenzleiter verlassen und verlassen können.“ (E4; A55)

Diese:r Interviewpartner:in bestätigte die von Bonsen aufgestellte These, dass viele Schulleitungen vornehmlich administrativ oder koordinierend tätig sind und sich somit eher als „Unterrichtsverwalter“ anstatt als „Unterrichtsentwickler“ verstehen (vgl. Bonsen 2009, S. 54). Deutlich wird allerdings auch, dass die Situation zur Einführung des Lernfeldkonzepts die Fachleitung überfordert, sie sich weder inhaltlich, zeitlich noch strukturell in der Lage sieht, den Veränderungsprozess zu steuern. Sie verbalisiert ihre Grenzen, zieht persönliche Konsequenzen bezüglich ihrer Arbeitsschwerpunkte. Der:die Interviewpartner:in formuliert keinen Handlungsbedarf bezüglich der Eignung für diese Funktionsstelle.

Interviewpartner:in E3 verdeutlicht, wie bedeutungsvoll der Zusammenhang der mittleren Führungsebene – also die eigenen Anforderungen an

Bildung, die Rolle des Lehrenden wie auch das Bild vom Lernenden – mit einer erfolgreichen Implementation verbunden ist, aber auch wie herausfordernd dieser Zusammenhang ist:

„Organisatorisch ist das nicht möglich. Wir haben so viele Fachbereiche hier. Wir haben das duale System drin. Und die sind auf den 45-Minuten-Takt angewiesen, sonst müssen die arbeiten gehen. Da ist die Stunde Absicherung also schon sehr zwanghaft. Und die Kollegen switchen ja von einem Bereich in den anderen. Also das ist jetzt von der Organisation her in dem großen Haus nicht möglich. Und dann kommt noch dazu, dass wir ein zweites Haus haben und einige auch noch in das andere Haus rüber wandern. In der Pause. Und dort BGJ und BVJ und solche Ausbildungseinrichtungen machen. Die jetzt auch 45 Minuten nur haben. Das geht gar nicht anders. Und wenn es in die Richtung gehen soll, dass der Erzieher den ganzen Tag alleine an irgendetwas arbeitet, dann ist es irgendwann so, dass der Lehrer ja auch gar nicht mehr so das, was typisch Lehrer ist, jetzt präsentieren muss. Dann brauche ich ja eigentlich nur noch einen Computerraum und dann werde ich mal sehen, was rauskommt. Das finde ich nicht in Ordnung. Das muss ich ehrlich sagen. Dafür werden Lehrer auch nicht bezahlt. Dann muss das ja wirklich differenziert sein. Was wird denn abgeliefert?“ (E3; A19)

Das Phänomen des Lernens im lernfeldorientierten Ansatz schürt scheinbar bei der interviewten Person Angst vor der Abschaffung der eigenen Profession. Eine große Skepsis wird fühlbar. Lernfeldorientiertes Lernen wird mit selbstständigen Lernen und Recherchieren der Schüler:innen im Computerraum gleichgesetzt, ebenso wird die Lehrer:innenrolle dabei als bedenklich eingeordnet. Notwendig blieben Knowhow, Autorität und Berufserfahrung der Lehrenden. Der:die Lehrer:in in der Rolle als Beratende:r, Lernbegleitung, Ko-Konstrukteur:in wird infrage gestellt, die traditionelle 45-Minuten-Struktur des Unterrichts wird aus organisatorischer Perspektive gerechtfertigt. Die Fachleitung betrachtet nicht die Förderung der Lernenden bezüglich der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Es wird nicht betrachtet, dass die selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernprozesse längerfristiger, prozessualer stattfinden könnten, auch nicht, dass die Form des lernfeldorientierten Lernens kompetenzorientierter, da handlungsorientierter, sein kann, als in der klassischen 45-Minuten-Fächerstruktur mit ihrer begrenzten methodischen Varianz.

Das Potential des lernfeldorientierten Arbeitens besteht darin, dass die Lernenden in ihrer Rolle als Konstrukteur:innen ihrer Wirklichkeit aktiv lernen. Dabei soll Lernen anknüpfend an den eigenen Konstrukten Transferangebote in das berufliche Denken und Handeln ermöglichen. Diese Form des Lernens wird von der interviewten Person grundsätzlich abgelehnt:

„Wovon profitiert denn der Schüler? Der dann nicht sagt: Ja. Dann kann ich auch woanders lernen. Dann brauche ich ja den Lehrer nicht mehr, der sein Knowhow und seine Autorität und seine Berufserfahrung hier rüberreicht.“ Der Schüler will das schon noch, denke ich mir. Dass diese Struktur auch Vorteile hat. Vielleicht ist es schön, mehr Zeit zu haben und man die Pause weglässt. Dass diese Übergänge ein bisschen fließender sind, das ist schon gut. Aber irgendwo verschwindet dann auch mehr von der Lehrerpersönlichkeit. Da habe ich ein bisschen Bedenken.“ (E3; A19)

Deutlich wird anhand dieses Zitates, dass Vertreter:innen der mittleren Ebene auch ihre Bedenken bezüglich des lernfeldorientierten Arbeitens vertreten und diese entsprechend in ihre Teams weitertragen. Somit wird auch die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Sinne des systemisch-konstruktivistischen Lehrens und Lernens stets abhängig von der Haltung der Führungskraft sein. Die Fachleitung stellt sowohl die planerische wie auch die organisatorische Gestaltung des Konzepts in Frage. Sie zeigt sich selbst als Vertreter:in des traditionellen Lehrer:innenrollenbildes von Lehrer:in = Leader. Die interviewte Person formuliert deutlich ein wiederkehrendes Phänomen dahingehend, dass nicht ausreichend Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit empfunden wird. Die Fachleitung fühlt sich in die Passivität gezwungen, es scheint ihr nicht (ausreichend) möglich zu sein, Strukturen zu schaffen. Als Beispiel wird hier die Planung der Stundentafel erwähnt. Hier wird selbst eine Doppelstundenplanung der Lernfelder als Herausforderung formuliert. Dies ist ein Phänomen, welches an den meisten Standorten als überwunden beschrieben wird. Die Gestaltung des Unterrichts wird in diesem Beispiel nicht mit beruflicher Kompetenzorientierung unter Beachtung des Handlungsparadigmas im Lehren und Lernen begründet. Die Gestaltung handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements wird hier als nicht zentraler Anspruch an die Ausbildung dargestellt.

Um nachhaltige Veränderungen in Organisationen zu schaffen, bedarf es neben fachlichem Knowhow, geeigneten Kommunikationsformen und -formaten im Transformationsprozess von einer fächer- zu einer lernfeldorientierten Curriculumstruktur eines ganzheitlichen Blickes durch die Führungskraft.

Wie herausfordernd dieser Prozess empfunden werden kann, soll mithilfe eines weiteren Interviewausschnitts (E1) belegt werden. Das enorme Arbeitspensum im Transformationsprozess wird allerdings von allen Interviewpartner:innen deutlich formuliert. Die Notwendigkeit, sich zu fokussieren bzw. geplant in den Veränderungsprozess zu gehen, wird deutlich. Das folgende Zitat zeigt einen Führungsstil, der die Fachleitung als stark regulierend in ihrer Funktion darstellt. Ihr ist bewusst, dass sie die konzeptionelle Verantwortung für den Implementationsprozess trägt, ihre Überforderung bezüglich zeitlicher und personeller Ressourcen wird ebenso verdeutlicht:

„Und ich denke, wenn sich hier, also auch personell, nie etwas passiert, einschließlich auch der Wertschätzung der Arbeit, die ich mache, dass diese [...] sechs Stunden, – das habe ich prinzipiell jeden Tag eine Stunde. Die habe ich aber nur, um Telefonate zu führen und um Ansprechpartner zu sein. Das heißt, wenn ich das jetzt nicht plane, würde ich drei Stunden die Fachkonferenz machen. Investiere ich Minimum zwanzig Stunden meiner Freizeit, um es tatsächlich vorzubereiten. Und das, – da steigt auch mein, sozusagen meine Möglichkeiten. Weil ich ja zeitgleich, ja auch administrativ als Fachleiter, Zeugnisdruk und, und, und zuständig bin.“ (E1; A 49)

Tatsächlich zeigt sich die weiter oben dargestellte Sichtweise im Interview (E4) eher als Ausnahme. Die Vorbildwirkung und Ausgestaltung der Fachleiter:innenrolle im Implementationsprozess wird prinzipiell ernst genommen

und es wird Verantwortung dafür getragen. Die Unterschiedlichkeit in der Ausgestaltung dieser Funktion zeigt sich in den drei Dimensionen Managen, Führen und Fachexpertise. Die didaktisch-methodische Umsetzung der Idee der Lernfelddidaktik hängt eng mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Fachleitung zusammen (Ausnahme Schule E4). Folgender Interviewausschnitt zeigt, dass durch einen rücksichtsvollen und wertschätzenden Blick die Fachleitung trotzdem regulierend sein kann, ihre Managementaufgabe sehr ernst nimmt, Prozesse inhaltlich in Gang setzt und trotzdem die Gesundheit und das Arbeitspensum der Kolleg:innen wohlwollend im Blick behält:

„Und dann haben wir Kompetenzteams gebildet. Das heißt, es gibt ein Kompetenzteam für die Heilerziehungspflege und es gibt ein Kompetenzteam für den Bereich der Erzieher, so auch für die anderen Berufe, die wir ausbilden. Und diese Kompetenzteams arbeiten zum Teil selbstständig nach Bedarf, was gesehen wird, was müssen wir aktuell tun beziehungsweise natürlich auch nach Aufforderung. Das heißt, wenn von Seiten der Fachkonferenzleitung oder eben durch mich als Fachleiterin die Aufforderung kommt bestimmte Pläne zu überarbeiten beispielsweise. Also es gibt diesen Freiraum. In der Erfahrung ist es so, die Kollegen haben sehr viel zu tun über das Schuljahr und besonders ab den Winterferien steigen wir in die Prüfungen ein, weil wir eine Fachschule sind. Die Prüfungen gehen danach los und dann geht es nahtlos über in die Prüfungen an Berufsfachschulen wiederum auch. Die Kollegen haben genügend zu tun und es gibt dann kaum noch Zeit, sie zusätzlich in den Nachmittagsstunden hier noch rein zu holen und zu sagen, das und das müsste jetzt noch getan werden. Natürlich kann ich das anweisen, aber das mache ich nicht. Ich will ja meine Kollegen auch nicht verbrennen. Also muss ich schauen, dass das im Rahmen der Vorbereitungswoche läuft, sprich nächste Woche. Oder in den ersten Schulwochen.“ (E2; A7)

Unter der Perspektive gewollter Partizipation und Allparteilichkeit der Kolleg:innen zur Mitgestaltung des Lernfeldkonzepts am Schulstandort deutet die Fachleitung (E2) auch ihre Herausforderungen damit an:

„Also, ich bin überzeugt davon oder ich gebe gerne Verantwortung an die Kollegen ab. Und ich denke, das ist der richtige Weg, die Kollegen in ihrer eigenen Rolle auch zu bestärken und sie darin zu bekräftigen, sich an Prozessen aktiv zu beteiligen. Ideen, aber auch Wünsche einzubringen. Weil, wir haben einen Handlungsspielraum.“ (E2; A45).

Die Ausgestaltung der Fachleitung in ihren verschiedenen Rollenerwartungen wird in den Interviews facettenreich aufgezeigt und verdeutlicht. Die Fachleitung weist dabei auf das umfangreiche Aufgabenspektrum in der Ausübung dieser Funktionsstelle hin.

Das lernfeldorientierte Arbeiten soll die Theorie-Praxis-Lücke schließen und ganz im Sinne einer lernortkooperierenden Zusammenarbeit des Lernortes Schule und des Lernortes Praxis die Kompetenzanbahnung der Lernenden als zentrales Element im Bildungsprozess im Blick behalten. Dabei zeichnet sich ganz im Sinne der systemtheoretisch dargestellten Herausforderungen ab, dass Angelegenheiten, die von außen an eine Organisation herangetragen werden, bei denen zunächst nicht klar ist, ob und wie darauf reagiert werden sollte, zu sehr großen Irritationen, also Unsicherheiten und Orientierungslosigkeiten im System – hier konkret den Fachschulen für Sozialwesen – führen können.

In den durchgeführten Interviews werden die Herausforderungen des Managements von Komplexität im Transformationsprozess verdeutlicht, bei welchen die interviewten Fachleiter:innen stetig einen starken Wunsch nach Orientierung formulieren. Alle interviewten Schulstandorte haben gemeinsam, dass sie sich mehr Orientierung in dieser Transfer- bzw. Übersetzungsarbeit wünschen. Beispielsweise mit Formen der Prozessbegleitung, welche die Neuerungen bezüglich der Implementation des Lehrplanes standortspezifisch unterstützen kann, auch um Verwirrungen auf den Ebenen der Kommunikation zwischen Kolleg:innen (V-Pol) lösungsorientiert zu begleiten, auf der Ebene der Organisation (O-Pol) Möglichkeiten zu strukturellen Anpassungen zu erarbeiten und zu schaffen bzw. auch neue Möglichkeiten didaktisch-methodisch zu denken, um stärkere Handlungsorientierung im Unterricht zu ermöglichen und dem Handlungswissen (E-Pol), da hierbei auch häufig das fehlende Knowhow zu Frustrationen führen konnte.

In allen Interviews wird deutlich, dass die Implementation durch reaktive Handlungen verläuft. Die interviewten Personen verdeutlichen, dass stetig neue Anforderungen – beispielsweise veränderte Prüfungsformate, überarbeitete Fachschulordnungen usw. – an die Fachschulen herangetragen werden, welche im alltäglichen Schulverlauf als stark herausfordernd beschrieben wurden.

In der konkreten Frage nach Veränderungen sind einige Fachleiter:innen (sehr) aussagekräftig. Nur eine findet neben ihrer Tätigkeit zur Planung der Stundentafel keine Beispiele, die das Lernfeld betrifft. Häufig geht es um den Umgang mit Komplexität, also die Konfrontation mit der sehr umfangreichen Aufgabe der Implementation. Interessant erschien das einheitliche Meinungsbild, welches die Schulleitung nicht als hemmenden Faktor, aber auch nicht innovativ unterstützt. Es wurde oft ein Goodwill der Schulleitung kommuniziert:

„Also ich bin überzeugt davon, weil die Erfahrung haben wir ja als Team in der Vergangenheit schon gemacht, wenn uns die Zeit eingeräumt wird, kontinuierlich an etwas zu arbeiten, zum Beispiel dem Erstellen von Lernsituationen oder als der neue Lehrplan kam die Analyse dieses Lehrplanes zunächst erstmal. Sich mit dem Kompetenzbegriff nochmal grundlegend auseinanderzusetzen. Dann passiert ganz viel. Wenn man drei, vier Stunden am Stück mal kontinuierlich arbeitet. Das kann ich nicht bei uns. [...] Das heißt, in der Vergangenheit war es so, dass ich mir dann von Seiten der Schulleitung erbeten habe, dass wir einen Tag gefunden haben, wo alle Kollegen Mittag Schluss hatten, Unterrichtsschluss. Sprich, die Schüler haben entweder Aufgaben für die Schule oder für zu Hause bekommen. Und wir saßen zusammen. Um jetzt wieder auf Ihre Frage zurück zu kommen, was würde ich mir wünschen, erbitten, erbeten. Zeit. Zeit und den Raum, um mal kontinuierlich an etwas zu arbeiten. Dann wären wir schon viel weiter. [...] Aber grundsätzlich geht es darum, kontinuierlich an etwas zu arbeiten. Das gelingt einfach im regulären Schulalltag nicht. Vielleicht fehlt mir auch noch die Idee dafür. Ich könnte natürlich auch sagen, okay die Kompetenzteams sitzen einmal im Monat an dem und dem Tag von bis. Das widerspricht mir eben wieder. Dieses so anzuleisen, weil ich sage, wir sind ja alles erwachsene Menschen und die Kollegen müssen

schon auch sehen, was notwendig ist. Und wie sie das hinbekommen, sich zu organisieren.“ (E2; A47)

Die Verfügbarkeit von Raum und Zeit für konzeptionelles Arbeiten gelten als der Schlüssel und damit als Möglichkeiten und Potenzial, um gemeinsam etwas zu erstellen. Es sind die strukturellen Hindernisse der Organisation, um auch neben der Tätigkeit im Unterricht konzeptionell tätig zu sein. Formuliert wird der Mangel an Möglichkeiten zur Absprache. Ohne diesen organisatorischen Rahmen für konzeptionelles Arbeiten wird produktives und kreatives Arbeiten nur verlangsamt denkbar. Um in Produktivität proaktiv und nicht rein reaktiv, kreativ den Implementationsprozess voranzubringen, braucht es Freiräume, denn „dann passiert auch ganz viel“ oder man hat „Zeit und den Raum, um mal kontinuierlich an etwas zu arbeiten. Dann wären wir schon viel weiter“ (E2; A47). Die Fachleitung initiiert und insbesondere die engagierten Kolleg:innen kooperieren und beteiligen sich. Deutlich wird, dass konzeptionelles Arbeiten als wichtig und notwendig angesehen wird, dieses Stimmungsbild zieht sich durch die Interviews. Interessant ist im erwähnten Zitat, dass das Lernen der Schüler:innen bezüglich des Ausbaus beruflicher Handlungskompetenz nicht erwähnt wird. Es geht vielmehr um die Sache an sich, also das Erfüllen von Vorschriften.

Die (erweiterte) Schulleitung hat in Veränderungsprozessen eine Schlüsselposition inne, welche wesentlich für das Gelingen und Misserfolgen von Neuerungen verantwortlich ist: „Ein weiteres Kriterium, das zugleich für Hord (1997) den Ausgangspunkt ihrer Ausführungen darstellt, ist eine unterstützende und geteilte (Schul-)Leitung (supportive and shared leadership). Der Schulleitung kommt zunächst eine zentrale Rolle hinsichtlich der Schaffung struktureller Voraussetzungen für die Zusammenarbeit des Kollegiums als PLG (Professionelle Lerngemeinschaft) zu; dies betrifft insbesondere die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen. In einer PLG arbeiten Schulleiter darüber hinaus „with teachers in joint enquiry and provide opportunities for teachers to take on leadership roles related to bringing about changes in teaching and learning“ (Stoll et al. 2006, S. 237). Im deutschsprachigen Diskurs zur Schulentwicklung wird dabei nicht das gesamte Schulkollegium gemeint, sondern innerschulische Lerngemeinschaften an einer Schule (z. B. nach Bonsen und Rolff 2006 Klassen- oder Jahrgangs- oder Fachteams). Die Zusammenarbeit konzentriert sich dabei auf Fachinhalte und / oder fachdidaktische Fragen, wodurch intermediäre Strukturen geschaffen werden. Wenn diese Lerngemeinschaften Sprecher oder Leitungen beinhalten, könnten diese als „mittleres Management“ interpretiert werden (vgl. Stralla 2019, S. 31 f.).

Führungskräfte haben dabei die Aufgabe, auf typisierte Profile von Macht-, Fach-, Prozess und Beziehungspromotoren (vgl. Witte 1973; Hausschild und Gemünden 1998; Gemünden und Walter 1998) zu achten, wie auch emotionale und motivationale Auswirkungen (vgl. Picot et al. 1999, S. 3;

Gebert und Rosenstiel 1996, S. 203) der Beteiligten im Veränderungsprozess zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren.

Nach Mack (2019) geht es um die „Führungs-Fragen“ von Klarheit, Kontrolle, Effizienz, Umgang mit Unklarheiten sowie darum, nicht in der Vergangenheit stecken zu bleiben. In der Essenz bedeutet dies das Managen und den Umgang mit Komplexität und dem Zusammenhang, wie auch Selbstorganisation in der hierarchisch geführten Organisation ermöglicht und ausgebaut werden kann.

Somit ist gerade der Umgang mit der Komplexität eine der zentralsten Herausforderungen der mittleren Führungsebene im Transformationsprozess. Neben den curricularen Neuerungen bezüglich handlungsorientierter und kompetenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements gilt es vor allem, die Änderungen in der Form der Zusammenarbeit zwischen den Kolleg:innen neu zu organisieren. Lernfeldorientierung verlangt hohe Anteile von Selbstorganisation, beispielsweise innerhalb von Lernfeldteams, welche in die Top-Down-Logik von Berufsschulzentren integriert werden muss. Wobei die Ausübung der Neu-Strukturierung durch die Fachleitung als sehr unterschiedlich beschrieben wird (siehe folgende Interviewausschnitte). Mack (2019) benennt typische Fallen im Umgang mit komplexen Veränderungsprozessen in Organisationen, welche ebenfalls in den Interviews typisiert werden konnten:

- Langsamkeit des Denkens: Herausforderung = Umdenken, Neues zulassen wollen, offen sein,
- Aktionismus: Herausforderung = wenig Nachhaltigkeit durch kurzfristige Veränderungen,
- lineare Extrapolation der Vergangenheit: Herausforderung = das Alte wird im Neuen einfach weitergeführt (z. B. bloßes Aufteilen der Inhalte des Lehrplanes aus der Fächerstruktur die Lernfeldstruktur),
- Übertragen der Strukturen der Gegenwart auf die Zukunft: Herausforderung = beispielsweise das Schaffen von Kommunikations- und Kooperationsformen als Herausforderung in einem System, welches durch Lehrer:innestundenregelung funktioniert,
- Planen ohne Neben- oder Fernwirkungen: Herausforderung = Planungen ohne Bezüge (beispielsweise zu starke Wissenschafts- statt Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung)

Um sich nicht in diese die veränderungshemmenden Faktoren zu begeben, empfiehlt Mack unbedingt die Wahrung eines positiven Bildes der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit. Abkapselung und endlose Planungs- und Infoschleifen können so umgangen und ressourcenorientiert die Grenzen der Informationsaufnahme und der zur Verfügung stehenden Zeit akzeptiert und trotzdem veränderungsoffen und lösungsorientiert gearbeitet werden.

Schließlich soll folgendes Zitat noch einmal darlegen, dass nach wie vor der Wunsch besteht, dass die Veränderung aufhört, da die prozessualen Herausforderungen als enorm wahrgenommen werden:

„[...] (lacht) Naja, dass irgendwo endlich mal ein Schlussstrich gezogen wird und dass, ja, diese Unruhe einfach aufhört. Also dass jetzt – ich meine, wir wissen im Sozialwesen gibt es immer wieder die Veränderungen. Aber es waren derer einfach in den letzten Jahren zu viele. Wir brauchen ein bisschen Ruhe. Nicht nur ich, sondern auch mein Team. Ist so.“ (E5; A51)

Im Wesentlichen haben sich folgende Rollen in der Analyse der Interviews herauskristallisiert, welche den Umgang der Fachleitung während der Innovation zum Zeitpunkt der Interviews typisieren sollen. Bereits an dieser Stelle sei angemerkt, dass ausschließlich alle Interviewpartner:innen nach dem Prinzip „Trial and Error“ gehandelt haben. Die Kompetenz, das Team professionell durch einen Veränderungsprozess zu begleiten, war bis dahin noch nicht Teil der Zuständigkeit.

Fachleitung als Teamplayer

Charakterisierung: „Wir sind das Team.“

„Die Kollegen machen mit. Das ist so. Die sind wirklich – das Team ist toll. (I: Schön) Ja, die machen das schon. Ja.“ (E5; A29)

Die Ausgestaltung der Rolle als Fachleiter:in zeigt, dass keine Hierarchie gelebt und beansprucht wird. Die Fachleitung versteht sich als gleichberechtigtes Teammitglied. In allen Bereichen sind demokratische und dialogische Aushandlungsprozesse vorhanden.

Fachleitung als Planer:in

Charakterisierung: „Ich mache hier die Planung“, bzw. „Ich bin da ... raus.“

In dieser Form der Ausgestaltung der Funktionsstelle der Fachleitung liegt der Fokus ausschließlich auf dem Planen (Schuljahresablauf, Stunden- und Vertretungsplanung, Prüfungsplanungen) des Ausbildungsganges. Die inhaltlich-konzeptionellen Fragen der Lernfeldarbeit tangieren die Fachleitung als Planer:in nicht. Sie übernimmt keine Führungsaufgabe im Sinne eines:einer Change Manager:in, um in der Verantwortung zur Implementation des Lernfeldkonzeptes gestaltend, koordinierend und didaktisch-methodisch initierend mitzuwirken (der inhaltliche Fokus liegt beispielsweise im Zweitfach).

„Das haben die weitestgehend selbst gemacht. Weil ich ja auch nicht, wie gesagt, aus dem Pädagogik-Psychologie-Bereich komme. Oder aus dem Sozialwesen, denn ich bin ja ***lehrer. Und da habe ich denen dann eigentlich über die Fachkonferenzleiter –. Bei uns gibt es die Fachkonferenzleiter für die Erzieher und ein Fachkonferenzleiter für die

Heilerziehungspfleger. Und die haben das dann eigentlich mehr in die Hand genommen. Und haben sich dann natürlich auch Hilfe von, naja, erfahrenen Leuten gesucht.“ (E3; A11)

Oder:

„Das kann ich so nicht sagen, weil ich dann trotzdem nicht im Lernfeldunterricht eingesetzt bin. Ja, also von der Ausbildung her, werde ich nicht im Lernfeld sein. Und so bin ich dann schon so für mich, für meine Person, so zufrieden, wie es jetzt ist. Also ich bin nicht aus dem pädagogischen, aus dem sozialen Bereich. Ich bin immer der ***lehrer hier. Und ich will mir auch nicht anmaßen, mich hier in irgend so ein Lernfeld reinsetzen zu lassen. Und so als Nichtausgebildeter dann [...] Das muss ich einfach so sagen. Das möchte ich eigentlich auch nicht.“ (E3; A67)

Fachleitung als Strukturgeber:in

Charakterisierung: „Ich halte an meiner Struktur fest.“

Eine Fachleitung als Strukturgeber:in behält die Prozesse im Rahmen der Implementation im Blick. Sie etabliert und installiert dadurch Strukturen, welche für die Implementation des Lernfeldkonzepts wichtig sind. Verantwortung wird dabei auf verschiedenen Ebenen übernommen: Strukturen schaffen (beispielsweise durch die Installation didaktischer Teams), Koordination bedeuter Aufgaben (beispielsweise Lernsituationen etablieren) oder einheitliches Vorgehen im Verfassen von Handlungsstrategien, Kooperationen zwischen den Lernorten Schule und Praxis, konzeptionelle Unterrichtsentwicklung und Weiterentwicklung der inhaltlichen Ausgestaltung des Curriculums. Insbesondere in dieser Form der Rollenübernahme sieht sich die Fachleitung als Führungskraft in der mittleren Ebene.

„Die sitzen aber auch –, die haben auch zusammengesessen und haben Lernfeld –, nicht Lernfeld, Lernsituationen geschrieben, die sie dann auch einschätzen.“ (E4; A41)

„Das heißt das läuft größtenteils über mich, dass ich es anweise und dann Termine setze auch. Und dann an die Kompetenzteams eben einen konkreten Arbeitsauftrag und bis dann und dann muss das bei uns eingereicht sein. Bei mir abgegeben sein, so dass wir weiter arbeiten können auch.“ (E2; A9)

Fachleitung als Change-Manager:in und Ideengeber:in zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts

Charakterisierung: „die Anwältin“.

Diese Rolle wird nur tendenziell tangiert. Gemeint ist mit ihr eine bewusste Umsetzung eines geplanten Change-Prozesses, in welchem die Fachleitung als Impulgeber:in und Leader auftritt. Dabei wird die Motivation der Teammitglieder und die gemeinsame Verfolgung von mindestens einem Ziel kommuniziert. Folgende Aussage soll dies veranschaulichen:

„Auch diesen Prozess der Arbeit mit Lernsituationen ist etwas, was ich angestoßen habe und der Überzeugung war, also so verstehe ich meine Rolle als Fachleiter auch. Natürlich habe ich viele Verantwortlichkeiten und die Fäden laufen bei mir zusammen, aber ich verstehe mich ein stückweit als jemand, der Prozesse in Gang bringt. Aber ich habe weder die Zeit noch die Kraft, auch für sämtliche fünf Ausbildungsgänge und alle Prozesse die ich in Gang bringe, bei jemandem daneben zu stehen und zu schauen, dass sie auch am Laufen bleiben. Und das ist aber schwierig zu realisieren, dass es ebenso ist. Die laufen eben nicht immer.“ (E2; A45)

Deutlich wird auch an den definierten Rollen, dass es im Implementationsprozess tatsächlich wesentlich um die Reduktion der Umweltkomplexität geht. Die Konfrontation mit dieser sehr umfangreichen Aufgabe der Fachleiter:innen weist auf unterschiedliches Verhalten im Schaffen von neuen Strukturen hin: „Konkreter geht es darum, bestimmte Handlungsmuster zu schaffen, die es ermöglichen, in der Komplexität der Welt, in das Übermaß an Möglichkeiten, eine Ordnung zu legen, d. h. in spezifischer Weise einzuengen, zu reduzieren und zu verarbeiten“ (Luhmann 1982, S. 16). In Anlehnung an die Befunde und Erfahrungen aus dem Modellversuch NELE (vgl. Kapitel 1.4) zeigen sich auch in der hier durchgeführten Untersuchung, dass das Schaffen von Strukturen im Rahmen der Organisationsentwicklung eine Gelingensbedingung im Rahmen der Implementation des Lernfeldkonzeptes ist.

Wie auch in der SELUBA-Studie beschrieben und bei Sloane (2004) noch einmal zusammengefasst, erfordern lernfeldstrukturierte Lehrpläne Neuorientierungen in verschiedenen Hinsichten (vgl. Sloane 2004, S. 31 ff.), welche wie folgt zusammengefasst werden können:

1. Lehrplanentwicklung: Curriculare Entwicklung von Bildungsgängen

„Also wir haben uns wie ein Raster entwickelt, was für uns logisch ist, welche Kompetenzen sind so Grundkompetenzen, die sie haben sollten, mit denen sie vielleicht schon kommen und was – wie kann man das aufbauen, dass die am Ende der drei Jahre wirklich handlungskompetent sind.“ (E5; A7)

2. Unterrichtsvorbereitung: Entwicklung komplexer Lehr-Lern-Arrangements

„Also, es hat auch ein bisschen Zeit gekostet, weil, wie gesagt, wir hängen alle immer noch sehr an unseren Inhalten. Und es sind eigentlich auch alle ein bisschen traurig, dass die nicht mehr so explizit drinstehen. Weil man unsicher ist.“ (E5; A7)

3. Didaktische Organisation: Entwicklung und Steuerung durch schulische Arbeitsgruppen

„Der nächste Schritt war, dass man sich dann in Teams gefunden hat, aussortiert. Was ist das Ler- also dieses einzelne Lernfeld. Die haben wir uns also die Lernfelder hergenommen, haben erst einmal geschaut, was sind die Inhalte? Also man – und Sie werden das auch im Laufe, denke ich, des Interviews merken, dass wir immer noch sehr an unseren Inhalten klammern. Ne? Weil man es einfach auch gewohnt ist, weil das bei uns auch so abgespeichert ist. Dann haben wir auch Teams gebildet.“ (E1; A3)

4. Schulorganisation: Führung und Entwicklung von Schule

„Eine ideale Gestaltung des Bildungsgangs? [...] Also, worauf ich Wert lege, ist eine Zusammenarbeit der Beteiligten, am Lernprozess beteiligten Personen, und das ist nicht nur der Schüler, der lernt. Das sind die unterrichtenden Kollegen und Lehrer und das ist auch die Praxis. Das heißt, ich wünsche mir an der Stelle einen innigen Austausch und eine Verzahnung, Verzahnung von Theorie und Praxis. Und aber auch einen Austausch zwischen den einzelnen Personen und Institutionen, das zum einen. Und jetzt sind wir natürlich hier an der Schule und wir reden über Lehrer, das heißt, die primäre Tätigkeit liegt beim Lehrer und damit im Team des Lehrers auch. Und da ist die Arbeit im pädagogischen Team wichtig. [...] Ich glaube manchmal hat das auch mit Scham zu tun, dass sie sich nicht trauen Fragen zu stellen, wirklich. [...] Also das braucht – vielleicht können wir das auf dieses Schlagwort der Offenheit bringen tatsächlich. Und dann ist es was Prozesshaftes, sich stetig Entwickelndes. Ich denke nicht, dass das was ist, wo man so einen Status quo erreicht im Lernfeldkonzept. Zumal ja ein Beruf sich in der Realität auch wieder Dinge weiterentwickeln und damit muss es im Fluss bleiben.“ (E2; A3)

Lehrer:innen müssen einen Paradigmenwechsel von der langjährigen Einzelarbeit hin zur gemeinsam organisierten Arbeit in Gruppen vollziehen, um erforderliche (Lernort-) Kooperationen und Absprachen zur Umsetzung des Konzepts zu ermöglichen. Dies erfordert ein verändertes Führungsmodell, welches den Arbeitsgruppen Freiräume ermöglicht, beispielsweise Entscheidungen tatsächlich selbst treffen zu können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in der Entwicklung, Implementation und Evaluation von Unterstützungssystemen für Fachschulen für Sozialwesen (mindestens) vier zentrale Aufgaben stellen:

- (1) (Fach-) Schulorganisation (Organisationsentwicklung),
- (2) didaktisch-methodische Umsetzung (Unterrichtsentwicklung),
- (3) Curriculumentwicklung durch didaktische Teams (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung),
- (4) Lernortkooperation (Organisationsentwicklung durch Ausbau verschiedener Lernorte im Sinne der Lernortkooperation),
- (5) Förderung kollegialer Zusammenarbeit (Personalentwicklung).

Fachleiter:innen müssen sich dabei ihrer Schlüsselposition und des Einflusses ihres Führungsstils bezüglich des Gelingens der Implementation bewusst sein. Kontinuierliche Führungskräftecoachings können hierbei unterstützend sein.

Schlüsselposition Fachleitung

Während am Standort E2 Anweisen bzw. Weisungen als Mittel der Fachleitung selbstverständlich genutzt werden, um entsprechende Ergebnisse geliefert zu bekommen (beispielsweise das Erstellen von Kompetenzentwicklungsplänen), wird im Rahmen des Expert:inneninterviews am Standort E3 deutlich, dass hier ganz bewusst Anweisungen vermieden werden, da dadurch sofort der Personalrat durch die Kolleg:innen eingeschaltet werden würde. Die

Führungsrolle wird aus Angst vor dem Personalrat nicht übernommen. Die Herausforderungen, welche mit der Dilemmasituation der Fachleitung in der Sandwichposition verbunden werden, soll mithilfe folgender Aussage verdeutlicht werden.

„Aber ich muss sagen, das ist Freizeit des Kollegen. Die müssten selber sagen: ‚Wir wollen jetzt hier sitzen diese Woche und unsere Pläne zusammenschreiben.‘ Und das ist der Alltag, der nicht funktioniert. Und ich habe keine Möglichkeit als Fachleiter, das anzuweisen. Und zu sagen: ‚Jetzt wird das hier zusammen gemacht. Oder hier ist der Spielraum und hier ist die Anwesenheitspflicht.‘ Das geht nicht. Da wird sofort Einspruch erhoben vom ÖPR. Das würde überhaupt nicht funktionieren. Das einzige Recht, was da ist, zu sagen: ‚Ja, es gibt einen Stichtag.‘ [...] Und da sehe ich, da ist ein anderer Weg, der sich vielleicht in der Zukunft mehr umsetzen wird.“ (E3; A29)

Die Aktionsbreite der Fachleiter:innen kann mithilfe der Interviews von Vermeidung der Übernahme von Verantwortung (E3) über Kontrolle und Anweisungen (E2) bis hin dazu, den Kolleg:innen „Mut zu machen“ (E1) beschrieben werden. Eine starke Nähe zum Team wird insbesondere am Standort E5 deutlich, hier geschieht eine starke Identifizierung und Kontakt der Fachleitung zum Team: „tolles Team, sehr offen für Veränderungen“.

Anhand der Haltungen der Fachleitungen zum Implementations- und Lernfeldverständnis werden auch die Motivatoren der Handlungen deutlich. Bei E2 zeigt sich, dass der:die Expert:in alles im Blick hat, also konzeptionelle, planerische Tätigkeiten, und immer sehr aussagekräftig zu den aktuellen Themen und Entwicklungsaufgaben im Prozess ist. Während E1 „einfache und kurzfristige“ Lösungen beanspruchte, beispielsweise „Lehrbücher“, welche stellvertretend als ein Wunsch nach Vereinheitlichung und Orientierung wahrgenommen werden können. Dabei wird deutlich, dass nichts falsch gemacht werden soll und der Wunsch nach Entlastung und Vereinfachung sehr zentral ist.

Darüber hinaus formulierten alle Fachleiter:innen der Standorte (E1 bis E13) den starken Wunsch nach Konkremem Material, um die Veränderungen leichter vorzunehmen, da die zum Interviewzeitpunkt vorliegenden beispielhaften Lernsituationen aus den gängigen Handreichungen zu wenige Ansätze für den Transfer in die eigene berufliche Fachdidaktik und in die eigene Fachschule ermöglichen. Beispielsweise wird die konkrete Erarbeitung von (lernfeldübergreifenden) Lernsituationen oder das Erstellen von Kompetenzentwicklungsplänen als sehr herausfordernd beschrieben. Die Entwicklungen sind langsam und teilweise durch nicht vorhandenes Wissen, wie es richtig zu machen sei, geprägt. Unterstützung durch Best-Practice-Beispiele und eine stärkere individuelle fachliche Orientierung und Beratung an den jeweiligen Schulstandorten kann als zentrales Bedürfnis aller interviewten Schulstandorte formuliert und festgestellt werden.

Strukturell haben acht der Fachschulen zum Interviewzeitpunkt eine zweite Führungsebene eingeführt. Neben der Fachleitung existiert eine untergeordnete Fachschaftsleitung, welche für die konzeptionelle Arbeit und stärkere Beteiligung der Kolleg:innen zuständig ist. Die Motivation, Betroffene zu Beteiligten zu machen bzw. Aufgaben zu delegieren, ist dabei zentral. Die Koordinierung der didaktischen Teams soll dadurch Erleichterung finden. Deutlich wird erneut die zentrale Frage, wieviel Handlungsspielraum die Fachleitung im Führen und Managen der anliegenden Aufgaben hat. Die eigene Rolle erscheint häufig eher unklar, Unsicherheiten spiegeln sich in den Fragen nach „was darf ich?“, „was können wir leisten?“ oder „was ist richtig oder falsch?“ wider.

Ein qualitativer Unterschied bezüglich der professionellen Ausgestaltung der Rolle der Fachleitung wird durch die Installation der zweiten Ebene (Fachschaftsleitung) versucht zu professionalisieren und dabei konzeptionell intensiver zu arbeiten (vgl. E2, E3 und E4). Das Verteilen der Aufgaben durch die Fachleitung wird auch von Rolff (2007) als guter Weg bestätigt. Das mittlere Management dient in hierarchisch geführten Organisationen als Puffer (bei mindestens drei Ebenen). Aufgrund der Aufgabenfülle sind Delegationen im Sinne einer verteilten Führung häufig notwendig (vgl. Rolff 2007).

Zwischenfazit

Der Erfolg der Implementation hängt wesentlich von den Führungs- und Management-Fähigkeiten der Fachleitung ab. Die Eignung der Führungskraft ist von dem zu erwartenden Aufgabenspektrum abhängig. In Veränderungsprozessen ändert bzw. erweitert sich das Tätigkeitsspektrum. Die Professionalität zeigt sich darin, inwieweit auf die neuen und erweiterten Anforderungen reagiert werden kann. Kompetenzen bezüglich der Management- und Organisationsstruktur, gepaart mit ausreichender Fachexpertise, müssen in der Rolle der Fachleitung ausreichend vorhanden sein, um den Veränderungsprozess professionell begleiten und gestalten zu können. Veränderungen geschehen nicht nur auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung, sondern ebenso auf curricularer und organisationaler bzw. personaler Ebene. Es zeichnete sich ein multikomplexes Feld ab, welches nicht selten zu Überforderungen in den Schulen führte und führt. Es bleiben die Fragen: „Wie könnte es für Schulen einfacher laufen?“ bzw. „Wie können Komplexität reduziert und Veränderungen planbar(er) gemacht werden?“

Professionelles Komplexitätsmanagement als Schlüsselkompetenz konnte in den Interviews nur in Ansätzen nachgewiesen werden. Durch das weite Aufgabenfeld und die stetig hinzukommenden Anforderungen wurde wenig analytisch geplantes, vielmehr reaktiv iteratives Vorgehen in Form von „Trial-and-Error“ beobachtet.

Ein wesentlicher Beitrag auf dem Weg zur Professionalisierung des Implementationsprozesses in den Fachschulen für Sozialwesen sollte durch das bewusste Einbeziehen geplanter Schulentwicklungsprozesse im Sinne eines Change-Managements geschehen. Schematisch wird dieser komplexe Anspruch in folgender Abbildung nachgezeichnet:

Aufgabenspektrum von Fachleiter:innen an Fachschulen für Sozialwesen abgeleitet in Anlehnung an die Dimensionen Führung und Zielentwicklung, Steuerung und kooperative Arbeitsweisen

Strategische Führung und Zielentwicklung (Holtappels, Feldhoff 2010, S.162)	Steuerung (Holtappels, Feldhoff 2010, S.162)	Kooperative Arbeitsweisen anregen (vgl. Rolff 2016, S.196)
individuelle anzustrebende Ziele der Schulstandorte:	stete zeitgemäße und passgenaue Weiterentwicklung der Schule mitgestalten und die	Impulsgeber:in für Auf- und Ausbau (didaktischer) Teamarbeit
Entwicklung und Befähigung	Realisierungsprozesse im Blick behalten	Auswahl von Mitgliedschaften
Orientierung und Sinnstiftung		
Lernortkooperationen	entscheidungsfähig sein: Steuerung geschieht über Entscheidungen und Anweisungen Regulation	z. B. Communities of Practice: durch gemeinsamen Dialog und offene Diskussionen wird das Kollegium als Lerngemeinschaft unterstützt
Kooperation der Lernfelder	Verantwortung übernehmen und tragen können – Verantwortung und Entscheidungsmacht können auch delegiert werden bzw. unter Einbezug von Steuergruppen und didaktischen Teams aufgeweicht werden	Schuliübergreifende Kooperationen verstetigen, z. B. Lernort Schule und Lernort Praxis → Praxisanleiter:innen als Partner:innen auf Augenhöhe stärker in die Verantwortung nehmen

Aufbau didaktischer Teams	Visionen entwickeln, Aufgaben delegieren, Ressourcen übertragen und Problemlösung entwickeln	kollegiale Schul- und Unterrichtsentwicklung etablieren und ermöglichen
Lernsituationen, z. B. Arbeiten an Lernsituationen unterstützen, im Sinne der Unterstützung des doppelten pädagogischen Transfers und der Kompetenzentwicklung	Delegation im Sinne der dauerhaften Übertragung von Aufgaben mit notwendigen Handlungs- und Entscheidungsbefugnissen (vgl. Warwas, Seifried, Meier 2008, S.166)	soziale Beziehungen im Kollegium initiieren Allokation: Fokus, Aktivitäten
Vorbereitung auf komplexe Prüfungsformate	(Basis-)demokratische Mitgestaltung	z. B. lernfeldübergreifende Lernsituationen
Erstellen didaktischer Jahrespläne o. Ä.		
Entwicklung passender Ziele und Visionen	Aufgaben delegieren, Ressourcen übertragen und Problemlösung entwickeln	Supervisions- und Coachingangebote zur Unterstützung der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte (Ressourcenorientierung)
Verfassen von Schulentwicklungsplänen	Verantwortung für die Umsetzung organisationaler Rahmenbedingungen (häufig Planung der Studententafeln)	Entwicklung von Kollegialer Beratungsteams, z. B. im Sinne einer Vertrauens- und Feedbackkultur (vgl. Schlingmeyer 2013, S. 22 ff.)
Organisationsinstrumente des lernfeldorientierten Arbeitens im Blick behalten: z. B. Struktur des Ausbildungsgangs bspw. mithilfe Didaktischer Jahresplanungen,	Unterrichtsentwicklung im Sinne der Umsetzung lernfeldorientierter konzeptioneller Grundlagen	effektive Interaktionen auf der Basis der dialogischen Grundhaltung ermöglichen; die Förderung sozialer Ressourcen unterstützen: Lehrerkooperationen,

Kompetenzentwicklungspläne, curriculare Ausgestaltung	Teamarbeit, Team Teaching, Teamfortbildung (vgl. Schlingmeyer 2013, S. 45 ff.)
Verantwortung für die Ausgestaltung der curricularen Arbeit – von der Fächerstruktur zum Lernfeldkonzept, aber auch „klassisches Planen“, i. S. Erstellen der Jahresablaufpläne für die Ausbildungsgänge, Koordination von Praktikumsphasen, Prüfungszeiträumen etc.	Bildungsgangplanung: Verankerung verschiedener Lernorte (Schule und Praxispartner)
Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung (i. S. d. Unterrichtsentwicklung) unterstützen	dialogische Haltung initiieren und zu fördern (Menschenbild, Lernverständnis)
individuelle Personalentwicklung: Personalförderung, Personalbildung, Personalführung (vgl. Buhren und Rolff (2002, S. 61 ff.))	Organisations- und Dienstplanung
Transparenz und Zielklarheit	Hospitationen und Beratungen anbieten
interne und externe Fortbildungsförderung (vgl. Schlingmeyer 2013, S. 83 ff.)	Bedarfsanalysen
Monitoring (Leithwood 1992, S. 2)	
Visionen entwickeln, welche trotzdem Raum für	

individuelle Handlungswahl lassen

Systematische Personalenwicklung als Entwicklungskapazität der Schule (vgl. Bonsen 2009, S. 56)

angeleitete Rollenübernahme und Rollengestaltung im Sinne des Co-Konstrukteurs beraten, begleiten, initiieren

Erkenntnisse aus Forschung, Fortbildung in die Ausbildung einfließen lassen (z. B. Workshops, Schulinterne Entwicklungsangebote)

etc.

etc.

etc.

Tabelle 7: Schulentwicklungsprozesse im Sinne des Change-Managements an Fachschulen

Durch klare Prioritätensetzung (Implementierung des Lernfeldkonzepts) kann Change-Management absolut nützlich sein, beispielsweise in Anlehnung an das St. Galler Management-Modell (vgl. Rüegg-Stürm und Grand, 2020, S. 53). Dieses unterscheidet drei Grundelemente, die mit Strategie, Struktur und Kultur (vgl. Kapitel 3.2.2) bezeichnet werden. Holtappels, Klemm und Rolff (2008) haben dieses Modell mit einer weiteren Komponente ergänzt. Hierbei geht es um die Steuerung des Change-Managements, also insbesondere um die Berücksichtigung der Rolle der Schulleitung bzw. der Funktion von Steuergruppen bzw. didaktischen Teams in Schulen. Der Gewinn für die Fachschulen für Sozialwesen wäre die geplante Verbindung von Zukunft und Gegenwart, ohne eine lineare Extrapolation der Vergangenheit sowie, wie auch auch systemtheoretisch ohne die Überwindung von Systemgrenzen durch die Verbindung von innen und außen bzw. im Aushandeln der möglichen Weiterarbeit im Sinne von Wertearbeit (didaktisch-methodische, curriculare Gestaltung usw.) an den Schulstandorten.

Durch die Integration der Aspekte des Change-Managements (vgl. Kapitel 3.2) würde eine andere Art des Herangehens an Neuerungen denkbar und es würde im weitesten Sinne auch Kulturveränderung in den Schulen initiiert.

Aufgrund der hohen Varianz der Entwicklungsstände und Schwerpunkte an den jeweiligen Schulstandorten empfehlen sich standortspezifische und individualisierte Prozessbegleitungen. Denn trotz ähnlicher großer Themen (beispielsweise die Vorbereitung der Lernenden auf die neue Form der Abschlussprüfungen) wird deutlich, dass Fortbildungen nach dem Gießkannenprinzip (allgemeine Fortbildungsveranstaltungen) oft als verwirrend wahrgenommen werden. Alternativ sollten individuelle Fortbildungsdesigns für die Schulstandorte im Sinne von Prozessbegleitung durchgeführt werden, um den Transfer des Neuen ins Alltägliche zu erleichtern.

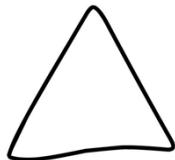
Beispielsweise könnte die Befähigung der (didaktischen) Teams als Teile einer lernenden Organisation durch die Installation von Learning Communities oder Lesson Studies vorangetrieben werden. Des Weiteren würde dadurch das positive Bild der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit bei allen Beteiligten erhalten bleiben: „Lerngemeinschaften können dabei sowohl innerhalb eines Kollegiums als auch schulübergreifend aus Lehrer/-innen mehrerer Schulen gebildet werden. Im Falle schulübergreifender Lerngemeinschaften wechseln die Fortbildungsteilnehmer/-innen von ihrer primären sozialen Gruppe in eine andere Diskursgemeinschaft. Damit sind gewisse Vorzüge verbunden, da dem eigenen Kollegium eher die Rolle zugeschrieben [wird], bestehende Muster des Lehrens zu unterstützen bzw. [...] Wandel zu verhindern“ (Gräsel et al. 2006b, S. 548). Schulen sollten daher in ihrer Selbstentwicklung im Sinne einer Fähigkeit zur Gestaltungsautonomie unterstützt werden: „Die einzelne Schule hat eine stärkere Gestaltungsautonomie mit eigenem Schulkonzept, aber auch mit Verantwortungsübernahme für die Selbststeuerung und die eigene Qualitätsentwicklung sowie Rechenschaftslegung“ (Holtappels in Arnold und Prescher 2014, S. 114 ff.). Eine Gefahr besteht bis heute darin, dass der Versuch unternommen wird, ausschließlich das Neue in die vorhandene Logik der Strukturen zu integrieren. Von daher sind Unterstützungsformen äußerst bedeutungsvoll, um die Herausforderung der Übersetzungsarbeit am jeweiligen Schulstandort zu ermöglichen.

Im folgenden Zitat sollen das wahrgenommene Spannungsfeld und gleichzeitig die damit verbundenen Herausforderungen an die mittlere Ebene zusammengefasst werden. Einerseits sind sie angehalten, curriculare Anforderungen (beispielsweise didaktisch-methodisches Verständnis) umzusetzen, andererseits befinden sie sich teilweise in einer Rechtfertigungsposition im eigenen Haus:

„Die jetzige Schulleitung, die haben wir also für vier Jahre, die ist also jetzt auch schon wieder in ihrem letzten Jahr. Ja, schwierig. Kommt vom Bau, und es ist schwierig, wenn der Schulleiter, ich sage mal, über den Fachbereich nicht so gut Bescheid weiß, und man dann

immer wieder diese Dinge erläutern muss, erklären muss und immer wieder und immer wieder. Aber das, ja – [...].“ (E5; A43)

An dieser Stelle soll noch einmal auf das GPA-Dreieck als Systematisierungsmöglichkeit verwiesen werden (siehe grafischer Ausblick Kapitel 6.2.3), um der Thematik innewohnende Strukturen zu verdeutlichen und diese in der folgenden Diskussion aufzugreifen. Dabei sollen Inspirationen für logische Konsequenzen zusammengetragen werden, auch um die Bedeutung für die Aushandlung unterschiedlicher Werte in Veränderungsprozessen aufzugreifen.



Die Rolle der Fachleitung bleibt organisatorisch unscharf, die Ausübung ihrer Funktion ist eng mit ihrer Persönlichkeit als Leitungsperson verbunden.

5.3 Gestaltungsautonomie – die Überwindung eines Paradoxons

Analysekategorie / Schlüsselkategorie	Unterkategorie
Zukunftsperspektive	individualisierte, zeitgemäße und aktuelle Unterstützungsangebote
	Form der Absprachen
	„Wir brauchen ein bisschen Ruhe.“
Unterstützung	Bedarfe nach Unterstützung (Herausforderungen)
	Form
	Themen
	Erleben der erfahrenen Unterstützung
erfahrene Unterstützung	Expert:innen
	Fachberater:innen
	Aufgabenerstellungskommission (AAA)

Außenwelt

Selbst- und Fremdreferenz

Erleben

Beantwortung der Forschungsfrage: Wie kann Schule als lernende Organisation Implementationsprozesse erfolgreich gestalten?

Im Rahmen der Schulentwicklungsdebatten werden Schulen als lernende Organisationen betrachtet (vgl. Kapitel 3.2.2), welche durch geschicktes Reagieren auf (Umwelt-) Einflüsse zu Veränderungen in der Lage sind. Stefan Kühl (2015) diskutiert die Hemmnisse bei Veränderungsprozessen in Organisationen, indem er in Anlehnung an Maisberger (1996) rekonstruiert, dass die vermeintlich offensichtlichen Fehler immer wieder im Management gesucht werden (vgl. Kühl 2015, S. 91 in Anlehnung an Maisberger 1996, S. 155). Diese Betrachtungsweise stellt den ursprünglichen Gedanken, dass Veränderungsprozesse immer durch ein geschicktes Management gelöst werden können, in Frage: „Man lamentiert, dass die Verantwortlichen eine Maßnahme zu früh abgebrochen hätten. Der Veränderungsprozess sei in puncto Entschlossenheit, Umfang und Dauer nicht ausreichend gewesen, die Ziele nicht ehrgeizig und visionär genug. Das Topmanagement habe als Anstoßgeber nicht bedingungslos hinter der Radikalkur gestanden. Es fehle einfach der entschiedene Wille zum Wandel“ (Kühl 2015, S. 91).

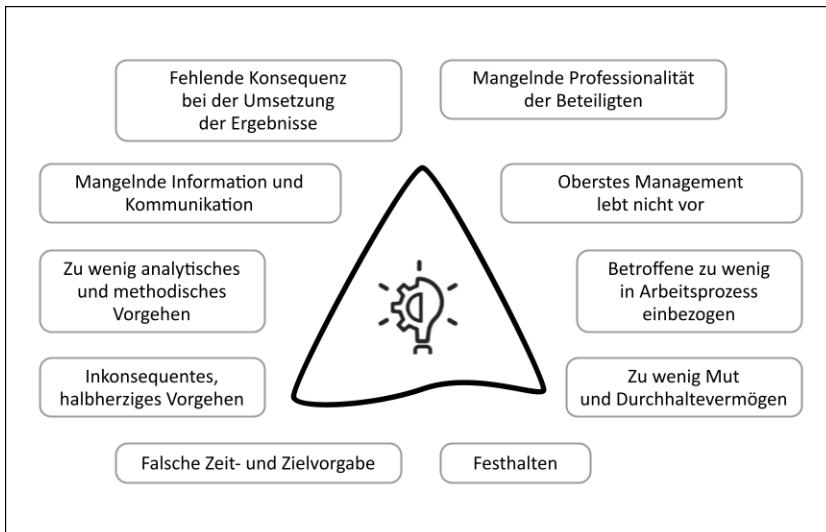


Abbildung 17: Kardinalfehler in Veränderungsprozessen; eigene Darstellung nach Kühl 2015, S. 91 ff.

Auch in der vorliegenden Untersuchung können alle „Durchführungsmängel“ (Kühl 2015, S. 90 ff.) tendenziell nachgewiesen werden. Die sich daraus ergebende Frage ist dennoch, was aber zum Erfolg führen kann, wenn die offensichtlich einfachen Lösungen auf die „Kardinalfehler“ (ebd. S. 92) mit striktem Change-Management nicht ausreichend sind.

Zielklarheit

Kühl antwortet selbst mit Zielklarheit, um Orientierung und Handlungsaufforderungen für alle Beteiligten so konkret wie möglich zu gestalten. Er warnt allerdings umgehend davor, dass die großen Innovationen dadurch sehr gehemmt werden können: „Zielbestimmung, Leitbilder und Ideologien des Wandels entfalten ihre Wirksamkeit nur dann, wenn Ziele präzise vorgegeben, Strukturveränderungen definiert, realistische Ziele genannt und klare, einhaltbare Prinzipien aufgezeigt werden. Je genauer Zielbestimmung und Ideologie beschreiben, was durch den Wandlungsprozess erreicht werden soll, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Mitarbeiter den nahegelegten Weg nachvollziehen können. Je präziser die Konzeption des Wandels, desto genauer die Vorstellungen in der Organisation, was mit dem Wandlungsprozess erreicht werden soll“ (Kühl 2015, S. 101 ff.).

Der folgende Interviewausschnitt lässt Ziellosigkeit und eine schwache Führung bezüglich des Implementationsprozesses vermuten. Bezogen auf den organisationalen Wandel könnte diese Form paradoixerweise durchaus eine Chance auf Innovationen – vielleicht aus dem Team selbst – sein. Trotzdem bleibt die Frage nach der Eignung der Führungskraft, bei absoluter Ahnungslosigkeit bezogen auf die kompetente fachliche Begleitung der von der Veränderung betroffenen Lehrer:innen bzw. Neueinsteiger:innen:

„Das weiß ich jetzt auch nicht so richtig, weil, wie gesagt, ich stecke in den Fächern nicht so richtig drin. Was die Kollegen dort erwarten. Wo ich mir denke, sie nutzen schon das, was möglich ist. Also, ich habe da keine Probleme, wenn jetzt irgendwelche Lernfeldsachen angeboten sind oder überhaupt Fortbildungen –. Sie nutzen schon allerhand und arbeiten eigentlich auch selbstständig. Was jetzt wirklich das Problem ist, wo sie jetzt sagen: ‚Dort bräuchten wir Hilfe.‘ Das kann ich Ihnen jetzt nicht so wirklich sagen.“ (E5; A39)

Identifikation und Sinn

Kühl verweist auf die Strategie der Identifizierung der Mitarbeiter:innen mit der Organisation, um Motivation und Engagement für Neuerungen zu erhöhen. Schulen mit der Motivation und den Möglichkeiten, aktiv curriculare Anforderungen am eigenen Standort zu gestalten, identifizieren sich nachhaltig stärker mit den Neuerungen. Gestaltungsautonomie ermöglicht dabei, mit hoher Selbstständigkeit die curricularen Erfordernisse eigenverantwortlich und passend für den eigenen Schulstandort zu entwickeln. Die hohe Identifikation mit den erarbeiteten Strukturen macht für die Beteiligten die eigene Arbeit sinnvoll. Die starke Identifikation mit dem neu Geschaffenen kann allerdings initiieren, dass sich die Schule wiederum von zusätzlich Neuem abgrenzt (vgl. Kapitel 3.2.1) und dadurch nur eingeschränkt offen für weitere Anforderungen ist, die von außen an die Organisation herangetragen werden. Ein erneutes Aufstauen der Organisation wäre notwendig. Die Stabilität der Organisation würde folglich erneut nachlassen und die Fragwürdigkeit der getanen Arbeit stünde für die Beteiligten im Raum. Widerstände sind eine logische Konsequenz, wenn Wandel und Entwicklung nicht als Teil des Professionalisierungsprozesses betrachtet werden:

„Also bis jetzt hatte ich immer die Erfahrung, dass Fortbildungen jetzt verunsichern, in der jetzigen Phase wo wir sind. So, wie das die jungen Kollegen beschrieben haben. Wir haben jetzt eigentlich einen Plan, sagen wir mal einen Plan gehabt, wir haben danach gearbeitet und jetzt kommt jemand und sagt: ‚Ich betrachte das mal aus der Perspektive.‘“ (E1; A51)

Der Wunsch nach Klarheit wird erneut deutlich. Dabei sind lediglich schulspezifische Änderungen auf Basis der erarbeiteten Struktur denkbar. Es geht um das Erfüllen der Anforderungen. Inwiefern sich die im Zitat Beteiligten als Gestaltende verstehen, sei dahingestellt. Scheinbar steht das pragmatische Abhaken vor einem Wunsch, sich selbst neu zu erfinden.

Unterstützung in Form von (erneuten) Fortbildungen wird teilweise als „verunsichernd“ empfunden. Neuerungen werden in das bestehende Konstrukt ungern aufgenommen, da hierbei neue Arbeit drohe. Der Wunsch, fertig zu sein, sich auf das Erarbeitete zu berufen, wird angestrebt. Scheinbar wird sich vor neuen Anforderungen von außen geschützt, das Handeln im Inneren wird aus der Perspektive äußerer Erwartungen begründet.

Das Lernfeldkonzept wird stets als etwas von außen Gekommenes kommuniziert. Passivität wird bei den Expert:innen deutlich. Es scheint, als wäre das Lernfeldkonzept von einem Tag auf den nächsten über sie gekommen. Die bisherige zentrale Wissensvermittlung als wesentliches Anliegen des Unterrichts wird infrage gestellt. Der Paradigmenwechsel in der Unterrichtsentwicklung zeichnete sich von der Input- zur Outputorientierung ab. Wie bereits weiter oben ausführlich aufgeführt, zeigten sich in den Schulen von Anfang an enorme Widerstände. Teilweise aus berufsbiografischen Kontexten tendierten Kollegien geschlossen zur Vermittlung von Faktenwissen. In E1 beispielsweise unterrichteten Diplomedizinpädagog:innen zukünftige Erzieher:innen.

Reine Wissensvermittlung wurde dabei zunächst als das Wesentlichste in der Unterrichtsgestaltung kommuniziert. Eine Arbeit mit den Widerständen und dem Aushandeln der Gestaltung der kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung am jeweiligen Standort waren die Folge. Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip existierte bis dato nur peripher. Die bisherige Rolle des Lehrenden als Wissensvermittler:in musste fortan neu gedacht werden:

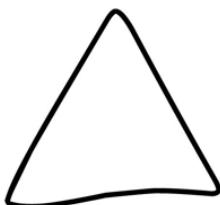
„Dazu kommt, dass wir zu diesem Zeitpunkt hier alle, ich sage mal, davon ausgegangen sind, dass Wissensvermittlung Vorrang hatte. Fundiertes Faktenwissen hilft, sich in bestimmten Handlungssituationen zu orientieren und adäquat zu handeln.“ (E1; A6)

In der Erhebung wurde der Bedarf nach Orientierung zentral formuliert. Allerdings können Wünsche nach bestimmten Fortbildungen bzw. Unterstützungsangeboten bezogen auf den Implementationsprozess nur wenig bis gar nicht konkretisiert oder benannt werden. Zu vielschichtig scheint die Aufgabe im Zusammenhang mit der Implementation. Es kann gesagt werden, dass Fachleiter:innen zwar prinzipiell Unterstützungsangeboten gegenüber offen sind, allerdings Transferprobleme in die eigene Schule formulieren. Die Übersetzung der Anforderungen wird als die größte Herausforderung beschrieben. Insbesondere die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts unter Beachtung der Erstellung und des Einsatzes von (lernfeldübergreifenden) Lernsituationen bzw. die Entwicklung von Kompetenzentwicklungsplänen wurden dabei wiederholend erwähnt.

„Also am aufwändigsten ist ja die entsprechende Lernsituation. Vom Inhalt her und von der Vielfältigkeit her zu erfassen. Und diesen Arbeitsaufwand abzuliefern. Es gibt mit Sicherheit inzwischen viele Bücher, wo man was rausnehmen kann, wo man eins zu eins vielleicht sagen kann, das ist meine Quelle und fertig ist. Aber es wäre natürlich schön, wenn das ein bisschen sachsenbehafteter wäre und vielleicht als zentrale Vorgabe da wäre. Wir haben die

Handreichung bekommen und die waren aber nie aus dem sozialen Bereich. Dort waren immer die Einzelhändler oder irgendwas erwähnt und da konnte man ganz schlecht was rausnehmen. Muss ich ehrlich sagen. Da lagen Welten dazwischen. Ich weiß nicht, ob da zu wenig vorgelegen hat, das ist schon möglich. Aber dort ist natürlich noch ein großes Loch.“ (E3; 43)

Alle interviewten Fachleiter:innen wünschen sich konkretes Materialien an die Hand, um beispielsweise die Veränderungen leichter vornehmen zu können. Die vorliegenden exemplarischen Lernsituationen aus der gängigen Handreichung boten zu wenige Ansätze für den Transfer in die eigene Berufsfelddidaktik bzw. in die eigene Schule. Die konkrete Erarbeitung von (lernfeldübergreifenden) Lernsituationen wurde mehrheitlich als sehr herausfordernd beschrieben. Die Entwicklungen sind langsam und teilweise durch nicht vorhandenes Handlungswissen geprägt. Der Wunsch nach Best-Practice-Beispielen steht im Vordergrund. Best Practice kann als Ansatz und Orientierung dienen, um Änderungen und Unterstützung für die jeweilige Fachschule überschaubar und effektiv zu machen. Damit wird auch die Hoffnung verbunden, mit der neuen Komplexität zurechtzukommen, sich nicht im Sinne einer „Trial-and-Error“-Strategie allein neu zu erfinden, sondern schulspezifisch und auf den jeweiligen Standort bezogen optimal und bestmöglich auf vorhandenem Wissen aufzubauen.



Angelehnt an das GPA zeigt sich durchgehend, dass ein starker O-Pol in den Fachschulen im Fokus steht. Es geht immer wieder um die Vereinbarkeit der organisatorischen Aufgaben, den konzeptionellen Entwicklungen des Lernfeldes entsprechend. Am E-Pol steht die Führungstätigkeit bzw. Mitarbeiter:innenführung und die Möglichkeit, etwas in Entwicklung zu bringen. Hierbei wurde deutlich, dass schnell Grenzen wahrgenommen oder gezogen werden.

Veränderungsprozesse zu gestalten heißt auch, Entscheidungen zu fällen. Entscheidungen fallen auf der Grundlage eines überzeugenden theoretischen Konzeptes (E-Pol). Es wird deutlich, dass die persönlichen Überzeugungen in den Interviews nicht immer hinter dem Konzept der Lernfeldorientierung stehen. Fachleiter:innen verstehen sich auch als Lernende, allerdings mit vielen Unsicherheiten, was die Umsetzung der konzeptionellen Themen betrifft. Nicht selten wird auch die Frage formuliert, ob der Weg der Lernfeldorientierung der bessere Weg für das Berufsbild der Erzieherin oder des Erziehers ist. Prinzipiell wird damit die Gestaltung der Prozesse des Lernens in Verbindung gebracht (Unterrichtsentwicklung). Tendenziell wird deutlich, dass der Übergang vom lehrerzentrierten Unterricht hin zu mehr Schüler:innenaktivierung nicht einfach ist.

„Entscheidungen unter schwierigen Bedingungen brauchen Wissen (E-Pol) und auch Erfahrungen (O-Pol). Sie erhalten ihre Stärke, wenn sie umgesetzt

werden, indem sie das Handeln anderer verändern (O-Pol). Geben die Entscheidungen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ‚Halt und Orientierung‘, dann ist es der Führungskraft gelungen, mit der Entscheidung die Beziehung zu ihrem Team, zu den Menschen in ihrem Verantwortungsbereich zu stärken. Besser gesagt, sie hat die Führungsarbeit und die Arbeit der Menschen ‚in Verbindung‘ (V-Pol) gebracht oder gehalten, sei es über Vertrauen, über Verlässlichkeit (O-Pol) in der Begründung über die Kommunikation neuer Entwicklungen (E-Pol) etc.“, fasst Ferrari zusammen (Ferrari 2014, S. 84 f.). Grundannahmen, die für unser Menschen- und Weltbild stehen, zeigen sich in unserem Handeln (vgl. die SySt®-Quellen der Werte im SyStemischer 4/2014; Ferrari 2014, S. 84 ff.). In Anlehnung an Varga von Kibéd formuliert Ferrari (2014) die Aufgaben von Führung. Sie fordert dabei, dass starke Entscheidungen unter schwierigen Bedingungen getroffen werden können, um den Mitarbeiter:innen Halt und Orientierung zu geben, ohne den Anspruch zu erheben, es immer selbst zu können: „Werte zeigen sich nach Wittgenstein im Handeln, man kann über sie nicht sprechen“ (Ferrari 2014, S. 24). Fachleiter:innen als Führungskräfte müssen demnach Verantwortung annehmen. Die Idee des Lernfeldkonzepts als Vision im eigenen Haus war zur Zeit der Interviews durchgängig nur fragmentarisch: „Veränderungsprozesse sind oft Lernprozesse, bei denen neues Wissen, neue Erkenntnisse einfließen und es immer wieder die verschiedenen Aspekte auszubalancieren gilt“ (Ferrari 2014, S. 39). Interessant und überraschend zugleich wird die Mitarbeit in der Aufgabenerstellungskommission (AEK⁷) als unterstützendes, fortbildendes Element mehrheitlich wahrgenommen. Trotz der Klausel der Verschwiegenheit können dadurch beispielsweise Neuerungen im Prüfungsformat oder der Arbeit mit Operatoren schneller wahrgenommen und kommuniziert werden.

Sicherlich kann an dieser Stelle auf die Optimierung der Kommunikationswege hingewiesen werden, da der starke Wunsch nach Struktur und Sicherheit sich unter allen Interviewpartner:innen stark abzeichnet. Die AEK wird als Unterstützung für die eigene Professionalität gesehen, eine Chance, um auf dem aktuellen Stand des Diskurses, beispielsweise das Prüfungsformat betreffend, zu bleiben. Es besteht dadurch eine starke Abhängigkeit von der Möglichkeit zur Teilnahme, da bezüglich des Informationsflusses und der Kommunikation mit anderen Schulstandorten die AEK als außerordentlich bedeutungsvoll beschrieben wird, um sich über Neuerungen auszutauschen und dem fachlichen Diskurs beizuwöhnen.

Es kann vermutet werden, dass sich hierbei der dringende Bedarf nach struktureller Verbesserung der Kommunikationswege verbirgt. Hier zeigt sich ein verbindendes Element der interviewten Schulen. Die Frustration darüber ist allerdings sehr unterschiedlich, während es eine Schule (E2) als

7 Vgl. §22 Aufgabenerstellungskommission In: Schulordnung Fachschule vom 03.08.2017 (SächsGVBl. S. 428), die zuletzt durch Artikel 3 der Verordnung vom 23.04.2021 (SächsGVBl. S. 509) geändert worden ist.

wünschenswert ansieht, wenn „einer, der die Suppe eingebrockt hat, sie auch wieder auslöffeln würde“ (A27), wohingegen andere eher neutral bleiben und Wünsche äußern, die teilweise noch auf frühere Modelle zurückgehen. Allen gemein ist allerdings der Wunsch nach individuellen Fortbildungsdesigns im Sinne von Inhouse-Schulungen.

Die Schulen bewegen sich zwischen „Veränderungsmüdigkeit“ ...

„Ich halte an meiner Struktur fest.“ bzw. „Na ja, dass irgendwo endlich mal ein Schlussstrich gezogen wird und dass, ja, diese Unruhe einfach aufhört. Also dass jetzt – ich meine, wir wissen, im Sozialwesen gibt es immer wieder die Veränderungen. Aber es waren derer einfach in den letzten Jahren zu viele. Wir brauchen ein bisschen Ruhe. Nicht nur ich, sondern auch mein Team. Ist so.“ (E1; A51)

... und dem starken Bedürfnis nach konzeptioneller Arbeit als Selbstverständlichkeit (hier am Beispiel der Generationenfrage):

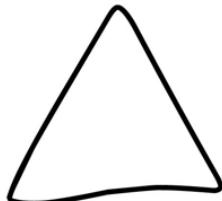
„Ein großer Unterschied. Und ich merke eben aber auch, dieses Verkopfte. Also das der Lernfeldunterricht, da werden eher die negativen Teile davon gesehen und eben nicht das Positive.“ (E6; A39)

Es deutet sich an, dass die derzeitigen Fortbildungsformate wenig Nachhaltigkeit bezüglich der Umsetzung der komplexen und sich stetig entwickelnden Anforderungen an lernfeldorientiertes Arbeiten an den unterschiedlichen Standorten ermöglichen. Es wird formuliert, dass der Zeitpunkt der Fortbildungsveranstaltungen (beispielsweise auch in den Ferien), der Ort und die Inhalte zielgruppenspezifisch optimiert werden könnten. Dazu gehören niedrigschwellige, auf die Schule bezogene und angepasste Veranstaltungen. Allerdings konnten wiederum wenige konkrete Wünsche, außer die Unterstützung im Schreiben von Lernsituationen, formuliert werden. Klar ist, dass Dialog in der Fachcommunity notwendig ist.

„Also besonders schlecht verläuft oder ist es verlaufen, wenn Kollegen nach den Ferien kommen und es schon wieder Veränderungen gibt. Also, ich sage es Ihnen ganz ehrlich: In den letzten Jahren gab es ständig irgendwelche Veränderungen und das nervt. Nicht nur die Kollegen, sondern mich auch sehr. Weil ich bin ja immer dann noch das Sprachrohr, und es ist ja nicht nur der Lehrplan. [...] Es ist eine – also diese Unstetigkeit. Es ist immer etwas anders. Also jedes Schuljahr ist etwas anders. Wir haben jedes Schuljahr jetzt von den drei Klassen, die da sind, immer mit anderen Studenten gearbeitet. Und das ist sehr unbefriedigend. Und du kommst durcheinander und, ja, es nervt uns einfach. [...] Dann hat wer auch immer veranlasst, dass in („Ortsangabe 2“) dann eine Großveranstaltung stattfindet, die über anderthalb Jahre geht. Das ist aber uneffektiv für uns. Also, wir brauchen das im Kleinen. [...] Weil anderthalb Jahre lang immer drei Tage am Stück so eine Fortbildung, also das ist auch zu langfristig.“ (E5; A21)

Zusammengefasst werden kann, dass Lernfeldarbeit Zeit und fachliche Orientierung vor Ort benötigt sowie dass das Denken allein im geschlossenen System Schule nicht genügt, um kompetenzorientiert für die facettenreichen beruflichen Tätigkeiten auszubilden. Der bewusste Bezug zur Praxis wird häufig nur tangiert – man könnte auch von einer Art Realitätsverweigerung sprechen. Intensivere Kooperationen zwischen dem Lernort Schule und dem Lernort Praxis sind unabdingbar.

Selbst- und Fremdreferenz



Ein identitätsstiftendes Merkmal öffentlicher Fachschulen für Sozialwesen ist insbesondere deren Abgrenzung gegenüber freien Fachschulen für Sozialwesen. Bezugnehmend auf Niklas Luhmann sollen hier die Begrifflichkeiten der Selbst- und Fremdreferenz (Luhmann 2017, S. 19 ff.) eingeführt werden, um das beobachtete Phänomen einzuordnen.

Die interviewten Personen beobachten im jeweils eigenen System ihre Handlungsweisen bezüglich der Implementierung des Lernfeldkonzepts. Auf Grundlage dieser Eigenbeobachtung erfolgt eine Abgrenzung zu Systemen im Außen, hier insbesondere der freien Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen, bei denen andere Logiken und Handlungsweisen beobachtet oder vermutet werden. Von deren Umsetzung der Lernfelddidaktik grenzen sich die interviewten Vertreter:innen der öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen ab. Diese erzeugte Unterscheidung kann zur Identitätsfindung beitragen, indem durch Beschreibungen und Beobachtungen des eigenen Tuns in Unterscheidung zu generalisiert formulierten Beobachtungen an freien Fachschulen Selbstreferenz mithilfe der Unterscheidung durch Fremdreferenz erzeugt wird: „Was damit jedem externen Beobachter (uns zum Beispiel) auffallen muss, ist: dass damit die operativ produzierte Grenze des Systems, die Differenz von System und Umwelt, in das System hineinkopiert wird. Also muss das System zuerst operieren und seine Operationen fortsetzen, also zum Beispiel leben oder kommunizieren können, bevor es die auf diese Weise erzeugte Differenz intern als Unterscheidung und damit als Schema eigener Beobachtungen verwenden kann“ (Luhmann 2017, S. 19). George Spencer Brown beschreibt diese Form der Unterscheidung durch das Unterschiedene selbst als „Re-entry“ (Brown 1979, S. 56 ff.). Die Fachschulen können somit auch als selbstreferenzielle, autopoietische Systeme betrachtet werden. Niklas Luhmann weist darauf hin, dass das Re-entry auch als ein verdecktes Paradox betrachtet werden kann, „denn es behandelt verschiedene Unterscheidungen (System / Umwelt und Selbstreferenz / Fremdreferenz) als dieselbe. In der Wahrnehmung des Systems verwischt sich die

Unterscheidung der Welt, wie sie ist, und der Welt, wie sie beobachtet wird“ (Luhmann 2017, S. 20).

„Ich denke, gerade weil wir eine staatliche Schule sind und weil wir nochmal anders kontrolliert werden. Und weil wir den Anspruch auch haben, das auch konsequent umzusetzen, lehne ich mich jetzt mal weit aus dem Fenster und sage, dass es tendenziell an den staatlichen Schulen sogar konsequenter umgesetzt wird. Währenddessen die freien Schulen gerade in dieser Situation Lehrermangel, ich denke man kann das politisch hier nicht ganz trennen [...] und dann jüngere Kollegen die bisher bei freien Trägern gearbeitet haben, überlegen, doch an die staatlichen Schulen zu wechseln. [...] Und dann weiß ich, dass, wenn ich vorhin über eine verdeckte Fachstruktur gesprochen habe, dass ich die definitiv bei den freien Trägern eher habe. Nämlich über Honorandozenten. Über Ärzte. Ein Arzt hat keine Ahnung von einem Lernfeldkonzept. Der hält eine Vorlesung vor dieser Klasse. Und davon bin ich überzeugt, dass an den freien Schulen die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes bei weiten nicht so weit entwickelt ist, wie bei den Staatlichen.“ (E2; A39)

Die Anpassungsleistungen können vor allem auf der organisatorischen Ebene (O-Pol) verortet werden. Dies entspricht einer typischen Antwort auf Veränderungen, wie der oben geschilderten, wobei die Aushandlungsprozesse, welche Veränderungen immer mit sich bringen, zunächst oberflächlich bleiben sollten. Somit liegt der Fokus des reaktiven Handelns zunächst auf dem Schaffen von Strukturen, nicht auf den konkreten didaktisch-methodischen Anforderungen, welche die Unterrichtsgestaltung nach den Grundsätzen eines auf dem konstruktivistischen Menschenbild basierenden Lehrplans erforderlich macht. Der Prozess der Entwicklung eines lernfeldorientierten Curriculums an den Schulstandorten hängt eng mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Lehrenden – in Vertretung der mittleren Führungsebene – zusammen. Um in diesem Kontext erfolgreich zu arbeiten, bedarf es einer konstruktivistischen Verständigungsgemeinschaft, die mehr oder weniger bei verschiedenen konstruktivistischen Grundannahmen übereinstimmt und bereit ist in den Dialog zu treten. Dies erfordert beispielsweise eine Positionierung zum Bild vom Lehrenden und Lernenden, die Bedeutung der Beziehungsdidaktik im Unterricht und zeigt Konsequenzen zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements.

Insbesondere die Bedeutung des Handlungsparadigmas in einem auf Kompetenzorientierung ausgerichteten Curriculums wird im Kontext der Diskussion nach der Bedeutung der fachwissenschaftlichen versus kompetenzorientierten Ausgestaltung der Ausbildung stets hinterfragt.

„Richtig. Und es ist auch aus unserer Sicht – der Lehrplan kommt. Dann ist er da. Dann fragt man nach. Okay, der Lehrplan ist da. Uuuuuuuuuuh, der sieht etwas anders aus. Wie laufen denn die Prüfungen? Weiß keiner. Verstehen Sie? Das ist aber das, worauf wir am Ende dann auch hinarbeiten müssen, und das ist einfach unbefriedigend. Also das Ganze – wir haben ganz oft das Gefühl, dass immer wieder irgendetwas übergestülpt wird und es am Ende auch nie so eine richtige Lösung gibt. Und das ist unbefriedigend. Und das ärgert uns

und das macht uns auch so ein bisschen, ja, also auch ein bisschen mehr dann auch – und dann sagt man eben: „Mache ich das jetzt so, wie wir es immer gemacht haben?“ Ist ja eigentlich auch nicht Sinn und Zweck, weil es ist ja ein neuer Lehrplan. Also, wir hadern dann auch manchmal so ein bisschen.“ (E5; A23)

Somit wird der Umgang mit Widerständen eng verbunden mit der Frage nach dem Sinn (Mehrgewinn) dieser Form der Ausgestaltung des Ausbildungsganges durchgängig erwähnt. Deutlich wird, dass Veränderungsprozesse sehr eng mit Emotionalität der beteiligten Menschen verbunden sind. Um in der Gemeinschaft nachhaltig und tragende Strukturen zu etablieren, bedarf es des Austauschs, der Aushandlung und der bewussten Auseinandersetzung mit den dahinterliegenden Werten und subjektiven Annahmen. Allparteiliche Kommunikations- und Kooperationsprozesse zeigen sich als wesentliche Erfolgsfaktoren, um Veränderungs- bzw. Implementationsprozesse unter den Betroffenen nachhaltig zu gestalten.

Um ein System aus sich selbst heraus zu verändern, bedarf es dem Bedürfnis und dem Willen der Beteiligten, um Sinn in den angestrebten Veränderungen zu sehen, um daraus das Potential und die Motivation für den Veränderungsprozess zu ermöglichen: Umfangreiche Herausforderungen konnten durch die Interviewpartner:innen formuliert werden, welche gerade unter Betrachtung der Zeitdimensionen hohe Belastungen im Schaffen der Strukturen formulierten.

Die Ausgestaltung des Bildungsgangs ist eng mit der Rolle der Fachleitung verknüpft. Die Definition und Übernahme dieser Funktion werden sehr heterogen umgesetzt.

Fachfremde Fachleiter:innen – also jene, welche nicht in der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik sozialisiert wurden – schauen sehr distanziert auf die Lernfeldarbeit und konzentrieren sich einsatzstark auf die formale Umsetzung des Konzepts. Der didaktische Zugang zur Kompetenzorientierung mithilfe des Handlungsparadigmas im Unterricht fehlt. Hier steht die Vermutung im Raum, dass die Inhalts- und Fächerorientierung unter dem Deckmantel der Lernfelddidaktik verborgen liegt.

Durch die Schulsozialisation der Lernenden stellt sich die Gestaltung des Unterrichts unter Beachtung der Aspekte bezüglich des Handlungsparadigmas, also Unterricht mit hoher Selbstständigkeit und Eigenverantwortung durchzuführen, als herausfordernd dar. Interessant ist der verschiedene Umgang damit. Während an den Standorten E1, E3, E7 eine Art Konsument:innenhaltung als Erwartung der Lernenden formuliert wird, der es heißt nachzukommen, werden an den anderen Schulen die angedachten Lernprozesse trotz spürbarer Herausforderungen ganz bewusst angegangen

Zwischenfazit

Moderne kommunikationsintensive und partizipative Unterstützungsformate müssen in den Blick genommen werden, um standortspezifisch Implementationsprozesse an Fachschulen für Sozialwesen zu etablieren. Fachexpertisen wie auch alternative (digitale) Kommunikationswege bzw. Formen der Kollaboration sollten intensiver genutzt werden.

Es zeigt sich, dass Themen, Vorgänge und Angelegenheiten, die von außen kommen und bei denen nicht klar ist, wie darauf reagiert werden muss, zu sehr großen Unsicherheiten und zu Orientierungslosigkeit im System führen. Am Beispiel des veränderten Prüfungsformates der Komplexprüfung kann ein sukzessiver Top-Down-Prozess mit selbstorganisierten Unterstützungsbewegungen von Bottom-Up nachgezeichnet werden, welcher stellvertretend für den Umgang mit der Einführung des Lernfeldkonzepts steht. Die verfügbare Zeit der Kolleg:innen für Kommunikation gilt als Gelingensfaktor: „Die Zeit reicht nicht.“ (E3; A65). Veränderungsprozesse rufen Emotionalität hervor. Sie erfordern Positionierungsarbeit und Aushandlungsprozesse, welche wiederum Zeit benötigen. Teamarbeit ist wichtig, um kooperative Prozesse im Lernfeld zu ermöglichen. Mitarbeiter:innenmotivation ist nur mit mehr Kooperationsräumen und gemeinsamen Absprachen möglich, nur dann kann sich die konzeptionelle Arbeit auch in den Unterricht übertragen: Der „Dialog mit Kolleginnen und Kollegen und die damit einhergehenden Reflexionsprozesse [...] stellt eines der wichtigsten Instrumente dar, um Veränderungsprozesse zu initiieren und aufrecht zu erhalten“ (Fussangel 2008, S. 105). Der Wunsch nach Orientierung ist in allen Schulen zu beobachten. Alle fühlten sich überrannt und formulierten mit ihrer Kritik, dass einerseits an den Schulstandorten aus der Perspektive der Fachleiter:innen bis zum Zeitpunkt der Interviews zu wenig passiert ist oder andererseits im Sinne eines Als-Ob-Handelns lediglich kosmetische Arbeit geleistet wurde. Während E1, E2, E3 die Frage nach dem Sinn aufwerfen, wird dieser bei E4, E5, E6, E7 nicht hinterfragt. Der Umgang mit strukturellen Abhängigkeiten wird sehr unterschiedlich dargestellt. E4 sieht keine Probleme in der Art der strukturellen Abhängigkeiten. E1 und E2 formulieren Abhängigkeiten bezüglicher hierarchischer Ebenen schon deutlicher. Insbesondere am Standort E8 wurde offen über die als enorm wahrgenommenen Abhängigkeiten und Grenzen bezüglich der Umsetzung des Lernfeldkonzepts gesprochen. E8 sieht den Aufbau der beruflichen Handlungskompetenz als wesentlich in der Gestaltung des Unterrichts. Veränderungen werden prinzipiell mit viel Arbeitsaufwand assoziiert und initiierten einen extrem dynamischen Weg der Fachschulen. Durch die Kompetenzorientierung im Lernfeldkonzept kam es zu einer Weiterentwicklung in der Form der Ausbildung, welche für Kolleg:innen und Berufseinsteiger:innen auch überfordernd wahrgenommen werden kann. Diese Gruppen müssen sich fachlich in neue Inhalte einarbeiten und dadurch die methodisch-didaktische Gestaltung

des Unterrichts als weitere Herausforderung im Blick behalten. Strukturelle Änderungen sind aufgrund der Einführung des Konzepts notwendig. Die Kooperation der Kolleg:innen muss sein (E2 spricht von „genötigt“). Aufgrund der notwendigen Formen der Zusammenarbeit wird die frühere Form der Fächerstruktur teilweise als „nicht schlecht“ bezeichnet, da die konsequente lernfeldorientierte Arbeit nach derzeitigem Stand „teilweise an der Realität vorbeischrammt“ (E2). Das Thema Planung und Lehrer:inneneinsatz im Zweifächersystem ist sehr herausfordernd. Es wird deutlich, wie stark Fachleiter:innen allein mit der Organisation ausgelastet sind. Das Doppelstundenprinzip zieht sich durch alle Interviews. In der Sache selbst wird dies angestrebt und kann als Standard betrachtet werden.

Gruppendynamische Prozesse müssen in den Fachschulen für Sozialwesen im Sinne des Teambuilding genutzt werden, um die notwendige Zusammenarbeit zu unterstützen. Die Zahl und Plätze der Fortbildungen ist recht begrenzt. Der Wunsch, sich als Team fortzubilden, ist zentral (beispielsweise schulinterne Lehrer:innenefortbildungen). Die Fachschulen für Sozialwesen als Subsystem von Berufsschulzentren passen nur bedingt in ein schulstrukturelles Gebilde. Von vorgedachten allgemeingültigen Schulstrukturen gelöster zu arbeiten, wird mehrheitlich als Wunsch formuliert. Unterstützungen von außen sind wünschenswert, auch in der Transferleistung der didaktischen Ideen in den schulischen Kontext. Eine wesentliche Chance ist hierbei, das Neue durch neu ausgebildete Lehrkräfte in den schulischen Alltag zu integrieren. Interessant ist hierbei, dass die eigene Identität in Abgrenzung zu Fachschulen in freier Trägerschaft dargestellt wird. Fachschulen in freier Trägerschaft werden von den öffentlichen Fachschulen nicht selten als Konkurrenz wahrgenommen.

Chancen und Risiken von Change-Management zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen

Obwohl Kühl (2015) davor warnt, allein mit Change-Management Erfolge zu erzielen, wird aufgrund der Erhebungen empfohlen, Aspekte strukturierter Entwicklungsprozesse deutlicher in den Blick zu nehmen.

Als Chancen von Aspekten des Change-Managements in Schulentwicklungsprozessen sollen folgende Punkte exemplarisch Erwähnung finden. Aspekte des Change-Managements ...

- ... können die Erstellung neuer und praxisnaher Lernsituation ermöglichen. Somit ist Chance auf Integration neuer Methoden, Ansichten und Konzepte in der Unterrichtsgestaltung größerer – wodurch auch ältere Lehrkräfte mit zum Veränderungsprozess animiert werden können.
- ... können die Möglichkeit einer umfangreicheren Lernortkooperation mittels eines Berufsbildungsdialogs zwischen den Lehrer:innen einer Fachschule für Sozialwesen und dem Lernort Praxis schaffen.

- ... fördern basisdemokratische Mitgestaltung.
- ... können durch die Integration der Lehrkräfte Identifikationen mit den neuen Zielen und der Umsetzung des Prozesses ermöglichen.

Neben den von Kühls erwähnten Hemmnissen bzw. Risiken eines zu starren Change-Managements im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen sollen noch folgende Punkte ergänzt werden:

- Kolleg:innen können aus dem Blick verloren werden und nicht mit in den Veränderungsprozess integriert werden, da es unterschiedliche Geschwindigkeiten in Veränderungsprozessen zu akzeptieren und zu übernehmen gilt.
- Veränderungsprozesse könnten als zeitlich begrenzte Projekte angesehen werden.
- Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und des Mehraufwands, der aus der Einführung des Lernfeldkonzeptes resultiert, könnte die Mitarbeit der Lehrenden eingeschränkt werden.
- Eine fehlerhafte Umsetzung kann Vorteile des Change-Managements gefährden.
- Steuerungsgruppen (beteiligte Kolleg:innen aus dem Change-Management-Prozess) wechseln aus einer Paritäts-Rolle als Kolleg:in in eine tendenziell hierarchisch angeordnete Steuerungsgruppe. Sie sind allerdings zugleich immer noch Teil der sozialen Identität der Schulkultur.

Bezüglich der Rolle der (erweiterten) Schulleitung sollen folgende Aufgaben in Anlehnung an Change-Management-Strategien zusammenfassend erwähnt werden:

- Strategische Führung und Zielentwicklung,
- Verfassen von Schulentwicklungsplänen (Kuhn 2023)
- Entwicklung von passenden Zielen und Visionen (vgl. Holtappels und Feldhoff 2010, S. 162),
- Führungsstil wählen, welcher Anerkennung und Wertschätzung signalisiert, hierbei ist ein dezentraler Führungsstil empfehlenswert,
- Unterstützung der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte durch Ressourcen und Beratung (vgl. Feldhoff 2011, S. 124).

Die (erweiterte) Schulleitung und der Aspekt der Steuerung korreliert und die (erweiterte) Schulleitung sollte ...

- ... die Weiterentwicklung der Schule gestalten und die Realisierungsprozesse steuern.
- ... Wissen, dass Steuerung über Entscheidungen und Anweisungen erfolgen kann (Kuhn 2023).

- ... trotz Delegation von Aufgaben die Gesamtverantwortung behalten; allerdings sollten kooperative Arbeitsweisen angeregt werden (vgl. Rolff 2016, S. 196).
- ... Visionen entwickeln, Aufgaben delegieren, Ressourcen übertragen und Problemlösung entwickeln.
- ... verantwortlich für eine basisdemokratische Mitgestaltung sein (vgl. Holtappels, Feldhoff 2010, S. 162).
- ... Delegation im Sinne der dauerhaften Übertragung von Aufgaben mit notwendigen Handlungs- und Entscheidungsbefugnissen (vgl. Warwas, Seifried und Meier 2008, S. 166) betrachten.

Konkrete Aufgaben der (erweiterten) Schulleitung sollten im Implementationsprozess sein (vgl. Holtappels und Feldhoff 2010, S. 162 f.):

- Unterstützung und Koordination,
- Einbindung einzelner Personen und Gruppen in den Prozess und
- das Hauptaugenmerk auf das Gesamtziel legen.

Management von Veränderungsprozessen (vgl. Holtappels und Feldhoff 2010, S. 160) bekommt dadurch den Gewinn, einen fortwährenden Prozess mit einem fokussierten Vorgehen zu gestalten. Ziele sollten sei

- Organisationen und Menschen zu helfen,
- Kompetenzen zu erwerben und
- Strategien und Strukturen zum Umgang mit Veränderung zu entwickeln.

Dies verlangt eine zielgerichtete, planvolle und umfassende Organisations-, Koordinierungs- und Steuerungsaktivität. Das Konzept des Change-Managements kann zur Unterstützung eines Wandels von und in Organisationen dienen und kann Veränderungsprozesse anstoßen.

Übertragbare Prinzipien des Change-Managements zur Unterstützung im Implementationsprozess des Lernfeldkonzepts können dabei sein (vgl. Holtappels et al., 2020, 160 f.):

- Zielorientierung,
- Diagnose als Grundlage,
- Ganzheitlichkeit im Denken und Handeln,
- Partizipation der Betroffenen,
- Steuerung und
- Auswahl von Schlüsselpersonen.

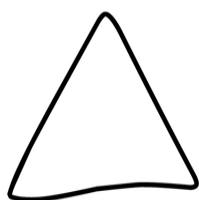
Dabei kann nach Holtappels und Feldhoff (vgl. Holtappels und Feldhoff 2010, S.160 ff.) die Unterstützung in drei Dimensionen mithilfe des Change-Managements Beachtung finden. Change-Management als ...

- (1) ... Wissensmanagement [im Sinne des E-Pols im GPA: Fachexpertise, C. S.],
- (2) ... steuerndes Prozessmanagement [im Sinne des V-Pols: Führen, C. S.] und
- (3) ... als koordinierende Vernetzung [im Sinne des O-Pols: Managen, C. S.].

Change-Management als Wissensmanagement (vgl. Holtappels, Feldhoff 2010, S.160 f.) ...

- ... soll den Umgang mit vorhandenem Erfahrungswissen managen.
- ... ist die Voraussetzungen dafür, eine intensive Kooperations- und Feedback-Kultur aufzubereiten, zu evaluieren, individuelles Organisations- und Handlungswissen zu organisieren zu reflektieren, um fortdauernd angewendet werden zu können und den Veränderungen an Schulen standhalten zu können.

Change-Management als steuerndes Prozessmanagement (vgl. Holtappels und Feldhoff 2010, S. 161) ist wichtig bei Steuerungshandeln in der Zielklärung, bei Bestandsaufnahmen, bei Entwicklungsplanungen und deren Umsetzung (Projektmanagement), bei internen Evaluationen und bei der Nutzung externer Daten. Es besteht aus Aufgaben wie dem Organisieren von Abläufen, der Moderation von Prozessen, der Organisationsdiagnose und der Qualitätsevaluation. Neben den Steuerungsaufgaben spielen auch Führung und Leitung eine wichtige Rolle. Das Etablieren von Arbeitsgruppen und Projektteams ist von Bedeutung, um Veränderungen umzusetzen.



Für Change-Management als koordinierende Vernetzung (vgl. Holtappels, Feldhoff 2010, S.161 f.) kann zusammengefasst werden, dass ...

- ... pädagogische Ansätze koordiniert werden müssen, um in Gesamtkonzeptionen verankert zu werden.
- ... die koordinierende Steuerung und Vernetzung durch Organisationsmitglieder selbst betrieben werden sollte.

5.4 Fazit

Nach der Darstellung der empirischen Befunde sollen schließlich die gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen und im folgenden Kapitel diskutiert werden. Ausgehend von den dargelegten Dimensionen des Change-Managements – also des Wissensmanagements, des steuernden Prozessmanagements und der koordinierenden Vernetzung – wurden die umfassenden Aufgaben im

Veränderungsprozess auf die öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen übertragen. Gemeint sind insbesondere die Organisation von Abläufen, die Moderation von Prozessen, die Organisationsdiagnose und die Qualitätsevaluation.

Zudem spielt eine starke Führung eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Implementation des Lernfeldkonzepts. Um den Veränderungsprozess erfolgreich zu gestalten, gehört das Etablieren von verschiedenen Arbeitsgruppen (wie didaktische Teams) als Erfolgskriterium dazu. Ausgehend von den erwähnten Dimensionen des Change-Managements sollen folgend noch einmal förderliche Aspekte zusammengetragen werden:

Zielorientierung

Es ist wichtig, klare Ziele für die Implementierung des Lernfeldkonzepts zu definieren und diese präzise zu kommunizieren, um Orientierung und Handlungsaufforderungen für alle Beteiligten zu schaffen.

Diagnose als Grundlage

Eine gründliche Analyse der aktuellen Situation und der Bedürfnisse der verschiedenen Fachschulen ist entscheidend, um passende Maßnahmen zur Implementierung zu entwickeln.

Partizipation der Betroffenen

Die Einbindung aller Beteiligten in den Veränderungsprozess ist wichtig, um Identifikationen mit den neuen Zielen und der Umsetzung des Prozesses zu ermöglichen.

Steuerung und Auswahl von Schlüsselpersonen

Eine selektive Steuerung des Change-Managements erfordert die Berücksichtigung der Rolle der Schulleitung und die Auswahl von Schlüsselpersonen wie Steuergruppen oder didaktische Teams.

Individualisierte Prozessbegleitung

Aufgrund der hohen Varianz der Entwicklungsstände und Schwerpunkte an den Schulstandorten empfiehlt es sich, standortspezifische und individualisierte Prozessbegleitungen anzubieten, um den Bedarfen der einzelnen Schulen gerecht zu werden.

Insgesamt sollte aufgezeigt werden, dass das Change-Management eine wichtige Rolle bei der Implementierung des Lernfeldkonzepts an Fachschulen

für Sozialwesen spielen kann. Durch eine zielgerichtete, planvolle und umfassende Organisations-, Koordinierungs- und Steuerungsaktivität können Veränderungsprozesse an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen erfolgreich gestaltet werden. Die Schlussfolgerungen legen nahe, dass eine enge Zusammenarbeit, die Partizipation der Betroffenen und eine individuelle Begleitung der Schulen entscheidend sind, um die Implementierung des Lernfeldkonzepts, aber auch weitere Veränderungen erfolgreich umzusetzen.

6 Diskussion der Untersuchungsergebnisse und Ausblick

„Auch geht die Klugheit nicht bloß auf das Allgemeine, sondern auch auf die Erkenntnis des einzelnen. Denn sie hat es mit dem Handeln zu tun, das Handeln aber bezieht sich auf das Einzelne und Konkrete. Daher sind auch manche, die keine Wissenschaft haben, praktischer oder zum Handeln geschickter als andere mit ihrem Wissen; besonders sind dies die Leute mit viel Erfahrung. [...] Die Klugheit ist aber praktisch, und darum muss man beides, Kenntnis des Allgemeinen und des Besonderen, haben, oder, wenn nur eines, lieber das letztere.“ (Aristoteles, Nikomachische Ethik, 6. Buch, 8. Kapitel)

In diesem Kapitel soll mithilfe der dargelegten theoretischen Grundlagen zum organisationalen Lernen und der empirischen Befunde der Untersuchung diskutiert werden, inwiefern das Wissen zum organisationalen Lernen und somit zur Schulentwicklung als Organisationsentwicklung genutzt werden kann, um praxisnahe Unterstützungsformate für Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen zu initiieren. Es werden auf Grundlage der empirischen Befunde Gestaltungsempfehlungen abgeleitet.

6.1 Schulentwicklung braucht eine didaktische Vision

Beantwortung der Forschungsfrage: Welchen Anspruch verfolgt lernfeldorientierter Unterricht an Fachschulen für Sozialwesen?

Organisationen oszillieren. Die (öffentlichen) Fachschulen für Sozialwesen mussten mit ihrer Oszillationsfähigkeit auf den extern induzierten Veränderungsprozess, also der Einführung eines neu gedachten Curriculums, mehrdimensional reagieren. Dargelegt wurde dieser Prozess, indem Schule als lernende Organisation betrachtet wurde. Dies geschah unter Einbezug der Change-Management-Perspektive. So konnten die komplexen Aufgaben, Maßnahmen und Tätigkeiten zusammengefasst werden, welche die Umsetzung der neu zu denkenden Strategien, Strukturen oder Verhaltensweisen entsprechend berücksichtigen.

Die prozessuale Überwindung von Systemgrenzen kann als wesentliche Herausforderung definiert werden, um die lineare Extrapolation der Vergangenheit zu überwinden. Gemeint ist damit, dass die bloße Fortführung des Vergangenen mit kosmetischen Neuerungen nicht zur nachhaltigen Implementation des Curriculums führte. Die Aufgabe der Schulen besteht darin, von einer bloßen Reaktion hin zur Aktion durch didaktische

Gestaltungsprozesse auf individueller, auf team- und gruppenbezogener sowie auf organisationaler Ebene zu gelangen.

Als Ausgangspunkt und Struktur für die folgenden Erläuterungen soll die Abbildung 18, Implementierung des Lernfeldkonzepts, dienen.

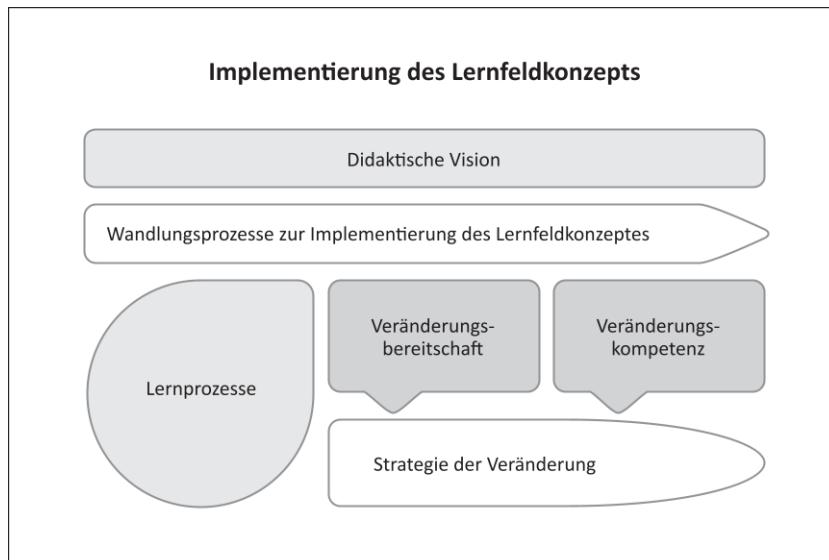
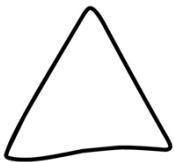


Abbildung 18: Eigene Abbildung: Implementierung des Lernfeldkonzepts

„Veränderungsbereitschaft und Veränderungskompetenz“ – der Kern des Veränderungsprozesses

Das Spannungsfeld zwischen V-Pol und O-Pol

Dreh- und Angelpunkt der Implementierung ist die Arbeit mit den Menschen: Inwieweit können sich die Beteiligten mit der neuen didaktisch-methodischen Umsetzung des Curriculums identifizieren und dadurch Bereitschaft zeigen, sich neuen Aufgaben zu widmen? Oder: Wie kommt die Organisation Fachschule in Bewegung?



Schulen müssen in ihrer Selbstentwicklung als Fähigkeit zur Gestaltungsautonomie unterstützt werden, um sich zunehmend von dem Gefühl der Passivität und Fremdbestimmtheit bei Veränderungen zu distanzieren: „Die einzelne Schule hat eine stärkere Gestaltungsautonomie mit eigenem Schulkonzept, aber auch mit Verantwortungsübernahme für die Selbststeuerung und die eigene Qualitätsentwicklung sowie Rechenschaftslegung“ (Holtappels in Arnold und Prescher 2014, S. 114 ff.), argumentiert Holtappels bezüglich einer gelingen den Schulentwicklung.

Insofern ist es von Relevanz, vielseitige Formate der Kooperation, Kollaboration, des Teambuildings und der fachlichen Professionalisierung der Kolleg:innen zu etablieren, um standortspezifisch zu arbeiten und dadurch dem Einzelstandort den Aufbau von Identität zu ermöglichen. Dialogische Strukturen innerhalb der hierarchischen Organisation, aber auch innerhalb des Kollegiums, können in Fachschulen für Sozialwesen unterstützend wirken, um gemeinsam neu zu denken bzw. sich konzeptionell von anderen Standorten zu unterscheiden und Alleinstellungsmerkmale zu entwickeln. Empfehlenswert ist dabei zu kommunizieren, dass Veränderung stets als Prozess betrachtet werden muss. Unterstützende Formate sollten neben teambildenden Maßnahmen als verbindendes Element im Sinne der Personalentwicklung wie vor allem Supervision, Coaching, Communities of Practice, Learning Communities, schulinterne Lehrer:innenfortbildungen (SCHILF), Themenzentrierte Interaktion (Tzi) oder Kollegiale Fallberatungen (KFB) usw. sein. Wichtig ist, Kolleg:innen für die Notwendigkeit der Kooperationen und Absprachen zu sensibilisieren, sie partizipieren zu lassen und sie zu trainieren. Bei erfolgreichen Veränderungsprozessen wird das bereits Gelingende beibehalten, adaptiert und gegebenenfalls angepasst.

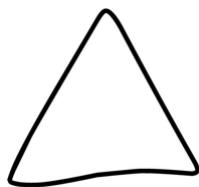
Bedeutungsvoll ist das gemeinsame Lernen der Beteiligten, um eine gemeinsame Vision im Sinne der Optimierung an allen drei Polen des GPA-Dreiecks zu erarbeiten. Dabei sind unterstützende Bedingungen notwendig. Die Verbindung von individuellen (generelles Interesse der Lehrer:innen an der Veränderung des eigenen Unterrichts, langfristig angelegte Peer-Beratung) und strukturellen Voraussetzungen (Berücksichtigung von Zeitfenstern, also institutionalisierten Freiräumen für Lernaktivitäten des Kollegiums, geeignete Räume für Teamarbeit usw.) müssen gleichzeitig gedacht werden, wobei die Schulleitung die strukturellen Voraussetzungen ermöglichen muss (vgl. Kapitel 5.2).

Der Implementationsprozess ähnelt einem Wechsel von einer eher klassischen Aufbauorganisation mit festen Zuständigkeiten, fixierter Hierarchie sowie festen Kommunikations- und Entscheidungswegen hin zu einer eher prozessual angelegten Organisation. Änderungen in Arbeits- und Informationsprozessen müssen fließend geschehen und sind auf die Partizipation aller

Beteiligten, insbesondere der Lehrkräfte angewiesen. Durch Sinn und Verstehen müssen die Neuerungen mitgetragen werden, um ein Gelingen zu ermöglichen. Fluides und stabiles Lernen geschieht dabei gleichzeitig. Dies muss auch gleichzeitig bezugnehmend auf Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung gedacht werden. Da Veränderung ein permanenter Vorgang ist, sind Menschen, die mit Veränderungen umgehen können, dabei im Vorteil.

Unterrichtsentwicklung kann im Sinne klassischer standortübergreifender Angebote stattfinden, wenn Themen tangiert werden, welche allgemeingültig sind, beispielsweise die Arbeit mit Operatoren und die Entwicklung von Kompetenzentwicklungsplänen usw. Zunehmend sollten die standortspezifischen Inhouse-Formate mehr in den Blick genommen werden, um die Profilbildung und Weiterentwicklung der Einzelschule effizienter zu gestalten. Die Bedingungen der Schulen sind sehr unterschiedlich, so dass die Implementation des überarbeiteten Lehrplans individuell begleitet und betrachtet werden muss: „Schulen arbeiten unter recht unterschiedlichen Bedingungen (Lernkultur, organisatorische Voraussetzungen, Schülerkomposition, Schulumfeld), so dass standardisierte Modelle zum Scheitern verurteilt sind“ (Holtappels in Arnold und Prescher 2014, S. 114 ff.) Lehrende an Fachschulen sollten sich daher zunehmend als professionelle Lerngemeinschaften verstehen (vgl. Hord 1997 und Hall und Hord 2011, in: Stralla 2019, S. 30), um das gemeinsame Lernen als Gemeinschaftsgedanke, welcher von gemeinsamen Werten bzw. einer gemeinsamen Vision getragen wird, voranzubringen. Dabei ist keine moderne Schulentwicklung möglich, ohne dass Lehrkräfte wie reflektierende Praktiker:innen miteinander reden, sich gegenseitig beobachten, helfen und aufbauen. Dabei sind der Austausch über individuelle Erfahrungen und verschiedene Möglichkeiten zur (kollegialen) Unterrichtsevaluation empfehlenswert (vgl. „Kreuz der Unterrichtsentwicklung“ nach Buhren und Rolff 2012, S. 22 f.). Auch die konkrete Erwähnung der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Unterrichts sollte weiterhin Unterstützung erfahren, beispielsweise durch Workshops und Schulungen. Die erfolgreiche Implementation des Lernfeldkonzepts geht nicht ohne geplante Schulentwicklungsprozesse, um das Gesamtkonzept im Blick zu behalten, beispielsweise im Sinne des Change-Managements. Die formulierten Unterstützungsbedarfe und Wünsche nach Orientierung liegen auf fachlicher und organisationaler Ebene. Ziel sollte sein, die Wahrung eines positiven Bildes der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit der Schulstandorte zu steigern und Vorhandenes und Neues zu verbinden. Die Neuerungen und Entwicklungen im lernfeldorientierten Arbeiten verlangen von den Lehrkräften Innovationsbereitschaft, die sicherlich häufig über das Tagesgeschäft von Schule hinausgeht, beispielsweise bezüglich der Bildungsgang- und Curriculumarbeit, Lernfeldkooperationen, Lernortkooperationen, Arbeit mit Kompetenzentwicklungsplänen usw. Eine höhere Autonomie und Verantwortung der

Lehrkräfteteams durch Aufbrechen von Hierarchieebenen bzw. Stärkung des Netzwerkgedankens kann die Folge sein. Dies ist ein weiteres Argument, dass die Fachschule für Sozialwesen mittels Teambuildings und der Etablierung von kooperativen Fortbildungsformaten, auch beispielsweise von Communities of Practice, investiert (vgl. Casper 2016, S. 5 ff.). Ausgehend von der Ressource neu ausgebildeter Kolleg:innen empfiehlt es sich, den Onboardingprozess konzeptionell gut zu integrieren und von deren Expertise zu profitieren. Die Schulleitung in der Rolle der Gatekeeper hat ebenfalls eine bedeutungsvolle Funktion. Sie entscheidet, ob Neuerungen Einlass in die Schule finden oder nicht (vgl. Rolff 2013, S. 13).



Im Folgenden sollen zusammenfassend konkrete Anknüpfungspunkte tabellarisch dargestellt werden, um mit der Herausforderung der Implementierung an den Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen professionell umzugehen. Die Unterstützung und Begleitung der Schulen erfolgt als Darstellung in der Trias von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Immer in Bezug auf die Anforderungen an den drei Polen des GPA-Dreiecks,

wobei hier auch auf die fließenden Übergänge der Pole im GPA hingewiesen werden soll. Das breite Angebot an Möglichkeiten soll nicht als fertige Lösung, sondern als Katalog von Ansatzpunkten verstanden werden.

Anknüpfungsmöglichkeiten für das organisationale Lernen von Fachschulen

Unterrichtsentwicklung (UE)	Teamentwicklung / Personalentwicklung (PE)	Organisationsentwicklung (OE)
E-Pol	V-Pol	O-Pol
Bildung von Arbeitsgruppen / didaktischen Teams	individualisierte Unterstützung zur Personalführung, bspw. (Führungskräfte-) Coaching	... unterstützt die einzelne Lehrkraft
Unterstützung in der (kooperativen und kollaborativen) Erstellung von Lernsituationen	Supervision / Beratung, um anliegenorientiert zu arbeiten	... unterstützt den Fachbereich
SCHILFS zu curricularen Schwerpunkten (Kompetenzentwicklung, Lernfeldkooperationen,	Raum geben und Zeitressourcen einplanen: die Zeit der Absprachen und	... unterstützt (die Bildung von) didaktischen Teams formal, inhaltlich, zeitlich ... unterstützt Führungskräfte (SL und FL)

Unterrichtsentwicklungen, Lernortkooperationen, kompetenzorientierte Bewertung)	Kooperationen ist die Zeit der Veränderungen	... behält Prozessorientierung und Entwicklungsprozesse im Blick (z. B. Rolle des Lehrenden)
Moderation(en) zu inhaltlichen Themen der Unterrichtsentwicklung, um Innovationen zu ermöglichen	Dynamiken spürbar machen, Widerstände in Teams nicht ignorieren: Prozessbegleitung (bspw. „Meilensteine“ formulieren)	... ermöglicht partizipative Schulleitungen
Erkenntnisse darüber, wie sich die fachsystematische Gestaltung des Unterrichts von der lernfeldorientierten Unterrichtsgestaltung abhebt (vom Stoff zu den Kompetenzen) – Anmerkung: Herausforderung war und ist, dass sich die sozialpädagogische Didaktik dabei stets ein Stück selbst finden muss (persönliche / individuelle Orientierung und gemeinsame Orientierung auf Teamebene)	Fortbildungressourcen, überschulische und kooperative Fortbildungsangebote, welche sich an den Bedarfen der jeweiligen Schulen orientieren	... bedeutet, dass Schulleitung bzw. Fachleitung zuständig sind, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sich u. a. die didaktischen Teams treffen können
eigener Akzent in der Curriculumgestaltung / -entwicklung	Fortbildungskonzepte (um Lernen der Organisation und Lernen der Individuen zu ermöglichen):	... erfordert eine innovative Schulleitung
Lernfeldkooperationen und -integrationen	Knowhow (Wissen, Erkenntnisse, Anforderungen zum lernfelddidaktischen Konzept); Multiplikatoren für berufsfelddidaktische Prozesse installieren	... erfordert Teamentwicklung
Schüler:innenorientierung	b) SCHILF, gegenseitige Unterrichtsbesuche, kollegiale Supervision, Teamklausuren, Teamstunden, Aufbau fester (didaktischer) Teams; Unterrichtsentwicklung ist eng mit der Personalentwicklung verzahnt	... arbeitet am Schulprofil
der Raum als dritter Pädagoge: Ausgestaltung der Klassenzimmer / Lernumgebungen	Organisationsentwicklungsperspektive durch	... erfordert die Entwicklung eines Schulprogramms; Fachschulen für Sozialwesen sollten hier ihre eigene Vision in Anlehnung an das übergeordnete Schulprogramm des jeweiligen BSZ konzipieren, um den Kolleg:innen die Sinnhaftigkeit ihrer Fachschule für Sozialwesen noch näher zu bringen und eine höhere

Methodenvielfalt, unterschiedliche Sozialformen, um Handlungsorientierung und den Berufsbezug gegenwärtig zu halten; durch Diversifizierung der Methoden sowie der Lehr-Lern-Materialien kann Unterrichtsgestaltung adressatenorientierter, heterogener und anregender umgesetzt werden	professionelle Changeprozesse Förderung der Kommunikations- und Teamfähigkeit bei Lehrkräften und Schüler:innen Moderationsressourcen ausbauen	Identifikation mit ihrem Standort zu ermöglichen ... lässt Lehrkräfte an Entscheidungsprozessen partizipieren ... realisiert Evaluation- und Qualitätssicherung
Projektorientierung	Personal- und Teamentwicklung: bzgl. Haltung der Lehrkraft; „Teamplayer“ im Sinne von Bedeutung für Kooperation und Kommunikation schärfen	... unterstützt Problemlösefähigkeiten
Entwicklung und Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Materialien	didaktische Teams mit ihren Anliegen ernst nehmen	... steigert die Attraktivität der eigenen Arbeitsschwerpunkte
Partizipation im Unterricht erhöhen		... ermöglicht ein positives Schulklima und die Identifikation mit der Schule
horizontale Umgangsformen: Welche Bedeutung haben Querschnittsaufgaben im eigenen Unterricht?		
fachliches und überfachliches Lernen und erweiterte Unterrichtsformen	Stärken der Einzelnen kennen, nutzen und fördern	

Reflexivität und Transfer-
lernen

Communities of Practice
als mögliche Schritte der
kooperativen Weiterent-
wicklung

Tabelle 8: Anknüpfungspunkte für Fachschulen bezüglich Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erfolgreiche Implementation entscheidend von den einzelnen Akteur:innen und damit den individuellen Legitimationsstrategien abhängig ist. Eine wissenschaftliche Prozessbegleitung der Schulen während der Einführung neuer Curricula ist ebenso empfehlenswert wie ein verlässliches Veränderungsmanagement, beispielsweise durch eine externe Begleitung. Wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Handlungsbedeutung sollten ebenso unter Einbezug empirischer Erkenntnisse, beispielsweise ob und wie das Lernfeldkonzept zu nachhaltigeren Kompetenzentwicklungen bei Lernenden führt, basieren. Implementationsprozesse bedürfen professionellen Wissens über Veränderungsprozesse, da sonst die Gefahr besteht, weniger aktiv gestaltend als reaktiv handelnd zu sein. Top-Down-Prozesse zählen als großes Hindernis, da durch zu starre Strukturen kreative Lösungen verhindert werden. An dieser Stelle sei noch einmal auf die sieben Basisprozesse von Friedrich Glasl (vgl. Kapitel 3.2.1) verwiesen.

6.2 Dysfunktionalität im Job? Konsequenzen für die Führungskräfteentwicklung in der mittleren Ebene

Bezug zur Forschungsfrage: Welche Bedeutung hat das mittlere Management bei Veränderungsprozessen an Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen?

Das Führungsverständnis von Fachleiter:innen sollte im Rahmen der Führungskräfteentwicklung zwischen Organisations- und Konzeptionsentwicklung (Dyade O-Pol – E-Pol) verortet werden. Mehr Prozessorientierungs- und Beratungskompetenzen wurden notwendig, da Fachexpertise allein für den Implementationsprozess nicht ausreichend war und ist, um Kompetenz- und Handlungsorientierung in den Unterricht zu integrieren: „Ausgangspunkt eines erfolgreichen Managements von Veränderungsprozessen muss deshalb ein umfassendes Verständnis der emotionalen, motivationalen und

einstellungsbezogenen Voraussetzungen der Organisationsmitglieder sein“ (Warwas, Seifried und Meier 2008, S. 102 ff.).

Dysfunktionales Verhalten in der Rolle von Fachleiter:innen (vgl. 5.2: Rollenunklarheit; Ziel Rollenklärung) ist dann gegeben, wenn sich die Akteur:innen bewusst oder unbewusst, beobachtbar oder nicht beobachtbar so verhalten, dass ihr Verhalten sich nicht förderlich auf die gesetzlich verankerten Erwartungen auswirkt. Ganz konkret bedeutet dies, dass die Tätigkeiten in der Rolle der Fachleitung nach einem Paradigmenwechsel nicht im Zusammenhang mit den zu erreichenden Zielen stehen müssen. Die Führungsrolle und das damit zusammenhängende Führungsverständnis haben sich im Rahmen der Überarbeitung des Curriculums enorm erweitert. Eine Stärkung und Weiterentwicklung der Rolle der Fachleitung wurde bedeutungsvoll – beispielsweise bezüglich Stringenz und Transparenz in partizipativen, prozessualen Arbeitsprozessen oder der Professionalisierung von Kommunikationswegen – damit Fachleiter:innen und Lehrer:innen zu Change Agents (vgl. Stralla 2019) mit didaktischer Verantwortung im Team werden. In folgender Abbildung soll das notwendige Kompetenzspektrum überblicksartig dargestellt werden:



Abbildung 19: Aufgaben von Fachleiter:innen; eigene Darstellung nach VwV – BbschA/FB 2019

Das Dilemma der Fachleitung

Somit entwickelte sich eine gewisse Dilemma-Situation. Fachleiter:innen befanden sich fortan in einem erweiterten Erwartungshorizont, zu welchem sie sich zunächst selbst positionieren und sich schließlich in ihrer Rolle als staatliche Akteur:innen der schulischen Veränderung selbst professionalisieren sollten. Einerseits mussten sie per Verwaltungsvorschrift die bedeutungsvolle Schlüsselrolle vertreten, andererseits waren die Menschen vor Ort in den Schulen von den mehrdimensionalen Neuerungen teilweise stark überfordert und gingen in den Widerstand.

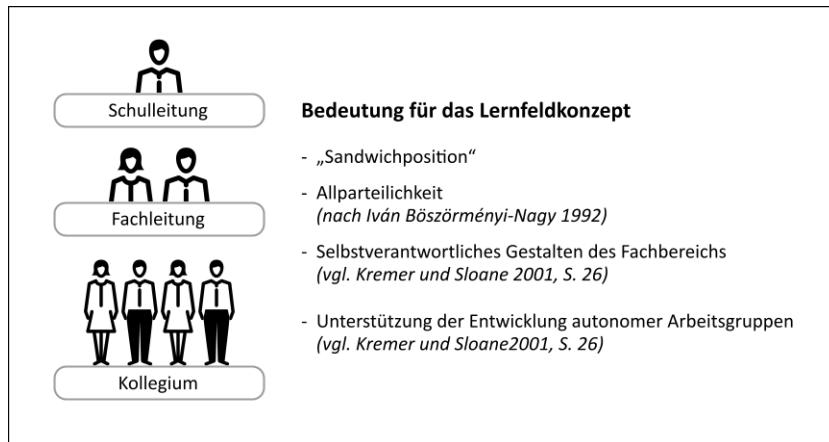


Abbildung 20: Bedeutung der Rolle der Fachleitung für die Entwicklung des Lernfeldkonzepts

Um lösungsorientiert die Implementation des Lernfeldkonzepts voranzubringen, müssten Fachleiter:innen die mithilfe des GPA-Dreiecks dargelegten Herausforderungen übersetzen und strukturiert mithilfe des Teams umsetzen. Folgende Abbildung stellt das Spektrum der Herausforderungen dar:

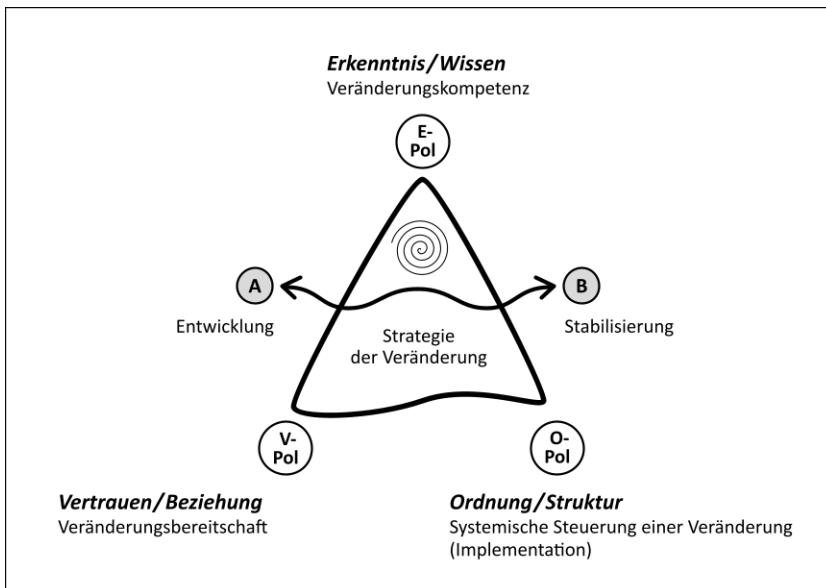


Abbildung 21: Quelle: Eigene Abbildung: Funktionalität resp. Dysfunktionalität einer Fachleitung

Fachleiter:innen mussten fortan komplexe Anforderungen im Rahmen der Implementation initiieren, organisieren und begleiten. Im Sinne des Führungskräftestrainings sollte dabei das Befähigen zum Komplexitätsmanagement, Fluides und Stabiles gleichzeitig zu denken, in der mittleren Führungsebene unterstützt werden. Der Prozess der Implementierung kann somit auch als Lernprozesses der Fachleiter:innen betrachtet werden, welcher „zu (partiell) neuen Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten der Akteur[innen] und neuen Strukturen der betroffenen Organisationen führt, und in dem sich Phasen der Forschung, Entwicklung und ‚Anwendung‘ nicht streng unterscheiden lassen“ (Altrichter und Wiesinger 2005, S. 34). Im Folgenden werden wesentliche und notwendige Handlungs- und Kernkompetenzen von Fachleiter:innen überblicksartig zusammengefasst. Anschließend sollen die einzelnen Handlungskompetenzen noch einmal konkretisiert werden, um das komplexe Tätigkeitsfeld mit seinen Anforderungen, aber auch Bedarfen nach Unterstützung, transparent zu machen.

1. *Halt und Orientierung geben durch:*

- charakteristische, nachvollziehbare, konkrete Ziele
- verständliche, handlungsorientierte Regeln (z. B. zur Zusammenarbeit)

- gegenseitiges Mittragen und Umsetzen von Entscheidungen
- Verhalten der Führungskraft (Vorbildwirkung)
- Wirkungskraft

2. *Entscheidungen Wirkungskraft geben durch:*
 - verständliches Kommunizieren (auch Vereinbarung konkreter Umsetzung)
 - konsequentes Vertreten
 - Veränderungen und Zielanpassungen offen kommunizieren
 - Vorbildwirkung
3. *Mitarbeitende befähigen*
 - Zuteilung von angemessenen Aufgaben
 - Motivation wichtig
 - Schaffung / Unterstützung eines inneren Beweggrunds (Sinn)
 - Aufgaben an Lehrer:innen anpassen
 - aber Lernen zulassen
 - Anerkennung aussprechen
4. *Voranbringen und bewegen*
 - lösungsorientiert arbeiten
 - Suche nach Reaktionen und Widerständen, aber auch nach proaktiven und fördernden Maßnahmen
 - konkrete Vorstellung der Lösung und des Weges dorthin
 - Evaluation zur Anpassung
5. *Gespräche führen*
 - Entscheidungen und Veränderungen bedürfen Erläuterung
 - (Jahres-) Gespräche mit Mitarbeiter:innen
6. *Besprechungen leiten*
 - Besprechungen organisieren und leiten
 - Schaffung einer effizienten und ansprechenden Gesprächskultur
 - vorher Ziele festlegen und Besprechungspunkte vorstellen
 - Einstieg und Abschluss, Feedbackrunde
7. *Teams entwickeln*
 - gemeinsame Aufgabe und Ziel
 - hohe Selbstorganisation
 - Was ist die genaue Aufgabe? Was sind die Ziele?
 - Wie gehen wir miteinander um? Wir lösen wir Konflikte und Probleme?
 - Was sind die Rollen der einzelnen Teammitglieder? Wer kümmert sich um was?

8. *In Beziehung sein*
 - Beziehungsebene ansprechen
 - Beachtung des beruflichen Kontexts
 - Nachvollziehbarkeit individueller Sichtweisen
9. *Umgang mit Konflikten*
 - unterschiedliche Konfliktquellen (z. B. unterschiedliche Zielvorstellungen; Vertretung unterschiedlicher Interessen)
 - Konflikt kann Ausgangspunkt für Entwicklung sein
 - Energie aus Konflikten ziehen
10. *Rollen der Fachleitung*
 - Change Agent
 - Prozess-Manager:in
 - Führungskraft
 - Kontrolleur:in

Das sehr umfangreiche und vielseitige Aufgabenspektrum von Fachleiter:innen erfordert in ihrer Rolle den Spagat zwischen Führen der Mitarbeiter:innen und dem Management bezüglich der neuen Anforderungen im Lernfeldkonzept. Äußerst empfehlenswert ist hierbei die inhaltliche Nähe der Fachleitung zur beruflichen Fachrichtung des Sozialwesens, so dass eine hohe Identifikation mit der Aufgabe und der Rolle als Gestalter:in eingenommen werden kann. Um der Komplexität kompetent zu begegnen, empfiehlt Michael Schratz (2009) eine geteilte Führungsaufgabe, bei der ein reflektiertes Verhalten bezüglich Verständigung, Vertrauen und Macht (vgl. ebenso Kühl und Schnelle 2009, S. 51 ff.) von der Führungsperson verlangt wird: „Führungskräfte, die Organisationsergebnisse erzielen, gewährleisten, dass die Organisation mehr produziert als die einzelnen Teile überdauern; dass Organisationsleistung über individueller Leistung steht; dass die Organisation mit einer inneren Kultur arbeitet, die von allen Mitarbeitern geteilt wird und aus der hervorgeht, wie ihre Arbeit durchgeführt werden muss [...]“ (Ulrich et al. 2000, S. 125). Führungskräftetrainings sollten sich daher auf das Schaffen einer Kultur konzentrieren, welche alle Mitarbeiter:innen im Blick hat und ein Gesamtkonzept verfolgt: „Hans Günter Rolff (2007, S. 79) spricht von ‚kongruenter Leitung‘, die durch Aufteilung von Führung, Ko-Management und gemeinsamer Prozessgestaltung besteht“ (zitiert nach Schratz 2009, S. 85). Um die Leistungsfähigkeit von Schule – beispielsweise im gelingenden Implementationsprozess – zu steigern, schlägt Schratz im Kompetenzspektrum einer Führungskraft, beispielsweise eines Fachleiters oder einer Fachleiterin, folgende fünf Arbeitsschwerpunkte vor:

1. Infrastruktur aufbauen,
2. Heterogenität und Individualität fördern,
3. Teams einsetzen,

4. Schul-, Lern- und Arbeitskultur gestalten,
5. Innovationen möglich machen (vgl. Schratz 2009, S. 86 ff.).

Empfehlenswert ist, dass sich beispielsweise Führungskräfte trainings bezüglich des Führungsverständnisses und der Entwicklung der eigenen professionellen Haltung als Führungskraft an diesen Schwerpunkten orientieren. Denn Kommunikation und das Herstellen von Transparenz gelten als wesentliche Erfolgsfaktoren beim Aufbau nachhaltiger Schulentwicklungsprozesse: Die Führungskraft „sollte in der Lage sein, die Übereinstimmung von Organisation und Strategie zu steuern, und sicherzustellen, dass eine wirksame Schulorganisation mit förderlicher Kultur zur nachhaltigen Gesamtleistung beiträgt“ (Schratz 2009, S. 86).

Die Funktionalität der Fachleitung zeigt sich in der Bereitschaft zur Veränderung, der Veränderungskompetenz (O-Pol) und dem notwendigen Knowhow über Neuerungen, die den Veränderungsprozess betreffen (E-Pol).

Die Interviewauswertung zeigte auf, dass keine prozessuale Unterstützung und Begleitung angenommen bzw. standortspezifisch installiert wurde. Es wurden keine neuen Formate im System etabliert, welche die Unterstützung vor Ort individuell ermöglichen und auf Bedarfe reagierten. An dieser Stelle sollten zukünftig intensivere Selbsthilfeinstrumente wie Lesson Studies (vgl. Soukup-Altrichter, Steinmair und Weber 2020), Communities of Practice (u. a. Bloh und Bloh 2016), Kollegiale Fallberatung, Supervision bzw. professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Hord 1997; Hall und Hord 2011, in: Stralla 2019, S. 30) als Unterstützungsinstrumente eingeführt werden. Diese Unterstützungsmodelle führen nachweislich zu nachhaltigeren Veränderungen. Damit wird ein gemeinsames Lernen, beispielsweise das Entwickeln einer gemeinsamen Vision, möglich, welches zur Optimierung der notwendigen Bedingungen führt. Dabei wird zwischen individuellen (wie generelles Interesse der Lehrer:innen an Veränderung des eigenen Unterrichts oder die Installation langfristig angelegter Peer-Beratungen usw.) und strukturellen Voraussetzungen (Berücksichtigung von Zeitfenstern, also institutionalisierte Freiräume für Lernaktivitäten des Kollegiums, geeignete Räume für Teamarbeit usw.) unterschieden. Die Schulleitung hat dabei die Funktion, die strukturellen Voraussetzungen zu ermöglichen.

Huber (1999) konkretisiert die komplexen Anforderungen und verweist darauf, dass die erfolgreiche Umsetzung der Implementierung in der Ausführung in den Händen der Lehrenden liegt, da „die Implementierung von Reformen ein äußerst komplexer und zeitlich nicht klar überschaubarer Vorgang ist. Es bedarf einer Kombination von strategischer Planung, Fortbildung (schulintern oder extern) und vor allem von Zustimmung und Engagement aller ‚Beteiligten‘, besonders der Lehrer“ (Huber 1999, S. 7).

Hinsichtlich einer konstruktiven Veränderung der Schulorganisation gaben die am Modellversuch SELUBA beteiligten Lehrkräfte folgende Anregungen,

welche tatsächlich auch noch zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews ihre Gültigkeit zeigten:

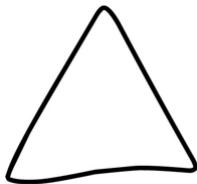
- Bilden eines erweiterten Lehrkräfteteams,
- Übertragen von Unterrichtsorganisation in die Verantwortung von Lehrkräfteteams,
- Erarbeiten von Schulprogrammen mit pädagogischen Zielsetzungen,
- Zulassen neuer Ideen und Wege,
- Zielvereinbarungen für konkrete Weiterentwicklungen,
- Gewähren von Freiräumen für Beratungen und Abstimmungen zwischen den Lehrkräften,
- Gestalten von räumlichen Bedingungen mit moderner medialer Ausstattung,
- Ermöglichen von Exkursionen, Erkundungen, Experimentalunterricht,
- Gestalten von Lernortkooperationen durch gemeinsame schulinterne Fortbildungen, Einbeziehen von Experten in den Unterricht,
- Anbieten von Betriebspraktika für Lehrkräfte in innovativen Unternehmen (vgl. differenzierter in Müller, M. 2000, S. 241 ff.)

Darüber hinaus zeigen sich allerdings aktuellere Themen, welche ebenso den Anspruch auf die Implementation im Rahmen lernfeldorientierter Curricula haben. Dazu gehören:

- Digitalisierung,
- vereinfachte Formen der Kollaboration,
- Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- Querschnittsaufgaben wie Partizipation und Inklusion.

In der Implementation des Lernfeldkonzeptes erhielten die Fachschulen für Sozialwesen eine unzureichende Unterstützung. Die Fachschulen sind mit den Veränderungsprozessen nahezu allein gelassen worden. Kontinuierliche Prozessbegleitungen, beispielsweise durch eine unterstützende wissenschaftliche Begleitung, haben nicht stattgefunden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass über die Rolle der Fachleitung im lernfeldorientierten Arbeiten neu nachgedacht werden sollte. Insbesondere gilt es, den Fokus auf mehr Prozessorientierung und Beratung zu setzen, da Fachexpertise und Planungskompetenz allein nicht genug sind, um den Wertewandel zu vollziehen. Gerade das Management der Veränderungsprozesse kommt zum Führungsverständnis hinzu, welches zwischen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und konzeptionellem Arbeiten zu verorten ist. Darüber hinaus kann der Erfolg von Schulentwicklungsprozessen durch eine geteilte Führung gefördert werden.



Bezugnehmend zu Bateson (vgl. Kapitel 3) kann geschlussfolgert werden, dass die Anpassung von Handlungsstrategien nicht ausreichend ist, um auf die komplexen Anforderungen zu reagieren. „Single-loop-Learning“ (Lernen I) ist nicht anpassungsfähig genug, um auf Erfordernisse in einer sich stets verändernden Welt zu reagieren. Um einen tatsächlichen Kurswechsel in Strategie und Struktur, basierend auf erweiterten Zielsetzungen, Werten und Normen, welche den lernfeldorientierten Ansprüchen entsprechen, zu vollziehen, erfordert es mit Bateson gesprochen, mindestens ein Lernen auf Ebene II („Double-loop-Learning“), um nachhaltig Neuerungen zu implementieren.

Bezug zur Forschungsfrage: Wie kann Schule (hier: öffentliche Fachschulen für Sozialwesen) als lernende Organisation Implementationsprozesse erfolgreich gestalten?

6.2.1 Didaktische Verantwortung im Team – Bedeutung der Teamentwicklung im Lernfeldkonzept

„Teamleitungen brauchen im besonderen Maß die Kompetenz, Unterschiede, unterschiedliche Richtungen, Haltungen und Meinungen, Ambivalenzen und Widersprüche zuzulassen, denn sie sind die Grundlage guter Teamarbeit.“ (Ferrari 2013, S. 98)

Unter dem Begriff des Teams wird eine besondere Systemart verstanden. Die Strukturen innerhalb des Systems Team sind durch flache Hierarchien geprägt. Elisabeth Ferrari definiert ein Team wie folgt: „Es gibt eine gemeinsame Aufgabe beziehungsweise einen Auftrag an alle Teammitglieder“ (Ferrari 2013, S. 86). Dabei liegt die weitgehend selbstorganisierte gemeinsame Aufgabe innerhalb des Systems (hier Fachschule), wofür alle Teammitglieder sich gleichsam verantwortlich zeigen, um ein Ergebnis zu erzielen. Mehrperspektivität entsteht durch gewinnbringende Zusammenarbeit und verlässliche Beziehungsstrukturen. Es wird gemeinsam gehandelt und kommuniziert, so dass mehrere Lösungsansätze entstehen können. Eine wesentliche Bedeutung hat dabei die Teamleitung (bzw. Fachleitung): „Teamleitungen brauchen im besonderen Maß die Kompetenz, Unterschiede, unterschiedliche Richtungen, Haltungen und Meinungen, Ambivalenzen und Widerstände zuzulassen, denn sie sind die Grundlage guter Teamarbeit“ (Ferrari 2013, S. 98). Ein Team zeichnet sich durch

- fachliche Kenntnisse, um eine Aufgabe zu erledigen,
- gemeinsame Verantwortungen und selbstorganisierte Arbeit sowie
- die Beziehungsstärke und ein unterstützendes Miteinander aus (vgl. Ferrari 2013, S. 98).

Dabei kommen einem Team folgende Bedeutungsebenen zu:

- Zusammenarbeit,
- gemeinsames Handeln und gemeinsame Kommunikation,
- Verlässlichkeit,
- gemeinsame Verantwortung und Selbstorganisation,
- innere Stabilität, verlässliche Beziehungen,
- Arbeit mit Ambivalenzen,
- Förderung mehrerer Lösungsansätze und
- Leistungserbringung, um das Ergebnis zu erzielen

Didaktische Teamarbeit im Lernfeld

Im zum Interviewzeitpunkt gültigen Lehrplan der Fachschulen im Fachbereich Sozialwesen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2008, 2016, 2018, Seite 7), wird Teamarbeit wie folgt beschrieben: „Der Lehrplan wird schulcurricular in Form von Bildungsgangplanung, didaktischer Jahresplanung und Kompetenzentwicklungsplanung im Lernfeld aufbereitet und handlungsorientiert umgesetzt. Die didaktischen Teams erarbeiten Lernsituationen und setzen sich selbstständig Schwerpunkte und Akzente. Lernsituationen nehmen die beruflichen Handlungssituationen in ihrer Komplexität auf.“ Ersichtlich wird, dass didaktische Teams der kooperativen Unterrichtsentwicklung dienen und eine Zusammenarbeit unabdingbar ist.

Bereits im Modellversuch SELUBA, welcher durch Fragebögen die Akzeptanz und die Umsetzung des Teamgedankens in der Arbeit der Lehrenden an berufsbildenden Schulen erforschte, wird die erforderliche professionelle Zusammenarbeit der Lehrer:innen im Lernfeldkonzept verdeutlicht. Denn auf der Grundlage des Handlungssparadigmas im Lernfeldkonzept wird für die konkrete Bearbeitung und Umsetzung der Lernsituationen eine lernfeldübergreifende Zusammenarbeit der Lehrer:innen notwendig, um die curriculare Übersetzungsarbeit zu leisten.

Vor der Folie der erwähnten SELUBA-Studie wurde in dieser vorliegenden Forschungsarbeit Teamarbeit als Möglichkeit zur Förderung von Innovation durch Erfahrungsaustausch und Qualitätssicherung mittels der interviewten Personen dargestellt. Anders sieht es in der Bewertung der Arbeitsteilung und der Synergieeffekte aus, diese werden in der SELUBA-Studie hingegen kritisch betrachtet und von über 80 Prozent der Befragten in Frage gestellt. Möglicherweise waren zum Zeitpunkt der SELUBA-Studie noch zu wenige Teamerfahrungen vorhanden. Dies könnte als naheliegende Ursache dafür dienen, dass neben hinderlichen Rahmenbedingungen noch fehlende Erprobungen in der Umsetzung der Teamarbeit im Lernfeldkonzept vorhanden waren. Kooperative Formen der Lernfeldgestaltung wurden mehrheitlich in der vorliegenden Studie als positiv betrachtet.

Nach wie vor wird die Arbeit und der sinnvolle Einsatz von Lernsituationen im Unterrichtsgeschehen als herausfordernd beschrieben. Im SELUBA-Modellversuch gaben nur 46 Prozent der Befragten an, dass die Lernsituationen tatsächlich im Team erarbeitet wurden. Dieser Anspruch wird mittlerweile in Sachsen an einigen Schulen gut berücksichtigt. Heutige Gründe für die zögerliche Zusammenarbeit liegen laut der für diese Arbeit Befragten darin, dass die Lehrenden sich meist in mehreren Bildungsgängen befinden und durch diesen Einsatz stark belastet sind. Bezugnehmend zum GPA lässt sich zur Arbeit in Teams sagen, dass sich insbesondere zwei Pole herausbilden: Zum einen existiert eine hohe Akzeptanz des Teamarbeitsgedankens (V-Pol), zum anderen wird die zeitliche Effizienz nach wie vor infrage gestellt.

Da es nur geringe Möglichkeiten der Arbeitsentlastung des Einzelnen im Schulalltag gibt, wird die tatsächliche Umsetzung der Teamarbeit im Kollegium aufgrund der noch zu gering empfundenen Wahrnehmung als weiter ausbaufähig bewertet (O-Pol). Als hinderlicher Hauptgrund wird der häufig in Fächern strukturierte Schulalltag wie auch die Arbeit in verschiedenen teilzeit- als auch vollzeitschulischen Bildungsgängen beschrieben. Durch dieses breite Angebot an verschieden konzipierten Ausbildungsgängen von Berufsschulzentren kommt organisatorisch häufig eine feste und fächerorientierte Stundenplanung zum Einsatz. Eine lernfeldübergreifende Kooperation von Lehrenden bzw. Teamarbeit wird daher als erschwert wahrgenommen.

Folglich bleibt der Wunsch nach professionellen Fortbildungsmaßnahmen zum Arbeiten im Team, zum Aufbau von Teamarbeitsstrukturen wie auch zu förderlichen schulischen Organisationsmodellen, welche das Arbeiten in Teams ermöglichen.

Warum ist Teamarbeit im Lernfeld unabdingbar?

Sowohl der Modellversuch SELUBA von 2002 als auch die Autoren Schneider und Muster-Wäbs (2001) führen in ihren Arbeiten dazu an, dass durch gelingende, kooperative Teamarbeit

- gemeinsame Ziele durch Synergieeffekte erzielt werden können,
- Reflexionen ermöglicht werden,
- Verbesserung der Kommunikation zwischen den Abteilungen möglich wird,
- Selbständigkeit, Entscheidungsfreude und Verantwortungsbewusstsein (vgl. auch Ferrari 2011) im Team wächst und
- die handlungstheoretische Aneignungsdidaktik (vgl. Aebl 1980, 1993; Hacker 1973; Volpert 1974) Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument für Berufsschulunterricht (vgl. Schneider und Muster-Wäbs 2001, S. 44 ff.) ist und leichter implementiert werden könnte.

Der Bezug zur vollständigen Handlung:

Auch die handlungsorientierte Aneignungsdidaktik (vgl. Aebl 1980, 1983; Hacker 1973; Volpert 1974) ist eine Begründung für eine unerlässliche Teamarbeit im Lernfeldkonzept (vgl. Schneider und Muster-Wäbst 2011). Dieses Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument für den Berufsschulunterricht zeigt, dass in allen Phasen der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik Teamarbeit gefragt ist. Die Teamarbeit kann in der ersten Phase, der „Klärungsphase“ (vgl. Schneider und Muster-Wäbst 2011, S. 4), verankert werden. Hier plant das Lehrkäfteteam die Gestaltung des Unterrichts, die Organisation und seine Teamarbeit. Diese Arbeit kann als Grundlage für die Phasen zwei bis vier (Vorbereitungs-, Produktions- und Auswertungsphase), also dem eigentlichen Unterricht für die Lernenden, dienen. In der Abschlussphase sollte das Team der Lehrenden gemeinsam in die Reflexion zur Planung und Durchführung des gestalteten Unterrichts gehen. Diese teamorientierte und prozessuale Arbeit im Lernfeld ermöglicht den Lehrenden größere Gestaltungsspielräume.

Zwischenfazit

Eine lernfeldübergreifende kompetenzorientierte Gestaltung des Lernfeldkonzepts erfordert Absprachen und eine komplexe gemeinsame Planung von allen Beteiligten. Dabei können Reflexionen im Team lebensnahe Problemstellungen schaffen und dadurch zukünftige Lernprozesse (vgl. Schneider und Muster-Wäbs 2001) erweitern. Das didaktische Team befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Chancen und Herausforderungen, was Möglichkeiten der Optimierung erfordert. Unterstützend können dabei Fortbildungen, Moderationen oder eine externe Beratung usw. sein. Wie aus der SELUBA-Studie und auch aus der vorliegenden Untersuchung hervorgeht, besteht stets der Wunsch nach professionellen Fortbildungsmaßnahmen für das Team, zum Aufbau von Teamstrukturen und zu förderlichen schulischen Organisationsmodellen (vgl. Berger und Müller 2001, S. 16 ff.). Die vorliegende Studie verweist insbesondere auf den individualisierten Blick zur Unterstützung der Einzelschule. Hier empfiehlt sich weiterer Forschungsbedarf, um sich noch stärker an den Bedürfnissen der Standorte zu orientieren.

6.2.2 Aus- und Fortbildung in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung

Unterstützende Aus- und Fortbildungsformate zur Etablierung bzw. Implementierung eines lernfeldorientierten Curriculums sollten in allen Phasen der Lehrer:innenausbildung die Aspekte des Könnens, des Wollens, des Dürfens

und des Müsselfs beachten (vgl. Mack, 2019, Seminarunterlagen SySt®-Institut München), um Lehrer:innen ganzheitlich im Sinne der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung auf die erforderlichen Tätigkeiten an den Fachschulen für Sozialwesen vorzubereiten. Hierbei kann es unter anderem um die didaktisch-methodische Gestaltung von lernfeldorientierten Unterrichtssequenzen, um die Planung des Unterrichts unter den Aspekten des Handlungsparadigmas und der Kompetenzorientierung, um Möglichkeiten zur Gestaltung von kooperativen Lehr- und Lernformen wie der Etablierung kollegialer Unterrichtsbesuche, um die Gestaltung von Lernortkooperationen, um das Bild des Lernenden und Lehrenden gehen. Bereits im Rahmen der ersten, der universitären Phase der Lehrer:innenbildung bekommt der Gedanke des lernortkooperativen und kollegialen Konzipierens von Lehr-Lern-Arrangements insbesondere im Rahmen der Schulpraktischen Übungen (SPÜ) Bedeutung. Gerade diese Kultur des kollegialen lernfeldorientierten Arbeitens ist vorbereitend auf die eigentlichen Kompetenzen der Lehrenden, welche in der Planung des Lernfeldunterrichts gezeigt werden müssen. Angestrebte Kompetenzen umfassen im Wesentlichen das Verfassen beruflicher Handlungssituationen, die Planung im Sinne der vollständigen Handlung, die kreative Gestaltung didaktisch-methodischer Lehr- und Lernprozesse unter Beachtung des Handlungsparadigmas, die Formulierung von operationalisierten Aufgabenstellungen und Zielformulierungen, kooperative und kollaborative Formen der Zusammenarbeit bzw. gemeinsames reflexives Lernen auf Grundlage gemachter Erfahrungen und Beobachtungen.

Insbesondere in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung können vermehrt individualisierte Instrumente zur Dokumentation des eigenen Lernprozesses von (angehenden) Lehrer:innen unterstützend eingesetzt werden. Beispielsweise kann Portfolioarbeit phasenübergreifend Anwendung finden. Insbesondere im Ausbildungskontext hat professionelles Mentoring eine enorme Bedeutung. Die Investition in den Aus- und Aufbau weiterer Qualifikationen zur Etablierung professioneller Mentorings ist empfehlenswert.

Herausfordernd bleibt das Angebot für die stark heterogenen Unterstützungsbedürfnisse von (angehenden) Lehrer:innen bzw. den Schulstandorten, also die dritte Phase der Lehrer:innenausbildung. Im Sinne eines Empowerments sollten hier Strategien zur Förderung der Autonomie und Selbstbestimmung aufgebaut werden, um der Heterogenität und den verschiedenen Unterstützungsbedürfnissen gerecht zu werden. Eine Kultur des gemeinsamen Lernens, beispielsweise mithilfe kollegialer Unterrichtsbesuche, Arbeiten an gemeinsamen Fragestellungen und der gemeinsamen (Weiter-) Entwicklung der Lehr-Lern-Prozessgestaltung mithilfe reflexiver Lernschleifen sind dabei denkbar. Weitere passende Fortbildungsformate sollten sich an den Teams, also den primären sozialen Gruppen von Kolleg:innen des Schulstandortes, orientieren, um ein Training „on the job“ zur Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Können zu ermöglichen.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, können auch hierbei Learning Studies, Lesson Studies und Communities of Practice entwicklungsfördernd sein. Um prozess- und entwicklungsorientiert zu arbeiten, sind ebenso Supervision und Coaching als externe und begleitende Formate unterstützend denkbar. Mit ihnen kann mit den komplexen Anforderungen im Implementationsprozess im Sinne der Reflexivität und des Transferlernens strukturiert umgegangen werden: „Unter Reflexivität versteht man in der Alltagssprache die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Ohne systematischen Unterschied werden die Wörter Reflexivität, Reflexion und Reflektiertheit verwendet, um die Vorstellung auszudrücken, dass der Mensch ein sich selbst erkennendes Subjekt ist“ (Forster 2014, S. 589).

Auf Grundlage der gemeinsamen Erfahrungen und Erkenntnisse kann eine erfolgreiche Gestaltung des Implementationsprozesses im Sinne des Transfers erfolgen: „Unter Transferlernen versteht man die Fähigkeit, eine gelernte Problemlösung auf eine andere, vergleichbare Situation zu übertragen. Fragen aus der Praxis werden mit wissenschaftlichen (reflexiven) Methoden bearbeitet – ebenso wird der Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Praxis der Teilnehmenden erleichtert“ (Gronewald und Beutnagel 2018, S. 2).

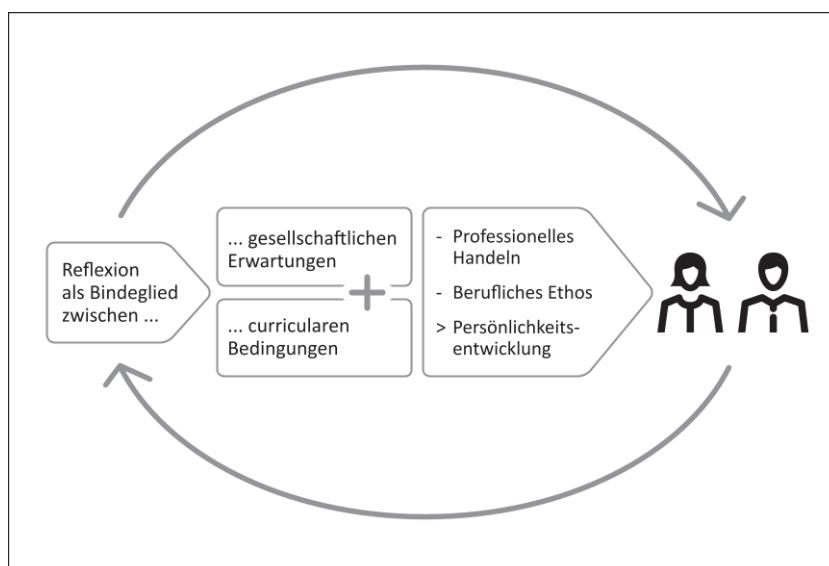


Abbildung 22: Quelle: Eigene Abbildung: Reflexion und Persönlichkeitsentwicklung

Neben der Arbeit an den eigenen Schulstandorten sollte darüber hinaus mit Kolleg:innen anderer Schulen der Kontakt gesucht werden, um ähnliche Fragestellungen zu diskutieren, vom Austausch zu lernen und Inspirationen außerhalb des eigenen Systems in die Arbeit einfließen lassen zu können: „Im Falle schulübergreifender Lerngemeinschaften wechseln die Fortbildungsteilnehmer/-innen von ihrer primären sozialen Gruppe in eine andere Diskursgemeinschaft.“

Damit sind gewisse Vorzüge verbunden, da dem eigenen Kollegium eher die Rolle zugeschrieben [wird], bestehende Muster des Lehrens zu unterstützen bzw. [...] Wandel zu verhindern“ (Gräsel et al. 2006b, S. 548, in: Stralla 2019, S. 33).

Des Weiteren könnten mit der Stärkung und mit dem Ausbau der Rolle der Fachberatung – beispielsweise durch die Befähigung zur Prozessbegleitung – Entwicklungsprozesse professionell(er) begleitet werden. Die Handlungsgrundsätze zur Steuerung der Fachberater:innen an berufsbildenden Schulen werden gegenwärtig überarbeitet, auch anlassbezogene Beratungsgegenstände sollen zukünftig eine stärkere Gewichtung im Kompetenzbereich bekommen (vgl. Arbeitsauftrag des SMK, LASUB – STOR, Referat 63, zur inhaltlichen Neugestaltung des Papiers: „Gemeinsame Handlungsgrundsätze zur Steuerung der Tätigkeit der Fachberater an berufsbildenden Schulen“).

Können	Wollen	Dürfen	Müssen
Mögliche handlungsleitende Fragestellungen			
1. Was können wir verändern und beeinflussen?			
2. Wo und wie können wir Effekte beobachten?			
3. Wie können wir Erfolg verstärken und Misserfolg abschwächen?			
Kompetenzen	Werte	Chancen und Ermöglicher	Rollen
Vermittlung von berufsfeldrelevanten Kompetenzen effektive professionelle Lerngemeinschaften in den Schulen, ggf. als Arbeitsgruppen oder „Qualitätszirkel“, um ein Training „on the	selbstreflexive Momente Haltung zum Lernen Notwendigkeit von Reflexionsphasen und Positionierungsarbeit	creative Gestaltungsräume, welche zur Umsetzung des Curriculums im Sinne der pädagogischen Freiheit... ...	Empowerment Fachberater:inentätigkeit zum Ausbau der Prozessbegleitung Erhöhung der Autonomie und Selbstbefähigung

Job“ zu ermöglichen und um hohe Partizipation der Kolleg:innen und dadurch proaktive konzeptionelle Gestaltung der einzelnen Schulstandorte zu initiieren	...	der Standorte zur Entwicklung
		...
...		

Tabelle 9: Unterstützende Fragestellungen und Entwicklungsansätze für die Fachschule für Sozialwesen im Implementationsprozess

6.2.3 Grafischer Ausblick

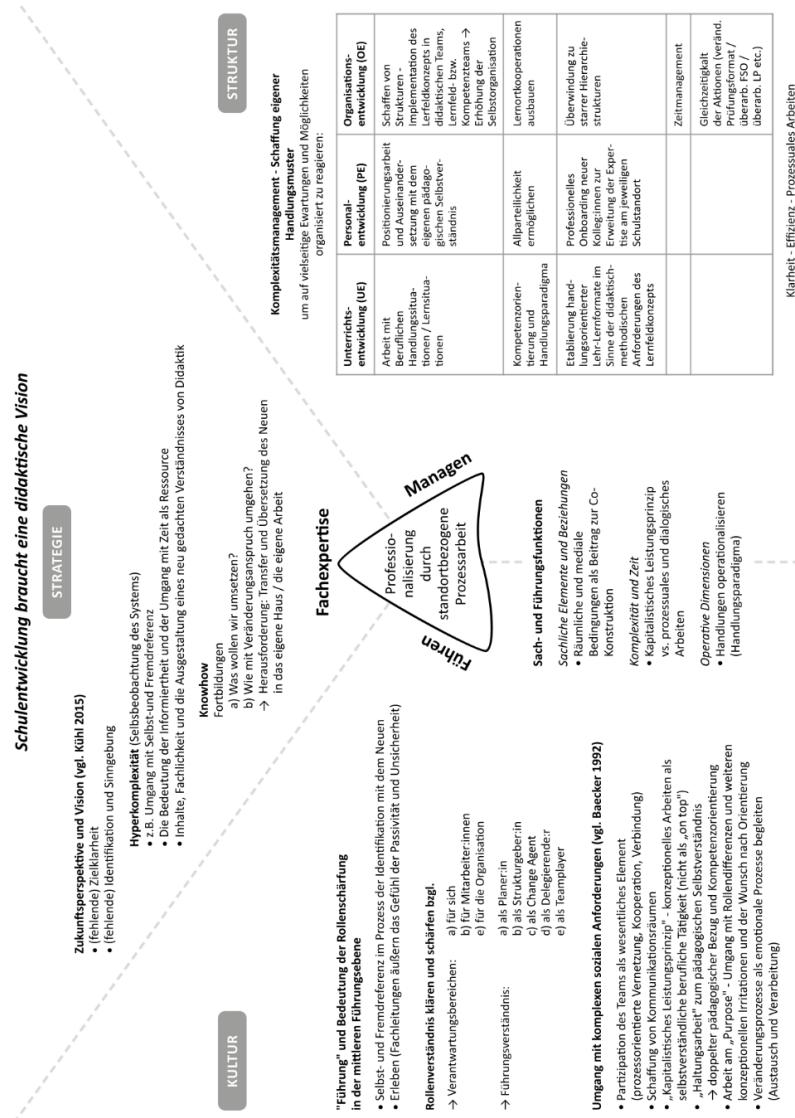


Abbildung 23: Schulentwicklung braucht eine didaktische Vision (Für eine bessere Betrachtung steht die Abbildung auf der Website des Verlags zum kostenfreien Download zur Verfügung: <https://doi.org/10.3224/96665111A>)

In dieser Arbeit wurde gezeigt, wodurch organisationales Lernen im Implementationsprozess des lernfeldorientierten Curriculums an öffentlichen Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen beeinflusst wird und in welchen Spannungsfeldern Unterstützungsbedarfe entstehen können. Ausgehend von der Zusammenführung des Wissens zum organisationalen Lernen und zur Schulentwicklung an Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen werden systemisch orientierte Gestaltungsempfehlungen zur Implementation des Lernfeldkonzepts vorgenommen, die in der Abbildung visuell zusammengefasst sind.

Schulentwicklung an Fachschulen für Sozialwesen erfordert eine klare didaktische Vision

Dabei steht zentral die Empfehlung, dass Schulentwicklung eine didaktische Vision benötigt, damit ein qualitativer Anspruch zur Gestaltung des lernfeldorientierten Unterrichts an Fachschulen für Sozialwesen gewährleistet werden kann.

Die Implementation des Lernfeldkonzepts erfordert Innovationen auf verschiedenen Ebenen. Zentrales Element ist die Befähigung zur selbstbestimmten und selbstorganisierten Entwicklung der Schulstandorte bezogen auf Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Entwicklung sollte dabei mithilfe lösungsorientierter Strategien stets im Blick behalten und zugleich auch Offenheit für den Prozess beibehalten werden. So empfiehlt es sich, dass Fortbildungen im Sinne des Transfer- bzw. Gestaltungsdesigns zur Erhöhung des Lerntransfers (in Anlehnung an Kauffeld 2010) an den verschiedenen Schulstandorten konzipiert werden sollte. Der Umgang mit Reflexivität und Transferlernen sollte dabei im Mittelpunkt des Umgangs im Aus- und Aufbau der Handlungs- und Kompetenzorientierung in der Organisation stehen, da dadurch gemachte Erfahrungen in den Implementationsprozess integriert werden können (vgl. Forster 2014, S. 589 ff.). Der Ausbau kooperativer und kollektiver Plattformen mithilfe digitaler Tools – auch asynchroner und dezentraler Kommunikationsstrukturen – ist empfehlenswert. Gerade der Umgang mit der Thematik Zeit ist an allen interviewten Schulen eine Herausforderung, insbesondere wenn von synchronen Arbeitsstrukturen ausgegangen wird. So können beispielsweise gemeinsame Datenbanken (wie die Dynamische Lehrplandatenbank des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus) für Materialien innerhalb eines Kollegiums bzw. auch standortübergreifend weiter ausgebaut werden.

Teamarbeit und Teamentwicklung: Die Zusammenarbeit in Teams spielt eine wichtige Rolle bei der Schulentwicklung. Es ist wichtig, Teams zu entwickeln und eine positive Schul-, Lern- und Arbeitskultur zu gestalten.

Auch wurde noch einmal auf die besondere Bedeutung von Teams und der Teamentwicklung im Prozess der Implementation eingegangen, um eine positive Schul-, Lern- und Arbeitskultur zu gestalten und Innovationen zu ermöglichen. Teambuilding und Teamentwicklung sind ein wesentliches Erfolgskriterium.

Rolle der Fachleitung: Die Fachleitung spielt eine entscheidende Rolle als Führungskraft. Fachleiter:innen sollten über die erforderlichen Handlungskompetenzen verfügen, um Schulentwicklungsprozesse erfolgreich zu begleiten.

Die Ausübung einer kompetenten Rolle der Fachleitung als Führungskraft in der mittleren Ebene ist bezüglich der förderlichen Handlungskompetenzen zur Implementation (Planer:in, Strukturgeber:in, Change Agent, Wissende usw.) notwendig.

Professionelles Wissen über Veränderungsprozesse: Erfolgreiche Implementationsprozesse erfordern professionelles Wissen über Veränderungsprozesse. Es ist wichtig, dass die Beteiligten über das nötige Wissen und die Fähigkeiten verfügen, um Veränderungen effektiv umzusetzen.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass erfolgreiche Implementationsprozesse professionelles Wissen über Veränderungsprozesse erfordern.

Lernfeldübergreifende Gestaltung des Lernfeldkonzepts: Eine lernfeldübergreifende kompetenzorientierte Gestaltung des Lernfeldkonzepts erfordert Absprachen und komplexe gemeinsame Planungen.

Schließlich wurde die Notwendigkeit begründet, dass eine lernfeldübergreifende kompetenzorientierte Gestaltung des Lernfeldkonzepts Absprachen und komplexe gemeinsame Planungen erfordert.

Zusammenarbeit und Austausch: Die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und der Austausch mit Kolleg:innen können hilfreich sein, um innovative Ansätze zu entwickeln und voneinander zu lernen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und der Austausch mit Kolleg:innen wird ebenfalls als hilfreich angesehen.

Rolle der Fachberatung: Die Fachberatung kann eine wichtige Rolle bei der Begleitung von Entwicklungsprozessen spielen. Die Befähigung zur Prozessbegleitung ist entscheidend, um Schulentwicklungsprozesse professionell zu unterstützen.

Die Rolle der Fachberatung und die Bereitschaft zur Prozessbegleitung der Standorte könnten die Entwicklungsprozesse perspektivisch weiter professionalisieren.

Aufgrund dieser Aspekte sollten öffentliche Fachschulen für Sozialwesen in Sachsen darauf achten, eine klare didaktische Vision zu entwickeln, Teamarbeit zu fördern, professionelles Wissen über Veränderungsprozesse aufzubauen und eine lernfeldübergreifende Gestaltung des Lernfeldkonzepts anzustreben. Die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und der Austausch mit Kolleg:innen sollten ebenfalls gefördert werden. Die Rolle der Fachleitung und der Fachberatung ist von großer Bedeutung, um Schulentwicklungsprozesse erfolgreich zu begleiten.

7 Zum Schluss

Veränderungen finden immer statt. So sind auch im Verlauf der Untersuchung die Schulentwicklungsprozesse an den untersuchten Fachschulen weitergegangen. Nach der Untersuchung ist daher gleichzeitig vor der Untersuchung. Insbesondere die Corona-Pandemie hat im Zuge der Digitalisierung zu mehr Offenheit bezüglich des Einsatzes digitaler Lernformate geführt.

Weitere Forschungsansätze im Bereich der Professionalisierung der Schulentwicklungsprozesse von Fachschulen für Sozialwesen sind ebenso mit neuen Formaten der Lehrer:innenbildung in Aus- und Fortbildung empfehlenswert. Dabei könnte die Stärkung der individualisierten professionellen Begleitung mithilfe der Erarbeitung der Fachleiter:innenleitlinie weiter vorangebracht werden. Fortbildungen bzw. schulinterne Lehrer:innenfortbildungen und Beratungen sollten auf Basis von standortbezogenen Evaluationen stattfinden, jeweils zugeschnitten auf die jeweiligen Bedarfe, so dass unterschiedliche Geschwindigkeiten und Voraussetzungen der Schulen beachtet werden können. Ebenso sollten Veränderungsprozesse mithilfe des Wissens zu Modellen der Organisationsentwicklung (vgl. u. a. Lewin 1963; Glasl 2020) und Mechanismen des Change-Managements professionalisiert werden, beispielsweise mithilfe einer weiteren Verstärkung teambildender Maßnahmen im Sinne eines Empowerments.

Auch wissenschaftliche Begleitungen von Fachschulen sind in Veränderungsprozessen – beispielweise mithilfe prozessualer Evaluationen – empfehlenswert. Derzeit gibt es noch kein Evaluationsinstrument, um lernfeldorientierten Unterricht qualitativ und prozessorientiert zu überprüfen und zu begleiten. Wünschenswert wäre eine ständige Begleitung durch weitere Erhebungen von qualitativen und quantitativen Daten, um auch hier mehr Transparenz zu ermöglichen. Eine weitere ständige Aufgabe im Rahmen der Schulentwicklungsforschung liegt auf der qualitativen Unterrichtsforschung. Diese sollte schließlich auch im Blick behalten werden, um den Bildungsanspruch einer Erzieher:innenausbildung abzusichern.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

AAA	Aufgabenerstellungskommission
AEK	Aufgabenerstellungskommission
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
GPA	Glaubenspolaritäten-Dreieck
GTM	Grounded Theory Methodology
JMK	Jugendministerkonferenz
KFB	Kollegiale Fallberatungen
KMK	Kultusministerkonferenz
LüL	Länderübergreifender Lehrplan
NELE	Modellversuch „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“, Bayern 2001
OE	Organisationsentwicklung
PE	Personalentwicklung
PLG	Professionelle Lerngemeinschaften
SCHILF	Schulinterne Lehrerfortbildungen
SELUBA	Modellversuch „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“, Nordrhein-Westfalen 2002
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, Achtes Buch – Kinder und Jugendhilfe
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SySt®	SySt®-Institut, Institut für systemische Ausbildung, Fortbildung und Forschung München
TZI	Themenzentrierte Interaktion
UE	Unterrichtsentwicklung
VvW	Verwaltungsvorschrift
VwV – BbschA/FB	Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Bereiche besonderer schulischer Aufgaben an öffentlichen Schulen und die Tätigkeit von Fachberatern vom 08.11.2019
ZLSB	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Glaubenspolaritäten-Dreieck nach SySt®; eigene Darstellung in Anlehnung an Ferrari 2014, S. 37 ff., S. 23

Abbildung 2: Erforderliche Dimensionen lernfeldorientierter Arbeit, dargestellt mit dem GPA-Dreieck nach SySt®, S. 24

Abbildung 3: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen; eigene Darstellung in Anlehnung an Bader 2003, S. 213, Bader und Schäfer 1998, S. 30

Abbildung 4: Umsetzungsebenen lernfeldstrukturierter Lehrpläne; eigene Darstellung unter Beachtung von Emmermann und Fastenrath 2016, S. 35 ff., S. 31

Abbildung 5: Allgemeines Kompetenzmodell; eigene Darstellung nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011, überarbeitete Fassung von 2014, S. 43

Abbildung 6: Implementationsprozess, dargestellt mit dem Drei-Phasen-Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Kurt Lewin 1958, S. 210 f., S. 49

Abbildung 7: Lernformen organisationalen Lernens nach Argyris / Schön (1996); eigene Darstellung in Anlehnung an Gessler / Opfermann 2017, S. 208, S. 52

Abbildung 8: Organisationales Lernen: Single- vs. Double-Loop-Learning; eigene Darstellung in Anlehnung an Gessler / Opfermann 2017, S. 209, S. 53

Abbildung 9: Basisprozesse der Organisationsentwicklung; eigene Grafik in Anlehnung an Glasl, Kalcher, Piber 2020, S. 53 f., S. 58

Abbildung 10: Systemische Grundprinzipien nach SySt®; eigene Darstellung nach Daimler 2008, S. 54, S. 63

Abbildung 11: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung; eigene Darstellung nach Rolff 2013, S. 69

Abbildung 12: Systemzusammenhang von pädagogischer Schulentwicklung; eigene Darstellung nach Rolff 2013, S. 20, S. 71

Abbildung 13: Das Entwicklungsdreieck; eigene Darstellung in Anlehnung an Senge et al. 1995, S. 75

Abbildung 14: Die Aufgaben der Führungskraft; eigene Darstellung in Anlehnung an Ferrari 2016, S. 89

Abbildung 15: Gelingensfaktoren in Veränderungsprozessen; eigene Darstellung in Anlehnung an Laloux 2017, S. 96

Abbildung 16: Innovationswürfel; eigene Darstellung nach Schratz und Steiner-Löffler 1997, S. 98

Abbildung 17: Kardinalfehler in Veränderungsprozessen; eigene Darstellung nach Kühl 2015, S. 91 ff., S. 167

Abbildung 18: Implementierung des Lernfeldkonzepts, S. 184

Abbildung 19: Aufgaben von Fachleiter:innen; eigene Darstellung nach VVW – BBSCHA/FB 2019, S. 191

Abbildung 20: Bedeutung der Rolle der Fachleitung für die Entwicklung des Lernfeldkonzepts, S. 192

Abbildung 21: Funktionalität resp. Dysfunktionalität einer Fachleitung, S. 193

Abbildung 22: Reflexion und Persönlichkeitsentwicklung, S. 203

Abbildung 23: Schulentwicklung braucht eine didaktische Vision, S. 206

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Trigon-Modell: Basisprozesse der Organisationsentwicklung, S. 59

Tabelle 2: Symptome von Widerstand; vgl. Doppler / Lauterburg 2014, S. 356; Kantelberg und Speidel 2017, S. 22, S. 80

Tabelle 3: Erfolgsfaktorenmodell nach Vahs und Leiser 2003, S. 31, S. 90

Tabelle 4: Transkriptionsregeln; in Anlehnung an Kuckartz 2016, S. 167 f., S. 119

Tabelle 5: Arten von Komplexität; nach Dirk Baecker 2012, S. 28 ff., S. 128

Tabelle 6: Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) im GPA, S. 141

Tabelle 7: Schulentwicklungsprozesse im Sinne des Change-Managements an Fachschulen, S. 160

Tabelle 8: Anknüpfungspunkte für Fachschulen bezüglich Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, S. 187

Tabelle 9: Unterstützende Fragestellungen und Entwicklungsansätze für die Fachschule für Sozialwesen im Implementationsprozess, S. 204

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aebli, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lernens. 1. Aufl., Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Altrichter, H.; Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9 (4), S. 28–36.

Amthor, R. C. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der sozialen Arbeit. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Anton, D. (2003): Rahmenbedingungen und Strukturen für eine gelungene Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Mit Beispielen aus der Fachgruppe Systemgastronomie an der G11. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (4), URL: www.bwpat.de/ausgabe4/G11_bwpat4.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Argyris, C.; Schön, D. A. (1978): Organizational learning. A theory of action perspective. Addison-Wesley, Wokingham.

Argyris, C.; Schön, D. A. (1996): Organizational learning II: Theory, method, and practice. Organization development series. Addison-Wesley, Wokingham.

Argyris, C.; Schön, D. A. (2002): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. 2. Aufl., Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Argyris, C.; Schön, D. A. (2018): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis., Sonderausgabe Management-Klassiker (Nachdruck von 1999, Übers. W. Rhiel), Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Aristoteles (2022): Aristoteles' Werke. Deutsche Nationalbibliothek, Leipzig, Frankfurt am Main.

Arnold, R. (2015): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden-ABC. 2. unveränd. Aufl., Schneider Verlag, Hohengehren.

Arnold, R. (2018): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 3. Aufl., Carl-Auer Verlag Heidelberg.

Arnold, R.; Lermen, M. (2004): Die Systemik des Bedarfs. Es geht eigentlich um etwas ganz anderes. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Management und Organisationsentwicklung (2), S. 9–16.

Arnold, R.; Lipsmeier, A.; Ott, B. (2005): Berufspädagogik kompakt. Prüfungsvorbereitung auf den Punkt gebracht. 1. Aufl., Cornelsen Verlag, Berlin.

Arnold, R.; Schön, M. (2019): Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch. 1. Aufl., hep Verlag, Bern.

Arnold, R.; Lermen, M. (2004): Die Systemik des Bedarfs. „Es geht eigentlich um etwas ganz anders“. In: Report. Management und Organisationsentwicklung. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2), S. 9–16, URL: www.die-bonn.de/id/1869/about/html, zugegriffen am 01.03.2024.

Arthur, S.; Nazroo, J. (2003): Designing Fieldwork Strategies and Materials. In: Ritchie, J.; Lewis, J. (Hrsg.): Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. Sage Publications Ltd, London, S. 109–137.

Artmann, M.; Herzmann, P.; Hoffmann, M.; Proske, M. (2013): Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Gehrmann, A.; Kranz, B.; Pelzmann, S. (Hrsg.): Formation und

Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. 1. Aufl., Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 134–150.

Ashby, W. R. (2016): Einführung in die Kybernetik. 3. Auflage (Übers. J. A. Huber), Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Ashby, W. R. (1956): An introduction to cybernetics. Martino Fine Books, New York.

Bader, R.; Müller, M. (2002): Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes – Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Bader, R.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, S. 63–76.

Bader, R.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn.

Bader, R. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA; Fachtagung vom 25./26. November 1999 in Magdeburg., Eusl, Markt Schwaben.

Bader, R. Schäfer, B. (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule (50), S. 229–234.

Baeker, D. (2012): Die Organisation als System. 4. Aufl., Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Balzer, W. (1997): Die Wissenschaft und ihre Methoden. Grundsätze der Wissenschaftstheorie. Ein Lehrbuch. Verlag Karl Alber, München.

Barr, P. S.; Huff, A.; Stimpert, J. L. (1992): Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal. In: Strategic Management Journal 13 (S1), S. 15–36.

Bartnitzky, H.; Hecker, U. (Hrsg.) (2010): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 129. Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Grundschulverband e. V., Frankfurt am Main.

Bateson, G. (1988): Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 2. Aufl., Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Bateson, G. (2017). Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 12. Aufl., Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Bateson, G.; Bateson, M. C. (2005): Wo Engel zögern. Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen. (Übers. H. U. Möhring,), Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Beck, H.; Binstadt, P. (2002): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne und Schulentwicklung. In: Bader, R.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, S. 129–146.

Beck, S.; Fritz, C.; Otte, K.; Schäfer, H. A. (Hrsg.) (2008): Organisation des Lernfeldunterrichts. Grundlagen, praktische Umsetzung, Leistungsbewertung. 1. Aufl., Cornelsen Verlag, Berlin.

Berger, B.; Müller, M. (2002): Teamorientierte didaktisch-methodische Arbeit an berufsbildenden Schulen. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA Halle) (Hrsg.): Modellversuch SELUBA. URL: www.bildung-lsa.de/archiv/seluba/dokum/team.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Bellmann, J. (2014): Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus – Zur Rezeptionsgeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (S6), S. 47–65.

Berman, P.; McLaughlin, M. (1975): Federal programs supporting educational change. RAND Corporation, St. Monica.

Bloh, T.; Bloh, B. (2016): Lehrerkooperation als Community of Practice. Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. In: Journal for educational research online 8 (3), S. 207–230.

Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin.

Bonsen, M.; Rolff, H. G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 167–184.

Bonsen, M. (2009): Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang? In: Rolff, H.-G.; Rhinow, E.; Röhricht, T. (Hrsg.): Praxishilfen Schule. Unterrichtsentwicklung – eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Luchterhand Literaturverlag, München, S. 44–58.

Bormann, I. (2001): Schule als lernende Organisation. Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? In: sowi-onlinejournal, URL: www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.htm, zugegriffen am 01.07.2021.

Bormann, I. (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements. Ökologie und Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Boszormenyi-Nagy, I.; Spark, G. M. (2020): Unsichtbare Bindungen (Konzepte der Humanwissenschaften). Die Dynamik familiärer Systeme. 11. Aufl., Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Braukmann, U. (1993): Makrodidaktische Bildungsplanung. Verlag Botermann & Botermann, Köln.

Breuer, F. (2016): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Döring, N.; Bortz, J.; Pöschl, S.; Werner, C. S.; Schermelleh-Engel, K.; Gerhard, C.; Gäde, J. C. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl., Springer, Berlin, Heidelberg, S. 35–49.

Bruggencate, G. C. (2009): Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten. University of Twente, Enschede, URL: doi.org/10.3990/1.978903652783, zugegriffen am 01.07.2021.

Buhren, C. G.; Rolff, H. G. (2002): Personalentwicklung in Schulen: Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Buhren, C. G.; Rolff, H. G. (Hrsg.) (2012): Pädagogik. Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Buhren, C. G.; Rolff, H. G. (Hrsg.) (2018): Pädagogik. Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. neu ausgestattete Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Büker, L. (2021): Lernfeldorientierte Curriculum- und Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken. Analyse von Implementationsprozessen an Schulen aus der Sicht von Lehrer_innen. 1. Aufl., Eusl bei wbv, Detmold, URL: doi.org/10.3278/6004872w, zugegriffen am 01.07.2021.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2023). URL: www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2023_dqr_liste_zugeordnete_qualifik_01082023.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zugegriffen am 01.03.2024.

Bundesministerium der Justiz sowie des Bundesamts für Justiz (2022): Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe. In der Fassung der Bekanntmachung vom 11.09.2012 (BGBl. I S. 2022), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28.10.2015 (BGBl I S. 1802).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: www.dqr.de, zugegriffen am 01.03.2024.

Buschfeld, D. (2000): Qualitätskriterien für lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Anschubser eines Nachzüglers. In: Bader, R. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Fachtagung vom 25./26. November 1999 in Magdeburg. Eusl, Markt Schwaben, S. 167–179.

Buschfeld, D. (2002): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, R.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, S. 29–40.

Busemeyer, M. R. (2009): Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Capaul, R. (2021): Stärkung der Schulführungskapazität durch verteilte Führung. In: [bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online \(41\)](https://www.bwpat.de/ausgabe41/capaul_bwpat41.pdf), URL: www.bwpat.de/ausgabe41/capaul_bwpat41.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Casper, M. (2016): Schultübergreifende kooperative Curriculumentwicklung aus der Perspektive von organisationalem Lernen, Change-Management und Educational Governance am Beispiel des Netzwerks KaBueNet für den Beruf „Kaufmann/-frau für Büromanagement“. In: [bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online \(31\)](https://www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf), URL: www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Daimler, R. (2008): Basics der systemischen Strukturaufstellungen. Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene. Kösel-Verlag, München.

Dalin, P.; Rolff, H. G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soester Verlagskontor, Soest.

Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Beiträge zur Schulentwicklung. Luchterhand Literaturverlag, Neuwied, Kriftel.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (2), S. 223–238.

Degenhardt, A. (2014): Wie kommt SySt® ins Unternehmen? Die Eintrittskarte in das eigene Kopf-Kino für Führungskräfte. Andreas Degenhardt im Gespräch mit Mona Marszalek. In: SyStemischer (4), S. 72–81.

Deisenroth, H.; Köbbing, J. (2002): Evaluation der Bildungsgangarbeit in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Modellversuchs SELUBA. Werkstattbericht 4. Landesinstitut für Schule Geschäftsstelle SELUBA, Soest.

von Derschau, D. (1987): Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, G. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Lambertus-Verlag, Freiburg (Breisgau), S. 67–81.

von Derschau, D. (1976): Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen, Fachakademien für Sozialpädagogik. Gersthofen. MaroVerlag, Augsburg.

Dewey, J. (2008): The middle works. Southern Illinois Univ. Press, Carbondale.

Dodgson, M. (1993): Organizational learning. A review of some literatures. *Organization Studies* 14 (3), S. 375–394.

Doppler, K.; Lauterburg, C. (2014): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 13. Aufl., Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Döring, N.; Bortz, J.; Pöschl, S.; Werner, C. S.; Schermelleh-Engel, K.; Gerhard, C.; Gäde, J. C. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl., Springer, Berlin, Heidelberg.

Dörner, C. (1998): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Dubs, R. (2016): Führung. In: Buchen, R.; Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim, S. 102–176.

Ebert, S. K.; Uihlein, A. (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs. Ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), URL: www.pedocs.de/volltexte/2024/28511/pdf/Ebert_Koenig_Uihlein_2018_Wie_das_paedagogische.pdf, zugegriffen am 10.03.2024.

Ebner, C.; Nikolai, R. (2010): Schlechtes Zeugnis für Deutschland. Europa und die Bildungs-Benchmarks der Lissabon-Strategie. Eine Zwischenbilanz. WZB Brief Bildung Nr. 13, URL: nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201010203213, zugegriffen am 10.03.2024.

Ehmke, T.; Hohensee, F.; Heidemeier, H.; Prenzel, H. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Prenzel, M.; Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann Verlag, Münster, S. 225–253.

Emmermann, R.; Fastenrath, S. (2016): Kompetenzorientierter Unterricht. 1. Aufl., Verlag Europa-Lehrmittel, Nourney, Vollmer, Haan-Gruiten.

Euler, D. (2011): Kompetenzorientiert prüfen. In: Severing, E.; Weiß, R. (Hrsg.): Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bd. 10. Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf, C. Bertelsmann Verlag. S. 55–66, URL: www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_10_euler_1.pdf, zugegriffen am 10.03.2024.

Faulstich, P.; Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Basistexte Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Feldhoff, T. (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Ferrari, E. (2013): Teamsyntax. Teamentwicklung und Teamführung nach SySt®. 2. erw. Aufl., Ferrari Media, Aachen.

Ferrari, E. (2014): Einige SySt®-Aspekte von Lernprozessen. Insa Sparrer im Gespräch mit Elisabeth Ferrari. In: SyStemischer (5), S. 34–40.

Ferrari, E. (2014): Lernen im Wald der Organisationen. In: SyStemischer (5), S. 52–64.

Ferrari, E.; Rühl, J. (2016): Führungskraft entwickeln. Der Kern des Führungswissens nach SySt®. 3. üb. Aufl., Ferrari Media, Aachen.

Ferrari, E.; Rühl, J. (2017): Organisationen oszillieren. Management durch Komplexität. Ferrari Media, Aachen.

Flick, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Flick, U.; von Kardorff, E.; Keupp, H. L. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

von Foerster, H. (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Fortner, J. (2002): Konkurrierende Wege organisatorischer Veränderungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zweier Veränderungsprozesse bei der Mercedes-Benz do Brasil S. A. Dissertation, Technische Universität Darmstadt, URL: tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/257/1/organisatorische_veraenderungsprozesse_20062002.PDF, zugegriffen am 10.03.2024.

Franke-Meyer, D. (2016): Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland. URL: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/276523/zeitleiste-der-fruehkindlichen-bildung, zugegriffen am 01.03.2024.

Franke-Meyer, D.; Reyer, J. (2015): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

French, W. L.; Bell, C. H. (1990): Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 3. Aufl., UTB, Stuttgart.

Friedl, S. (2022): Change Management / Organisationsentwicklung. URL: www.unipotsdam.de/de/praxisportal/berufsorientierung-arbeitsmarkt/berufsfelder/consulting-und-strategie/organisationsentwicklung, zugegriffen am 01.03.2024.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhlpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Fröhlpädagogische Fachkräfte (WiFF), München, URL:

www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Experitise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet_PDF.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S.; Köhler, L.; Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Materialien zur Frühpädagogik. Bd. 13., FEL Verlag, Freiburg (Breisgau).

Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.

Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Dissertation Universität Wuppertal, URL: d-nb.info/994090838/34, zugegriffen am 01.03.2024.

Gängler, H.; Liebig, M. (2017): „... und täglich grüßt das Murmeltier“. Bildungsreformen in der Erzieherinnenausbildung. In: Karber, A.; Müller, J.; Nolte, K.; Schäfer, P.; Wahne, T. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelangensbedingungen und Verwirklichungschancen. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 151–160.

Gebert, D.; von Rosenstiel, L. (1996): Organisationspsychologie. Person und Organisation. 4. üb. u. erw. Aufl., Kohlhammer, Stuttgart.

Gebert, D.; von Rosenstiel, L. (1999): Organisationspsychologie. Person und Organisation (4. überarb. und erw. Aufl.). Deutscher Psychologen-Verlag Berlin.

Gehrmann, A.; Kranz, B.; Pelzmann, S. (Hrsg.) (2013): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. 1. Aufl., Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Geißler, H. (1995): Grundlagen des Organisationslernens. 2. Aufl., Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Gemünden, H.; Walter, A. (1998): Beziehungspromotoren. Schlüsselpersonen für zwischenbetriebliche Innovationsprozesse. In: Hausschildt, J.; Gemünden, H.-G. (Hrsg.): Promotoren-Champions der Innovation. Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, Wiesbaden, S. 111–132.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1980): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. 11. Aufl., Aldine, New York.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Verlag Hans Huber, Bern.

Gläser, J.; Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Gläser, J.; Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Glasl, F.; Kalcher, T.; Piber, H. (Hrsg.) (2020): Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse. 4. Aufl., Haupt Verlag, Bern.

Göhlich, M.; Tippelt, R. (2008): Pädagogische Organisationsforschung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik (54), S. 633–636.

Gräsel, C., Fussangel, K.; Parchmann, I. (2006): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 545–561.

Gronewald, J.; Beutnagel, B. (2018): Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet. Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität. In: *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (34), URL: www.bwpat.de/ausgabe34/gronewold_beutnagel_bwpat34.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Grossmann, R.; Bauer, G.; Scala, K. (2015): *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*. 1. Aufl., Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Gruschka, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Büchse der Pandora, Wetzlar.

Gudjons, H. (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 8. akt. Aufl., Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Habermas, J.; Luhmann, N. (Hrsg.) (1972): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Hacker, W. (1973): *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin.

Hall, G. E.; Hord, S. M. (2011): *Implementing change. Patterns, principles, and potholes*. 3. Aufl., Pearson, Boston.

Hall, L. W. (1991): Six Elements for Implementing and Managing Change. In: *Leadership & Organization Development Journal* 12 (12), S. 24–26.

Hartung-Beck, V.; Muslic, B. (2015): Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen. Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes „Realisierung testbasierter Schulreform“. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 16 (1), S. 57–72.

Hasenbank, T. (2001): FLeiS als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung. Eine Illustration am Beispiel bayerischer Berufsschulleiter vor dem Hintergrund der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn.

Hatton, N.; Smith, D. (1995): Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1), S. 33–49.

Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, URL: link.springer.com/978-3-531-92076-4, zugegriffen am 01.03.2024.

Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch. Zur Einleitung. In: Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder, C. (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 13–30.

Höfer, C.; Rolff, H. G. (2015): Transfer von Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Holtappels, H. G. (2007): Qualität von Schule. In: Pädagogische Rundschau 61, S. 507–525.

Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2007): Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Holtappels, H. G. (2014): Bedingungen und Wirkungen der Schulprogrammarbeit als systematisches Verfahren der Schulentwicklung. In: Arnold, R.; Prescher, T. (Hrsg.): Handlungsfeld. Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht. Carl Link Verlag, Köln, S. 119–136.

Holtappels, H. G.; Feldhoff, T. (2010): Change-Management. In: Bohl, T.; Schelle, C.; Helsper, W. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. UTB, Stuttgart, S. 159–166.

Hord, S. M. (1997): Professional learning communities. Communities of continuous inquiry and improvement. SEDL, Austin, URL: sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Horneber, U.; Wilbers, K. (2021): Aufgabenprofil einer Führungskraft auf der mittleren Ebene an beruflichen Schulen. Forschungsstand, praktische Ausgestaltung und Bewertung. In: [bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online \(41\)](http://www.bwp@.de/ausgabe41/horneber_wilbers_bwp@41.pdf), URL: www.bwp@.de/ausgabe41/horneber_wilbers_bwp@41.pdf, zugegriffen am 24.02.2022.

Janssen, R. (2011): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München.

Jaszus, R.; Küls, H. (Hrsg.) (2010): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. 1. Aufl., Holland & Josenhans Verlag, Stuttgart.

Jaszus, R.; Küls, H. (Hrsg.) (2017): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht., 2. Aufl., Verlag Handwerk und Technik, Hamburg.

Jaszus, R.; Küls, H. (Hrsg.) (2023): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Verlag Handwerk und Technik, Hamburg.

Kansteiner, K.; Stamann, C.; Buhren, C. G.; Theurl, P. (Hrsg.) (2020): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Kantelberg, K.; Speidel, V. (2017): Change-Management an Schulen. Erfolgreich führen in Veränderungsprozessen. Handlungsfeld. Carl Link Verlag, Köln.

von Kardorff, E. (1995): Qualitative Sozialforschung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Keupp, H. L. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 3–10.

Karsten, M.-E. (2003): Sozialdidaktik. Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in der Berufsbildung für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)Berufe. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Janus-Presse, Bielefeld, S. 350–374.

Kauffeld, S. (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Springer, Berlin, Heidelberg.

Kieser, A.; Ebers, M. (Hrsg.) (2019): Organisationstheorien. 8. erw. u. akt. Aufl., Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Kim, D. (1993): The Link between Individual and Organizational Learning. In: Sloan Management Review (4), S. 37–50.

Klaus, D.; Lauterburg, C. (1994): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York.

Klemm, K.; Rolff, H. G.; Tillmann, K. J. (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Waxmann Verlag, Münster.

Klippert, H. (1995): Übungsbauusteine für den Unterricht. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Kobus, J. (2017): Lean management of IT Organizations. Dissertation, Technische Universität Dresden, URL: www.researchgate.net/publication/279891566_Lean_Management_of_IT_Organizations_A_Literature_Review, zugegriffen am 01.03.2024.

Königswieser, R. (Hrsg.) (2001): SIMsalabim. Veränderung ist keine Zauberei. Systemisches IntegrationsManagement. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Körber, D. (2017): Wie kann Schulaufsicht Veränderungsprozesse unterstützen und begleiten und wie gelingen diese, wenn man „dazwischen“ sitzt? In: Kantelberg, K. und Speidel, V. (Hrsg.): Handlungsfeld. Change-Management an Schulen. Erfolgreich führen in Veränderungsprozessen. Carl Link Verlag, Köln, S. 51–60.

Kremer, H. H.; Kundisch, H. (2016 / aktualisiert 2017): Steuerung aus der Mitte. Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, URL: www.bwpat.de/ausgabe31/kremer_kundisch_bwpat31.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. üb. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Kühl, S.; Schnelle, T. (2009): Führen ohne Hierarchie. Macht, Vertrauen und Verständigung im Prozess des Lateralen Führens. In: OrganisationsEntwicklung (2), S. 51–60.

Kühl, S. (2015): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche im Konzept der lernen den Organisation. 2. akt. Aufl., Campus-Verlag, Frankfurt am Main.

Küls, H. (2010): Lernfelder in der Sozialpädagogik. Überlegungen zur Zukunft eines Curriculums. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/2232.pdf, zugegriffen am 25.10.2022.

Kuhn, A. (2020, aktualisiert 2023): Wie Schulleitungen in der Krise erfolgreich sind. URL: deutsches-schulportal.de/schulkultur/maja-dammann-wie-schulleitungen-in-der-krise-erfolgreich-sind, zugegriffen am 01.03.2024.

Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017). URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf, zugegriffen am 04.07.2021.

Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Kultusministerkonferenz (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 17.06.2021. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Küppers, H.; Schulz, H.; Thiesen, P. (2014): Irrweg Lernfeldkonzeption in der Erzieherausbildung. Eine Streitschrift. In: klein & groß 67, S. 54–57.

Kurtzke, C.; Popp, P. (1999): Das wissensbasierte Unternehmen. Praxiskonzepte und Management-Tools. Carl Hanser Verlag, München, Wien.

Laloux, F. (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. 1. Aufl., Verlag Franz Vahlen, München.

Laloux, F. (2017): Reinventing Organizations. Ein illustrierter Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. Verlag Franz Vahlen, München.

Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.) (2022): Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne. Handreichung. URL: publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14750/documents/62360, zugegriffen am 01.03.2024.

Länderoffene Arbeitsgruppe (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf. Stand 01.07.2012. URL: www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Lewin, K. (1951): Field Theory in Social Science. Tavistock Publications, London.

Lewin, K. (1958): Group decisions and social change. In: Maccoby, E. E.; Newcomb, T. M.; Hartley, E. L. (Hrsg.): Readings in social psychology. 3. Aufl., Cengage Learning, New York, S. 197–211.

Lewin, K. (Hrsg.) (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Verlag Hans Huber, Bern, Stuttgart.

Luhmann, N. (1982): Funktion der Religion. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J.; Luhmann, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. S. 25–100.

Luhmann, N. (1988): Neuere Entwicklungen der Systemtheorie. In: Merkur (42), S. 292–300.

Luhmann, N. (1994): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Aufl., Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Aufl., Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (2017): Die Realität der Massenmedien. 5. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Mack, O. (2019): Unternehmen als lebendige Systeme. Erfolgreiches Change-Management heißt einen fundamental anderen Blick einnehmen. URL: xm-institute.com/xm-blog/xmi-lsm, zugegriffen am 01.03.2024.

Mack, O.; Khare, A.; Kramer, A.; Burgartz, T. (Hrsg.) (2016): Managing in a VUCA World. Springer International Publishing, Basel.

Maisberger, P. (1996): Typische Fehler bei Business Reengineering Projekten. In: H.-H. Holzamer (Hrsg.): Management des Wandels. OLZOG Verlag, München, S. 141–156.

Maslow, A. H. (2014): Motivation und Persönlichkeit. 13. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Mayer, M. (2010): Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. Weiterbildungsinitative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München.

Metzinger, A. (1993): Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen – Konzeptionen – Impulse – Innovationen. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Meuser, M.; Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder C. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 180–192.

Meuser, M.; Nagel, U. (2009): Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S.; Pickel, G.; Laut, H.-J.; Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 465–479.

Meuser, M.; Nagel, U. (2013): ExpertInneninterview. Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Frieberthhäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchg. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim, S. 457–472.

Mey, G. (2011): Grounded Theory Reader. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. In: American Journal of Sociology Vol. 83 (2), S. 340–363.

Miles, M. B. (1998): Finding keys to School Change. In: Hargreaves, A.; u. a. (Hrsg.): International Handbook of Educational Change. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, S. 37–69.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Kompetenzraster zur Entwicklung sozialpädagogischer Handlungskompetenz. Arbeitsmaterial für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. URL: www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/kompetenzraster_heft9053.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Müller, M. (2000): Lernfeldcurricula und Lehrerfortbildung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. In: Bernard, F. (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Festschrift für Reinhard Bader. Verlag der Gesellschaft zur

Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt am Main, S. 241–260.

Müller, M. (2013): SELUBA – ein Modellversuch zur Implementation und Evaluation des Lernfeld-Konzepts. In: Reinisch, H.; Bader, R.; Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Verlag Leske Budrich, Opladen, S. 87–95.

Mumford, A. (1991): Individual and Organizational Learning. In: Industrial and Commercial Training (23), S. 24–31.

Neber, H. (2006): Kooperatives Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz Juventa Verlag, Weinheim, S. 355–362.

Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. 1. Aufl., Steidl Verlag, Göttingen.

Negt, O. (2015): Über das Erlernen des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Steidl Verlag, Göttingen.

Nickolaus, R. (2013): Didaktik. Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. 6. unv. Aufl., Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Niethammer, M.; Schweder, M. (2016): Handeln Lernen. Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung. In: Mahrin, B. (Hrsg.): Wertschätzung, Kommunikation, Kooperation. Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser. Universitätsverlag der TU Berlin, Berlin, S. 32–42.

Nikolai, R. (2016): Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit. Der Beitrag des Historischen Institutionalismus zur Analyse von Reformprozessen in Schulsystemen. In: Blömeke, S.; Caruso, M.; Reh, S.; Salaschek, U.; Stiller, J. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 77–88.

Oelkers, J. (2000): „Theorie der Schule“ für den Zweck der Lehrerbildung. Expertise zuhanden des Pestalozzianums. Zürich.

Picot, A.; Freudenberg, H.; Gassner, W. (1999): Management von Reorganisation. Maßschneiden als Konzept für den Wandel. Dr. Th. Gabler Verlag, Wiesbaden.

Pierson, P. (2004): Politics in time. History, Institutions, and Social Analysis. Princeton University Press, Princeton.

Rauschenbach, T.; Beher, K.; Knauer, D. (1996): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. 2. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Reich, K. (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., üb. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Reichert, J. (1995): Qualitative Sozialforschung. Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: Erwägen, Wissen, Ethik 18 (2), S. 195–208.

Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik. Pädagogik. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Riedl, A.; Schelten, A. (2013): Kompetenzentwicklung in Lernfeldern im Unterricht gewerblich-technischer Schulen. In: Euler, D.; Metzger, C.; Seufert, S. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter

Euler zum 60. Geburtstag. 1. Aufl., Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, S. 130–143.

Rogers, C. (2015): Der neue Mensch. 10. Aufl., Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.

Rolff, H.G. (2009a): Fazit. Change-Management praktizieren. Zur Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, H.-G.; Rhinow, E.; Röhrich, T. (Hrsg.): Praxishilfen Schule. Unterrichtsentwicklung. Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Luchterhand Verlag, Köln, S. 245–252.

Rolff, H.-G. (2009b): Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. In: Die Deutsche Schule 101 (3), S. 253–265.

Rolff, H. G.; Buhren, C. G. (2009): Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. 2. erw. u. üb. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Rolff, H. G. (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N.; Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim, S. 41–60.

Rolff, H. G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Rolff, H. G. (Hrsg.) (2010): Führung, Steuerung, Management. 1. Aufl., Klett/Kallmeyer, Seelze.

Rolff, H. G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Pädagogik Schulleitung/Schulentwicklung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Rolff, H. G. (2015): Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim, S. 564–575.

Rolff, H. G. (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. üb. u. erw. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Rolff, H. G. (2018): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. üb. u. erw. Aufl., Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Rosenbusch, H. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Luchterhand Literaturverlag, München.

von Rosenstiel, L. (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 5., üb. Aufl., Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Rüegg-Sturm, J.; Grand, S. (2020): Das St. Galler Management-Modell. Management in einer komplexen Welt. 2. üb. Aufl., Haupt Verlag, Bern.

Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2015): Verfassung des Freistaates Sachsen. 2. Aufl., Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Bereiche besonderer schulischer Aufgaben an öffentlichen Schulen und die Tätigkeit von Fachberatern vom 08.11.2019 (MBL. SMK S. 426), enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 09.12.2019 (SächsABL. SDr. S 385). URL: www.revosax.sachsen.de/vorschrift_gesamt/18497/40112.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020): Lehrplan Fachschule. Fachbereich Sozialwesen. Sozialpädagogik. Stand 2020.

www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lpla-nid=362&lplanse=iwwlN35p69U2xmjSTAhY&token=4ba18b83cb56dd9b65430d73537a4fd4, zugegriffen am 01.03.2024.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sächsisches Staatsministerium für Energie, Klimaschutz, Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen (2023): Schulordnung Fachschule vom 31. Juli 2023 (SächsGVBl. S. 638). URL: www.revosax.sachsen.de/vorschrift/20186-Schulordnung-Fachschule, zugegriffen am 01.03.2024.

Satir, V. (2010): Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis. 8. Aufl., Junfermann Verlag, Paderborn.

Schäfer, F. (2005): Change-Management für den Öffentlichen Dienst. Reform konkret. 1. Aufl., Murmann Verlag, Hamburg.

Scheerens, J.; Glas, C.; Thomas, S. M. (2003): Educational evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach. Swets & Zeitlinger, Lisse, Exton.

Schlingmeyer, K. (2013): Führungsverantwortung Fürsorge. Einflussfaktoren auf die Lehrergesundheit und mögliche Handlungskonsequenzen für die Schulleitung. Verlag Dr. Kovač, Hamburg.

Schmidt, G. (2003): Die Klinik als lernende Organisation. In: Systeme – Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis, S.160 – 186.

Schmidt, G. (2004): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Schmidt, T. (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (5), S. 713–730, URL: www.pedocs.de/volltexte/2011/4777/pdf/ZfPaed_2005_5_Schmidt_Entwicklungen_Ausbildung_Erzieherinnen_D_A.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Schneider, K.; Muster-Wäbs (2001): Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik. In: BIBB-Fachzeitschrift (1), S. 44–49.

Schoun, F. (1981): Von der inneren Einheit der Religionen. Ansata, Interlaken.

Schratz, M. (1996): Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Schratz, M. (2009): Leistungsfähigkeit von Schule als geteilte Führungsaufgabe. In: Berkemeyer, N. (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festchrift für Hans-Günter Rolff. Beltz Juventa Verlag, Weinheim, S. 84–102.

Schratz, M.; Steiner-Löffler, U. (1997): Der Innovationswürfel. Ein Analyse-Instrument zur Schulentwicklung, angewandt auf innere Visionen und hausgemachte Zwänge. In: Journal für Schulentwicklung (1), S. 22–36.

Schratz, M.; Steiner-Löffler, U. (1998): Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Schreyögg, G.; Eberl, P. (1998): Organisationales Lernen. Viele Fragen, noch zu wenig neue Antworten. In: Die Betriebswirtschaft (58), S. 516–536.

Schreyögg, G. (1999): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 3., üb. u. erw. Aufl., Springer Gabler, Wiesbaden.

Schreyögg, G.; Geiger, D. (2016): Entwicklungslinien der Organisationstheorie. In: Schreyögg, G.; Geiger, D. (Hrsg.): *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Mit Fallstudien, Springer Gabler, Wiesbaden, S. 435–498.

Schröer, A. (2004): *Change-Management pädagogischer Institutionen. Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung*. Verlag Leske Budrich, Opladen.

Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze. Bd. I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Verlag Martinus Nijhoff, Den Haag, S. 3–54.

Schwer, C.; Solzbacher, C. (2014): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Verlag Julius Klinkhardt, Wiesbaden.

Scott, W.; Meyer, J. W. (1988): Environmental linkages and organizational complexity. Public and private schools. In: *Comparing Public and Private Schools* (1), S. 128–160.

Senge, P. M. (1995). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Random House, Milsons Point.

Senge, P. M. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

de Shazer, S.; Dolan, Y. M. (2016): *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. 5. Aufl. (Übers. A. Hildenbrand), Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Simon, F. B. (2019): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. 7. Aufl., Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Simon, F. B.; Clement, U.; Stierlin, H. (2004): *Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden*. 6., üb. u. erw. Aufl., Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Sloane, P. F. E. (1993): Ausbilderqualifikation und Ausbilderqualifizierung als Gegenstand betriebspädagogischer Forschung und Lehre. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik* (14), S. 55–84.

Sloane, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bpw@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (4), URL: www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml, zugegriffen am 01.03.2024.

Sloane, P. F. E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: *bpw@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (spezial 1), URL: www.bwpat.de/spezial1/sloane.shtml, zugegriffen am 01.03.2024.

Sloane, P. F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: Bonz, B. (Hrsg.): *Didaktik und Methodik der Berufsbildung*. Schneider Verlag Hohenheim, Baltmannsweiler, S. 195–216.

Soukup-Altrichter, K.; Steinmair, G.; Weber, C. (Hrsg.) (2020): *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Sparrer, I. (2008): *Systemische Strukturaufstellungen. Theorie und Praxis*. 2. Aufl., Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Sparrer, I. (2014): Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung. 6. üb. Aufl., Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Sparrer, I.; Varga von Kibéd, M.; Simon, F. B. (2010): Klare Sicht im Blindflug. Schriften zur systemischen Strukturaufstellung. 1. Aufl., Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Spencer-Brown, G. (1979): Laws of form. EP Dutton Publishers, New York.

Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M.; Thomas, S. (Hrsg.) (2006): Professional Learning Communities. A Review of the Literature. In: *Journal of Educational Change* (4), 221–258.

Stralla, M. (2019): Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen. Budrich UniPress Ltd., Opladen, Berlin, Toronto.

Strauss, A. L.; Corbin, J. M. (2003): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 2. Aufl., SAGE Publications, Thousand Oaks.

Strauss, A. L.; Corbin, J. M. (2010): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Tacke, V. (2005): Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: Klatzki, T. (Hrsg.): Organisation und Profession. SpringerLink, Dordrecht, S. 165–198.

Tenberg, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Verlag Handwerk und Technik, Hamburg.

Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Reclam, Stuttgart.

Tramm, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozesseorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im Kaufmännischen Bereich. In: Bader, R.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, S. 41–62.

Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (3), URL: www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Ullrich, P. (2006): Das explorative ExpertInneninterview. Modifikationen und konkrete Umsetzung der Auswertung von ExpertInneninterviews nach Meuser/Nagel. In: Engartner, T. (Hrsg.): Die Transformation des Politischen. Analysen, Deutungen und Perspektiven. Siebentes und Achte DoktorandInnenseminar der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Karl Dietz Verlag, Berlin, S. 100–109.

Ulrich, D., Zenger, J.; Smallwood, N. (2000): Ergebnisorientierte Unternehmensführung. Von der Zielformulierung zu messbaren Erfolgen. Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York.

Vahs, D.; Leiser, W. (2003): Change Management in schwierigen Zeiten. Erfolgsfaktoren und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

Vahs, D.; Weiand, A. (2013): Workbook Change Management. Methoden und Techniken. 2. üb. Aufl., Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Varela, F. G.; Maturana, H. R.; Uribe, R. (1974): Autopoiesis. The organization of living systems, its characterization and a model. In: *Currents in modern biology* 5 (4), S. 187–196.

Varga von Kibéd, M.; Schmidt, G. (2011): Hypnosystemik und Strukturaufstellungen. 1. Aufl., Ferrari Media, Aachen.

Varga von Kibéd, M.; Sparrer, I. (2014): Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen systemischer Strukturaufstellungen. Für Querdenker und solche, die es werden wollen. 8. Aufl., Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

van Velzen, W.; u. a. (Hrsg.) (1985): Making school improvement work. A conceptual guide to practice. ACCO, Leuven.

VERBI – Software. Consult. Sozialforschung. GmbH: MAXQDA. URL: www.maxqda.com, zugegriffen am 10.01.2024.

Volpert, H. (1974): Handlungsstrukturanalyse. Als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Pahl-Rugenstein Verlag, Köln.

Voss, R. (Hrsg.) (2008): Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen. Deutscher Betriebswirte-Verlag, Gernsbach.

Vötsch, M. (2021): „... von den Neuen lernen“? Folgt der Professionalisierung von jungen Lehrkräften auch ein Wandel im Selbstverständnis von Schulleitungen? Ergebnisse aus der Evaluation einer Curricula-Reform an der Pädagogischen Hochschule Tirol. URL: www.bwpat.de/ausgabe41/voetsch_bwpat41.pdf, zugegriffen am 01.03.2024.

Warwas, J.; Seifried, J.; Meier, M. (2008): Change-Management von Schulen. Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In: Voss, R. (Hrsg.): Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen. Deutscher Betriebswirte-Verlag, Gernsbach, S. 102–124.

Wasser, H. (2007): Eine kurze Reise zum Konstruktivismus. Materialien zu Philosophie und Soziologie. Köln.

Weidemanns, C; u. a. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Waxmann Verlag, Münster.

Weick, K. E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz Juventa Verlag, Weinheim.

Wilkesmann, U. (1999): Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Witte, B. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell. Verlag Otto Schwartz & Co, Göttingen.

Wittgenstein, L. (1999): Tractatus logico-philosophicus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Wulf, C.; Zirfas, J. (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Wygotski, L. S. (1977): Denken und Sprechen. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Zucker, L. G. (1987): Institutional theories of organization. In: *Annual Review of Sociology* 13, S. 443–464.

Carolin Stirner Die Implementierung des Lernfeldkonzepts an Fachschulen für Sozialwesen

Eine qualitative Studie zur Schulentwicklung in Sachsen

Weg von der Fächerorientierung, hin zu einer tätigkeitsorientierten Ausbildung – mit der Einführung des Lernfeldkonzepts stehen Fachschulen für Sozialwesen vor einem tiefgreifenden Wandel. Aber wie verändert das Lernfeldkonzept Fachschulen als Organisationen? Welchen Herausforderungen sehen sich Lehrkräfte und Schulen in einem Bildungssystem ausgesetzt, das zunehmend von unternehmerischen Steuerungslogiken geprägt ist? Mit qualitativen Methoden untersucht die Autorin, wie Fachschulen in Sachsen diese neuen Anforderungen erleben und pädagogisch gestalten.

Die Autorin: Dr. Carolin Stirner, Hauptausbildungsleiterin im Bereich der Berufspädagogik am Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) Dresden, Supervisorin, Coach

ISBN 978-3-96665-111-0



9 783966 651110

www.budrich-academic-press.de