

Verlag für Systemische Forschung
im Carl-Auer Verlag



Iris Henseler Stierlin

Frischer Wind fürs Schulsystem

Eine organisationsentwicklerische
Fallstudie zur Steuerung einer
Bildungsreform

Mit einem Vorwort von Klaus Scala

2015

Der Verlag für Systemische Forschung im Internet:
www.systemische-forschung.de

Carl-Auer im Internet: www.carl-auer.de
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis an:

Carl-Auer Verlag
Vangerowstr. 14
69115 Heidelberg

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt
der Verlag für Systemische Forschung
im Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages
Reihengestaltung nach Entwürfen von Uwe Göbel & Jan Riemer
Printed in Germany 2015

Erste Auflage, 2015
ISBN 978-3-89670-995-0
© 2015 Carl-Auer-Systeme, Heidelberg

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

Diese Publikation beruht auf der Dissertation „Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes in den öffentlichen Schulen des Kantons Zürich (Schweiz). Eine organisationsentwicklerische Fallstudie zur Systemsteuerung einer Bildungsreform zwischen Gesetzesvorgaben und Schulentwicklung“ zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, 2012.

Die Verantwortung für Inhalt und Orthografie liegt bei der Autorin.
Alle Rechte, insbesondere das Recht zur Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilme oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

1 Bildungspolitischer Kontext und Grundfragestellung der vorliegenden Arbeit

Die neue Gesetzgebung, welche der Soverän des Kantons Zürich im Juni 2005 per Volksabstimmung mit über 70 Prozent Stimmenanteil gutgeheißen hat, brachte in den Volksschulen des Kantons Zürich tiefgreifende Veränderungen. Die vorliegende Arbeit fokussiert den Umsetzungsprozess dieses Gesetzes und geht der Frage nach, welchen Beitrag Organisationsentwicklung (OE) zu einer gelungenen Gestaltung dieses Prozesses leisten kann. Eine Fragestellung, die in der OE bislang noch wenig bearbeitet wurde, obwohl sie großes Potenzial für eine effektive Unterstützung bei der Umsetzung von Gesetzen bietet. In die mit einer Gesetzesreform einhergehenden evolutionären Veränderungsprozesse bringt die OE stetig reflektiertes Steuerungswissen und -handeln ein, die ihrerseits auf der Rückkoppelung bestehender Organisationslogiken gründen und die Beteiligten in die Prozessgestaltung aktiv einbeziehen. Wie andernorts fanden auch im Kanton Zürich seit Jahren rege bildungspolitische Diskussionen zu Fragen der Schulentwicklung, Systemsteuerung und zu den Bildungsstandards statt und entsprechende Versuche der politischen ‚Verzweckung‘ dieser Bildungs- und Schulthemen sind nicht ausgeblieben. Ungeachtet der spezifischen Interessen ist all diesen Bemühungen gemeinsam, dass sie Möglichkeiten bieten, den Grundauftrag der öffentlichen Volksschule, die damit verbundenen Verantwortungsbereiche sowie die gesellschaftliche Positionierung wiederkehrend neu zu überdenken und auszuloten. Fend bezeichnet diese Bewegungen treffend als „Wechselspiel von Gestaltungsintentionen, Realitäten im Bildungswesen und neuen Gestaltungsprozessen“ (Fend 2008, S. 11). Die Ansprüche, welche der Volksschule aus allen Lebensbereichen gerne und vermehrt übertragen werden, müssen folgerichtig laufend zwischen Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Akteuren in den Schulen ausgehandelt werden. Qualität und Quantität der Bildung erhalten umso größere Bedeutung, je mehr sich die ehemalige Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft entwickelt (vgl. Willke 1997, S. 6). Zusätzlich dynamisierend wirken sich die internationalen und nationalen Vergleichsstudien wie etwa die PISA-Studien auf diese Prozesse aus, welche die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen zu messen versuchen und die Frage nach deren Qualitätsverbesserung stellen. Vordergründig werden in diesen Verfahren zwar die Leistungen der Schülerinnen und Schüler erhoben und verglichen, aber sie suggerieren immer auch, dass gute Schülerleistungen mit der Lehrqualität der Lehrpersonen bzw. mit dem Verhalten der Lehrpersonen stark korrelieren.

Im aktuellen Schulgeschehen des Kantons Zürich, insbesondere während der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes (VSG), hat sich das Spannungsfeld zwischen Schulreform und Bildungspolitik für alle ersichtlich verstärkt und nachdem die Gesetzesreform per Ende Juli 2012 abgeschlossen werden konnte, ist nun eine neue Balance zwischen „eigenverantwortlicher Entscheidung vor Ort und staatlicher Gesamtverantwortung“ (vgl. Bastian 1998, S. 18) in diesem Kontext gefordert. Dem Volksschulamt des Kantons Zürich (VSA) wurde nach dem Volksentscheid¹ eine große Umsetzungsverantwortung übertragen und die Gesetzesumsetzung mit den Schulen sollte in einem Wechselspiel zwischen klaren Vorgaben (etwa beim Funktionsdiagramm der Behörden, bei der Anstellung von Schulleitungen oder bei der Einführung des Schulischen Standortgesprächs) und offenem Gestaltungsraum der Schulen (etwa beim Schulprogramm oder bei den pädagogischen Schwerpunkten) stattfinden können. Ziel war, dass bis Ende Schuljahr 2011/2012 einerseits die neue gesetzliche Grundlage in den Gemeinden und Schulen sichergestellt und andererseits Raum für die lokalen Schulentwicklungsprozesse geschaffen werden sollten.

Das Besondere an dieser Reform war, dass sie flächendeckend alle Schulen des öffentlichen Volksschulsystems betraf und ihnen mit dem neuen Gesetz lokalen Autonomiegewinn und mehr Gestaltungsraum bringen sollte. Dahinter stand die Grundannahme, dass dezentral geführte, öffentliche Schulen, die sich in den Gemeinden als eigenständige Einheit verstehen, auf die Bedürfnisse von Kindern, Eltern, Lehrpersonen, Behörden und weiteren Akteuren rund um die Schule adäquat eingehen und damit einen wesentlichen Beitrag zu einer kommunal gut verankerten Volksschule leisten können. Da die Schulen vor der Gesetzesreform sehr unterschiedliche Ausgangslagen hatten bezüglich Schulentwicklung und pädagogischer Ausrichtung, mussten auch die Herangehensweisen und Konzeptionen der Schulen zur Umsetzung des neuen VSG verschieden sein. Allen Vorgehensweisen war dennoch die Herausforderung gemeinsam, eine kontinuierliche Abstimmung der Steuerungsaktivitäten und Entscheidungsbefugnisse der (teil)autonomen Einzelschulen zwischen Politik, Verwaltung und Volksschulen bzw. ihren Akteuren zu ermöglichen, um die gesetzten Ziele zu erreichen.

Das Steuerungsverständnis der Bildungsverwaltung – in unserem Fall dasjenige des VSA – war zu diesem Zeitpunkt auch neu zu definieren als Antwort auf die fragenden Stimmen aus den Schulen, wie sich die Bildungsverwaltung im Nachgang der Gesetzesreform bezüglich ihrer Steuerung künftig positionieren würde. Ein mögliches neues Gesicht des VSA bezüg-

1 In der Volksabstimmung vom 5. Juni 2005 haben die StimmbürgerInnen des Kantons Zürich die Einführung eines neuen Volksschulgesetzes sowie einen Rahmenkredit von 28 Mio. CHF (18 Mio. EUR) gutgeheißten.

lich seiner Steuerungsrolle könnte sich den Schulen vermehrt als ein die lokale Autonomie unterstützendes System definieren und präsentieren, damit „das Bildungswesen als Institutionalisierung von Lehren und Lernen wieder in seine gestaltenden [und weniger verwaltenden] Hände zurückgegeben“ werden kann (Fend 2008, S. 16). Denn für die Praxis einer inneren Schulreform müssen „Reformimpulse von oben [...] nachvollziehbar sein als Angebote, die die Einzelschule in diesem Prozess unterstützen“ (Bastian 1998, S. 23). Die kritischen Betrachtungen der ‚Verwalteten Schule‘ könnten dem VSA in diesem Neugestaltungsprozess dienlich sein, um das Schulsystem vor Bürokratisierung und kontraproduktiver Verrechtlichung zu bewahren (vgl. Ackermann & Wissinger 1998; Beetz 1997; Preuss 1993). Ziel dieser Bemühungen der Bildungsverwaltung könnte das Ansinnen sein, „die Differenz zwischen gesellschaftlichem Anspruch an das System Schule und der bürokratischen Realität“ (Heinrich 2007, S. 20) kritisch zu hinterfragen und neu auszutarieren.

Auch die Rolle der Bildungseinrichtungen wurde mit dem neuen VSG wesentlich verändert. Sie sind verstärkt als teilautonome Schulen gefordert, die über Evaluationen ihre Leistungsfähigkeit belegen und über diesen politischen Legitimationsprozess Steuerungswissen in der eigenen Organisation generieren; stets mit Blick auf die Grundsatzfrage, wie neue Steuerungselemente in der Bildungsorganisation rezipiert werden und ob die erhofften Wirkungen auch tatsächlich eintreten (vgl. Altrichter et al. 2007, S. 9 f.). Aufgabe der Schulleitungen ist es, zusammen mit der Lehrerschaft auf kommunaler Ebene die lokalen Zuständigkeiten aller Beteiligten sowie die pädagogische Profilbildung der eigenen Schule zu klären und zu gestalten. Was in diesen Strukturen in die Obhut der Eltern, der Schule, der Schulpflege oder der Gemeinde gehört, muss neu ausgehandelt und strukturell verankert werden, damit daraus im Idealfall vielleicht sogar eine ‚neu gedachte‘ Schule resultiert. Auch die gesellschaftlichen Veränderungen der vergangenen Jahre gaben verschiedentlich Anlass zu einer mindestens teilweisen Neuorientierung der Volksschulen und brachten Veränderungen. Nach den sieben intensiven Jahren der Umsetzung des neuen VSG wird eine wichtige Herausforderung sein, in den Schulen weiterhin die notwendigen Kräfte mobilisieren zu können, die für die Konsolidierung der neuen Strukturen und pädagogischen Ausrichtungen notwendig sind. Viele Schulen klagten im Laufe des Projekts über ‚Reformmüdigkeit‘ und Überlastung. Zentral für diesen Aspekt wird die Frage der Ressourcen diskutiert – und zwar nicht nur intern in Bezug auf die integrative Förderung bzw. die Sonderpädagogik, sondern auch im Konzept der generellen Ressourcen auf dem Arbeitsmarkt: Der momentan eklatante Mangel an Lehrkräften im Kanton Zürich erhöht die Arbeitsbelastung von Einzellehrpersonen und Schulteams, was auch Ursprung war für

das Projekt ‚Belastung – Entlastung im Schulfeld‘, das die Bildungsdirektion im Jahre 2009 lancierte und einen entsprechenden Auftrag an den selbständigen Organisationsberater Beat Bucher erteilte. Dem Projektleiter stand eine operative Projektgruppe zur Verfügung die sich zusammensetzte aus Projektpartnern, einem Projektstab mit Mitarbeitenden der Bildungsdirektion. Darüber hinaus wurden Kontaktgruppen seitens Bildungsdirektion und Lehrerschaft eingerichtet, die der Projektleitung bei fachlichen und Vorgehensfragen konsultieren konnte. Im Projektauftrag wurde die damalige Situation im Schulfeld folgendermaßen beschrieben: „Die Neuerungen der letzten Jahre und Jahrzehnte haben die Volksschulen des Kantons Zürich fit gemacht für aktuelle und künftige Herausforderungen. Die Anforderungen an das Unterrichten und Leiten sind dadurch aber gewachsen. Schulbehörden und Schulverwaltungen, Lehrpersonen und Schulleitende klagen über eine wachsende Belastung und einen steigenden Anforderungsdruck seitens Bildungsdirektion, Eltern, Politik und Gesellschaft. Es gibt heute deutliche Zeichen von Unzufriedenheit und Überforderung, von Misstrauen und Frustration“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2009, S. 1). Ziel des Projekts war für die Bildungsdirektion, Klarheit darüber zu erhalten, wie das Schulfeld entlastet werden konnte, indem die kantonalen und kommunalen Rahmenbedingungen der Volksschulen verändert bzw. angepasst würden. Es ging um die organisationalen und politischen Gestaltungsräume, die so weit als möglich ausgeschöpft werden sollten. Im öffentlichen Schlussbericht vom 15. Juli 2010 (Bucher 2010, S. 20 ff.) wurden mögliche Entlastungsmaßnahmen vorgeschlagen, die bis zum Ende der Umsetzung VSG und darüber hinaus ergriffen werden könnten, was der organisationsentwicklerischen Konsolidierung der neuen Schulstrukturen wohl zuträglich sein würde. Der Zeithorizont von sieben Jahren für die Umsetzung des neuen VSG war ambitiös und hat den Schulen viel Kraft abverlangt, zumal der Alltagsbetrieb ja ohne Einschränkungen aufrechterhalten bleiben musste. Wie man aus der einschlägigen Diskussion von Changeprozessen in Organisationen schließen kann, geht es bei einer Musteränderung nicht nur darum, in Reformen den geplanten absoluten Zeithorizont einzuhalten, sondern auch um die Gewinnung einer grundsätzlichen Zukunftsorientierung in den Systemen. Dazu gehört auch die Entwicklung von kollektiven ‚Mind-Programmen‘, welche die Basis von komplexen Musteränderungen bilden sollen (vgl. Fischer & Schratz 1999, S. 83). Wenn in diesem Prozess insbesondere die Lehrpersonen sich als professionelles und konsensorientiertes Schulteam verstehen und sich Schulleitung und Behörden in der Führungsrolle gut einfinden, dann darf durchaus gemutmaßt werden, dass das letztlich den Kindern zugutekommt, die diese Schulen besuchen. In diesem Kontext kann die Organisationsentwicklung als Expertenressource einer zukunftsorientierten Schul-

entwicklung auf verschiedenen Ebenen mit neuen Steuerungsmodellen nachhaltig dienlich sein und damit auch die Findung neuer Rollen in den staatlichen Institutionen unterstützen.

Die Ergebnisse der aktuellen Schulreform sind nur teilweise voraus- und absehbar und einige Resultate und Umsetzungen werden sich erst mit Verzögerung einstellen. Letztere betreffen vor allem die Ergebnisse im Bereich des pädagogischen Schwerpunkts ‚Umgang mit Vielfalt‘. Sicher werden aber alle repräsentativen Ergebnisse – seien sie nun erwartet, unerwartet oder verzögert eingetroffen – für die bildungspolitische Diskussion interessant sein.

1.1 METHODIK, ZIELSETZUNG UND AUFBAU

Die vorliegende Arbeit ist in einem mehrjährigen und chronologisch verlaufenden Prozess entstanden, entlang der Einführung des neuen Volksschulgesetzes im Kanton Zürich. Forschungsgegenstand bildeten die organisationsentwicklerischen Implikationen, welche die Autorin im Rahmen ihrer Projektleitungsaufgabe im Departement Beratung und Schulentwicklung (DEP BS) der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH ZÜRICH) verantwortet hat und zum Ziel hatte, von 2005 bis 2012 Unterstützungsleistungen für die rund 900 Schulen im Kanton im Schulfeld bereitzustellen und durchzuführen. Dieses Projekt konnte im Rahmen des Doktoratsprogramms in Organisationsentwicklung der Abteilung Organisationsentwicklung und Gruppendynamik der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung an der Alpen Adria Universität Klagenfurt zu einer Dissertation verarbeitet werden.

Methodisch verwendet die Autorin den Ansatz der Aktionsforschung², welcher konkrete Probleme der OE-Praxis fokussiert und in der Interaktion von symmetrischen Kommunikationsstrukturen zwischen der Autorin als Projektleiterin und den Projektbeteiligten geprägt ist. „Im Aktionsforschungskonzept wird [...] der jeweilige Forschungsgegenstand von den Forschern in einen gezielt gesteuerten Prozess der Selbsterforschung verwickelt; dies mit dem Ziel, dass dadurch eine Veränderung auslösende Aufklärung über sich selbst zustande kommt“ (Wimmer 2004, S. 228). Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Entscheide, Reflexionen und Handlungen unter organisa-

2 Kurt Lewin begründete diesen Ansatz als ‚action research‘ im Jahr 1944 während seiner Forschungstätigkeit am Massachusetts Institute of Technology. In der Literatur wird sein Konzept erstmals im Jahre 1946 öffentlich, in einem Artikel mit dem Titel ‚Action Research and Minority Problems‘. 1948 wurde dieser Artikel auf Deutsch herausgegeben. Er beschreibt darin Aktionsforschung als vergleichende Forschung, die sich den Effekten zahlreicher Formen von sozialer Intervention sowie der Erforschung sozialer Veränderung widmet. Die Methodik erläutert er als eine sich wiederholende Spirale von drei Schritten: (1) Planung, (2) soziale Intervention im Feld und (3) Reflexion über die Resultate der Intervention (vgl. Lewin & Weiss Lewin 1948).

tionsentwicklerischen Aspekten stetig kritisch zu beobachten oder anders gesagt: „Die Projektplanung geht in konkrete Handlung über, die gemeinsam beobachtet und ausgewertet wird und schließlich zu einer erneuten Planung führt, die weitere Aktionen anstößt“.³

Die gewählten Grundfragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit sind denn auch entsprechend praxisorientiert, führen zu Veränderungen im Sinne einer dynamischen Problemlösung – im vorliegenden Kontext einer Projektumsetzung – und zielen im Rahmen der Aktionsreflexionsprozesse auf eine Generalisierbarkeit in Form von Handlungsempfehlungen.

Die Verbindung von theoretischem Studium und praktischer Aktion hat zur Folge, dass aus dem Verhältnis von Forschenden und Beforschten eine auf gemeinsame Aktion und Reflexion ausgerichtete Arbeitsbeziehung entsteht, die dem von Lewin im Jahre 1946 beschriebenen zyklischen Forschungsverlauf folgt: Er beschreibt *action research* als vergleichende Forschung, die sich mit den Effekten zahlreicher Formen von sozialer Intervention sowie der Erforschung sozialer Veränderung widmet. Das methodische Vorgehen wird definiert von einer sich wiederholenden Spirale von drei Schritten: (1) Planung, (2) soziale Intervention im Feld und (3) Reflexion über die Resultate der Intervention“.⁴

Die organisationsentwicklerischen Reflexions- und Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Fallstudie können Verantwortlichen und Beteiligten im Bildungskontext als Informationen dienen, die bei ähnlichen Reformvorhaben in die Überlegungen einfließen können. Anhand der Fallbeschreibung und deren kritischen Reflexion wird aufgezeigt, wie sowohl die Bildungsverwaltung als auch Partnerorganisationen in einem mehrjährigen Prozess gemeinsam lernen können und sich ihr Selbstverständnis und ihre Interventionen verändern; immer auch in dialogischer Interaktion mit der Abnehmerchaft, bei der die Qualität der Leistungserbringung, deren Wirksamkeit und nach Möglichkeit auch deren Nachhaltigkeit erhoben wird. Alle Facetten generieren Steuerungswissen, das für andere vergleichbare Vorhaben in der hochkomplexen Bildungslandschaft genutzt werden kann, weil es darauf zielt,

- die inner- und interinstitutionellen Realitäten und Funktionslogiken der beteiligten Organisationen darzulegen und zu berücksichtigen;

3 Wikipedia, Lemma „Aktionsforschung“. Online im Internet: URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Aktionsforschung#Aktionsforschung_in_P.C3.A4dagogik_und_Didaktik, Stand 18.11.2011.

4 Online im Internet: URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Aktionsforschung#Aktionsforschung_in_P.C3.A4dagogik_und_Didaktik, Stand 20.11.2011.

- die Beziehungsqualitäten und deren Einflüsse prozesshaft sichtbar zu machen und einzubeziehen;
- deren Konsequenzen für die Steuerungsinterventionen und Ziellanpassungen aufzuzeigen und zu reflektieren;
- Fazits und Folgerungen aus der Projektumsetzung bezüglich Steuerungsfragen, -dynamiken und -entscheiden abzuleiten.

Mit Blick auf die zentralen Phasen und Entwicklungen des Projektes wird den Grundfragestellungen und Hypothesen in sechs Kapiteln nachgegangen (vgl. Abbildung 1).

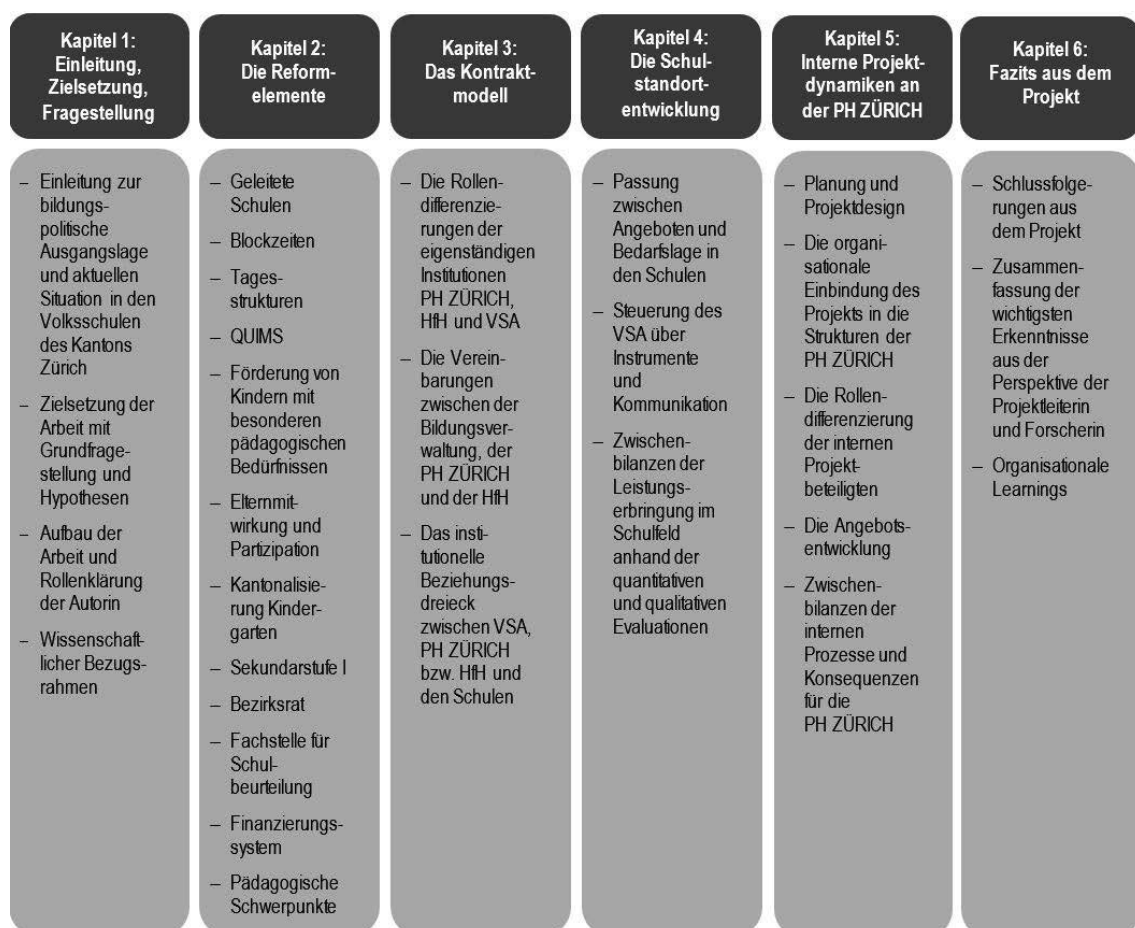


Abbildung 1: Aufbau und Gliederung der Kapitel

Kapitel 1 schildert die bildungspolitische Ausgangslage und aktuelle Situation in den Volksschulen des Kantons Zürich und erläutert Zielsetzung und Grundfragestellung der vorliegenden Arbeit. Daran anschließend folgen eine Übersicht zum Aufbau der Arbeit, eine Rollenklärung der Autorin sowie der wissenschaftliche Bezugsrahmen.

In **Kapitel 2** wird auf die Ausgangslage der Volksschulen in der Schweizer und Zürcher Bildungslandschaft sowie auf die wichtigsten Reformelemente, welche von 2005–2012 in den Volksschulen des Kantons Zürich umgesetzt werden sollen, eingegangen.

In **Kapitel 3** wird der konkrete Auftrag bzw. die Kontraktlage zwischen dem Volksschulamt des Kantons Zürich (VSA) und den beiden Institutionen PH ZÜRICH und Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) untersucht. Fokussiert werden insbesondere Chancen und Risiken, welche sich aus Sicht der OE für die PH ZÜRICH mit diesem Kontrakt verbinden. Außerdem werden Zielerreichung und die gewählten Prozessabläufe in der Projektorganisation reflektiert und geprüft bzw. daraus gewonnene Erkenntnisse dargelegt.

Kapitel 4 dient der Beschreibung jener Aspekte der Schulstandortentwicklung, welche mit den erbrachten Leistungen verbunden waren. Hauptfokus bilden hier die Aussagen von AkteurInnen aus dem Schulfeld sowie von BeraterInnen und WeiterbildnerInnen der PH ZÜRICH zu den Leistungen, welche die in Schulen im Rahmen des Projekts erhalten haben. Mit quantitativen und qualitativen Methoden wird erhoben, ob die von den systemexternen Organisationen erbrachten UL (Unterstützungsleistungen) von den Schulen als wirksame Beiträge zur lokalen Schulentwicklungen wahrgenommen wurden und ob sie bei der lokalen Umsetzung des Reformprozesses hilfreich waren.

Mit **Kapitel 5** werden die internen Entwicklungen und Dynamiken der PH ZÜRICH fokussiert. Die interne Projektansiedelung und -organisation sowie die damit verbundenen Entscheidungsstrukturen werden dabei im Zentrum stehen. Zentrale Aspekte bilden hier personalplanerische und -entwicklerische Herausforderungen und Auswirkungen, welche das Großprojekt innerhalb PH ZÜRICH für die Hochschulentwicklung mit sich brachte.

In **Kapitel 6** werden die gesammelten Erfahrungen und Resultate innerhalb der Zürcher Gesetzesreform in den Kontext der aktuellen Diskussion zu Steuerungsfragen im Bildungsbereich gestellt. Die wichtigsten Fazits werden zusammengefasst und zu den eingangs angeführten Hypothesen wird Stellung genommen. Es wird versucht, Hinweise zu geben, wie bei der Einführung von Reformgesetzen sinnvoll geplant, professionell gesteuert und nachhaltig umgesetzt werden kann.

Die verschiedenen Foki der einzelnen Kapitel können in der vorliegenden Projektkonstellation wie in Abbildung 2 verortet werden.