

Die Kosten der Kooperation

Zur Effizienz kommunal gemanagter Netzwerke im Bildungsbereich

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von
Johanna Otto (M. A.)
geboren am 15.03.1983 in Hildesheim

bei Prof. Dr. Wilfried Bos
und Prof. Dr. Nils Berkemeyer

Dortmund im September 2014

Zur Entstehung dieser Arbeit haben viele Personen in unterschiedlicher Weise beigetragen, bei denen ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte.

Zunächst möchte ich Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkemeyer für die enge Betreuung und Begleitung auf meinem Weg der Erstellung meiner Dissertation sowie die stets konstruktiven Anregungen danken.

Ebenso geht mein Dank an meine Kolleginnen und Kollegen, die mir in vielen Gesprächen wertvolle Anregungen und Hinweise gegeben und so zur Erstellung dieser Arbeit beigetragen haben. Hier gilt mein besonderer Dank Hanna, Katharina, Norbert, Anja und Veronika sowie Nicole, Nora, Sonja, Carla und Lisa.

Weiterhin danke ich den *Schulen im Team*-Netzwerken sowie Nina Fresen aus dem Regionalen Bildungsbüro Dortmund, die mir bereitwillig Einblicke in ihr Handeln gewährt und somit diese Arbeit überhaupt erst ermöglicht haben.

Zuletzt, aber nicht weniger herzlich danke ich meiner Familie und meinen Freunden, die mich immer wieder auf unterschiedliche Art ermutigt haben. Der Dank gilt insbesondere meinem Partner Florian, ohne dessen emotionale Unterstützung und motivierende Begleitung in jeder Phase der Promotion diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Dortmund, im Januar 2015

Johanna Otto

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	I
TABELLENVERZEICHNIS	II
1. EINLEITUNG	1
1.1 DER SCHULTRÄGER ALS GESTALTENDER AKTEUR IN DER SCHULLANDSCHAFT	2
2. THEORIE UND EMPIRIE KOMMUNALER SCHULENTWICKLUNG	4
2.1 DIE ENTWICKLUNG DES SCHULTRÄGERS	4
2.2 ENTWICKLUNGEN IM ANGLO-AMERIKANISCHEN RAUM	7
2.3 KOORDINIERUNG SCHULTRÄGERGESTÜTZTER SCHULENTWICKLUNG	10
3. BAUSTEINE EINER THEORIE SCHULTRÄGERGESTÜTZTER SCHULENTWICKLUNG	11
3.1 ORGANISATION UND SYSTEM	12
3.2 NETZWERKMANAGER IN DER SCHULVERWALTUNG: EINE NEUE PROFESSION?	15
3.3 NETZWERKTHEORIEN	17
3.4 NETZWERKMANAGEMENT	19
3.4.1 Management schulischer Netzwerke	22
3.5 THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR ANALYSE VON INNOVATIONSNETZWERKEN	25
3.5.1 Theoretisches Rahmenmodell zur Analyse von Innovationsnetzwerken	26
3.6 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNGEN	29
4. DAS PROJEKT SCHULEN IM TEAM	30
4.1 SCHULEN IM TEAM – TRANSFERREGION DORTMUND	32
4.2 DIE SCHULSTADT DORTMUND	33
5. FORSCHUNGSINTERESSE	36
5.1 METHODISCHES VORGEHEN	36
5.2 GEWÄHLTE ZUGÄNGE DER BEGLEITFORSCHUNG	37
5.2.1 Inhaltsanalyse	37
5.2.2 Nichtteilnehmende Beobachtung	38
6. HANDLUNGSFELDER EINES KOMMUNALEN NETZWERKMANAGEMENTS	38
6.1 NETZWERKZUSAMMENSTELLUNG	40
6.2 WISSENSMANAGEMENT	43
6.3 LEADERSHIP	45
6.4 INFORMATIONSMANAGEMENT	48
6.5 BEZIEHUNGSSPEZIFISCHE AUFGABEN	50
6.6 QUERSCHNITTAUFGABEN	51
6.6.1 Veranstaltungsmanagement	52
6.6.2 Öffentlichkeitsarbeit	54
6.7 ZWISCHENERGEBNIS DER INHALTSANALYTISCHEN AUSWERTUNG DER HANDLUNGSFELDER	56
7. NETZWERKPORTRAITS	60
7.1 AUSGEWÄHLTE DIMENSIONEN DER NETZWERKARBEIT	61
7.2 KONTEXTE SCHULISCHER NETZWERKE IN SCHULEN IM TEAM	65
7.2.1 Organisation der Netzwerkarbeit	66
7.2.2 Gestaltungsdimension	67
7.3 NETZWERK A	69

7.3.1 Interaktionsdimension	69
7.3.2 Inhaltsdimension	71
7.3.3 Qualitätsdimension	72
7.4 NETZWERK B	73
7.4.1 Interaktionsdimension	73
7.4.2 Inhaltsdimension	75
7.4.3 Qualitätsdimension	77
7.5 FÖRDERLICHE UND HEMMENDE FAKTOREN FÜR DIE NETZWERKARBEIT	78
8. ZWISCHENFAZIT	79
9. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN: TRANSAKTIONSKOSTEN UND SOZIALES HANDELN	81
9.1 DIE TRANSAKTIONSKOSTENTHEORIE IM ÜBERBLICK	82
9.2 SOZIALE INTERAKTIONEN	85
10. METHODISCHES VORGEHEN UND OPERATIONALISIERUNG	88
11. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	92
11.1 KOSTENARTEN	92
11.1.1 Such- und Informationskosten	93
11.1.2 Verhandlungskosten	94
11.1.3 Abwicklungskosten	96
11.1.4 Kontrollkosten	100
11.2 KOSTENURSACHEN	101
11.3 KOSTENVERRINGERENDE FAKTOREN	108
11.4 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	110
12. MODELLVORSCHLAG ZUR ERFASSUNG VON INTERAKTIONSKOSTEN	113
13. FAZIT UND AUSBLICK	116
LITERATURVERZEICHNIS	120

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: FELDER ADMINISTRATIVER EINGRIFFSMÖGLICHKEITEN	10
ABBILDUNG 2: HÄUFIGE HANDLUNGSFELDER DER REGIONALEN BILDUNGSBÜROS	14
ABBILDUNG 3: SPIRALFÖRMIGER PROZESS DER WISSENSKONVERSION	26
ABBILDUNG 4: RAHMENMODELL ZUR ANALYSE (SCHULISCHER) INNOVATIONSNETZWERKE	27
ABBILDUNG 5: DAS REGIONALE BILDUNGSBÜRO ALS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM FÜR INNOVATIONSNETZWERKE	28
ABBILDUNG 6: NETZWERKSTRUKTUR <i>SCHULEN IM TEAM</i>	30
ABBILDUNG 7: PROJEKTKONZEPT SCHULEN IM TEAM IN DORTMUND	32
ABBILDUNG 8: SUBKATEGORIEN SELEKTION	41
ABBILDUNG 9: SUBKATEGORIEN VON WISSENSMANAGEMENT	43
ABBILDUNG 10: SUBKATEGORIEN VON LEADERSHIP	46
ABBILDUNG 11: SUBKATEGORIEN EVALUATION	49
ABBILDUNG 12: SUBKATEGORIEN BEZIEHUNGSSPEZIFISCHER AUFGABEN	50
ABBILDUNG 13: SUBKATEGORIEN ZU VERANSTALTUNGSMANAGEMENT	52
ABBILDUNG 14: SUBKATEGORIEN ÖFFENTLICHKEITSARBEIT	55
ABBILDUNG 15: SCHULPÄDAGOGISCHES DIMENSIONSMODELL GEBUNDENER GANZTAGSSCHULEN	61
ABBILDUNG 16: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DER KATEGORIEN DER ERSTEN EBENE IM KATEGORIENSYSTEM	90
ABBILDUNG 17: ÜBERSICHT ÜBER DIE HAUPTKATEGORIEN	92
ABBILDUNG 18: VERTEILUNG DER KODIERUNGEN IN DER HAUPTKATEGORIE KOSTENARTEN	93
ABBILDUNG 19: VERTEILUNGEN DER KODIERUNGEN IN DER KATEGORIE ABWICKLUNGSKOSTEN	97
ABBILDUNG 20: VERTEILUNGEN DER KODIERUNGEN IN DER SUBKATEGORIE BEGRENZTE RATIONALITÄT	103
ABBILDUNG 21: VERTEILUNGEN DER KODIERUNGEN IN DER KATEGORIE KOSTENVERRINGERNDE FAKTOREN	108
ABBILDUNG 22: MODELLVORSCHLAG ZUR ERFASSUNG VON INTERAKTIONSKOSTEN (EIGENE DARSTELLUNG)	114

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE MODERATION IM NETZWERKKONTEXT	23
TABELLE 2: ÜBERSICHT ÜBER DIE HAUPT- UND SUBKATEGORIEN	39
TABELLE 3: DIMENSIONEN DER NETZWERKARBEIT	64
TABELLE 4: AUSGEWÄHLTE KATEGORIEN DER STRUKTUR- UND PROZESSEBENE	78
TABELLE 5: SOZIALES HANDELN NACH WEBER	85
TABELLE 6: ÜBERSICHT ÜBER DIE ANALYSEKATEGORIE <i>KOSTENARTEN</i>	90
TABELLE 7: ÜBERSICHT ÜBER DIE KATEGORIE <i>KOSTENURSACHEN</i>	101

1. Einleitung

Die Kommune als Raum bildungspolitischer Gestaltung wurde bereits vor einigen Jahrzehnten als Ausgangspunkt zur Bearbeitung bildungsspezifischer Fragen entdeckt (z. B. Deutscher Bildungsrat, 1973). Seitdem wurden vielerlei Absichten bekundet, die eine Vergrößerung der Handlungsspielräume der Kommunen in inneren Schulangelegenheiten betreffen, da ihnen in spezifischen Bildungsfragen eine höhere Problemlösekompetenz als den Ländern oder dem Bund zugesprochen wird. Bevor jedoch eine Beurteilung darüber, ob in der Tat eine höhere Problemlösekompetenz auf der kommunalen Ebene vorliegt, stattfinden kann, bedarf es einer Analyse der Tätigkeiten, die Kommunen in ihrer Funktion als Schulträger innehaben. Doch liegen derzeit nur wenige Befunde vor, die eine solche Analyse vornehmen und die oben genannten Annahmen empirisch untersuchen, wengleich Programme zur Stärkung der Kommune im Zusammenhang mit Schul- und Bildungslandschaften en vogue sind.

Zu den genuinen Aufgaben der Kommunalverwaltung zählen zwar schon immer auch gestalterische, die sich unter der kommunalen Selbstverwaltung subsumieren lassen; jedoch lässt sich eine Änderung in Richtung einer Stärkung der Kommunen deutlich und insbesondere im Zuge der Dezentralisierungsdebatten ablesen. Neben den Pflichtaufgaben der Kommunen, zu denen im Bildungssektor beispielsweise die Einrichtungen der Jugendhilfe und Kindergärten oder auch die Schulträgerschaft zu zählen sind, werden darüber hinaus freiwillige Aufgaben wie die Schaffung von Büchereien oder Freizeiteinrichtungen geleistet (vgl. auch Münch, 2006). Zu diesen freiwilligen Obliegenheiten ist zudem auch eine stärkere inhaltliche Arbeit im Schulwesen zu rechnen, deren Entwicklungen sich in den letzten Jahren unter dem Schlagwort der erweiterten Schulträgerschaft nachzeichnen lassen (Schnell, 2006). Hier spielt die beinahe flächendeckende Etablierung der Regionalen Bildungsbüros in NRW eine zentrale Rolle, wengleich diese als Forschungsgegenstand bislang noch weitestgehend unerforscht sind (Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013).

Die vorliegende Arbeit fokussiert den jungen Akteur Regionales Bildungsbüro und verfolgt dabei mehrere Anliegen: Netzwerk- und Netzwerkmanagementtheorien sollen ebenso wie internationale Befunde zunächst dafür nutzbar gemacht werden, die Möglichkeiten kommunaler Schulentwicklung theoretisch zu begründen, um sich so dem Regionalen Bildungsbüro anzunähern. Daher sollen zunächst die unterschiedlichen Entwicklungslinien der Regionalen Bildungsbüros aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden: Zunächst werden die programmatischen Forderungen nach einer erweiterten Schulträgerschaft und die damit verbundenen Hoffnungen verdeutlicht, die sich in einer Vielzahl von Programmen und Initiativen niederschlagen und exemplarisch anhand einiger empirischer Befunde aufgezeigt werden sollen. Darüber hinaus sollen internationale Befunde im Hinblick auf eine stärkere Einbindung der Kommune hinzugezogen werden, um die aktuellen Entwicklungen in Deutschland und insbesondere in NRW verorten zu können. Weiterhin soll der Versuch einer Entwicklung einer Theorie schulträgergestützter Schulentwicklung unternommen werden, der Netzwerk- und Netzwerkmanagementtheorien sowie organisations- und professionstheoretische Ansätze hierfür heranzieht. Daraufaufgehend werden erste inhaltsanalytische Ergebnisse, die auf insgesamt 50 wöchentlich geführten Interviews mit der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros in Dortmund basieren, vorgestellt, die Aufschluss über die Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros als externen Netzwerkmanager geben. Weiterhin dient eine nichtteilnehmende Beobachtung zweier Netzwerke über den Zeitraum eines Jahres hinweg dazu, einen konkreten Einblick in die Netzwerkarbeit zu erhalten und Faktoren auszumachen, die förderlich oder auch hemmend auf die Arbeit im Netzwerk wirken können.

In der Weiterführung dieser Ergebnisse werden theoretische Ansätze aus der Neuen Institutionenökonomik bemüht, mit deren Hilfe untersucht werden soll, welche Kosten im Rahmen des Netzwerkmanagements für das Regionale Bildungsbüro anfallen und wodurch diese begründet sind. Hierfür werden die Daten aus den Interviews mit der Bildungsbüromitarbeiterin einer Re-Analyse unterzogen und um ein weiteres Interview, das nach Projektende geführt wurde, ergänzt. Auf der Grundlage dieser

Daten soll in einem weiteren Schritt ein Modellvorschlag entwickelt werden, der die Arten von Kosten, deren Genese sowie potenzielle kostenreduzierende Faktoren theoretisch verortet und somit eine Übertragbarkeit auf weitere Akteure in der Bildungslandschaft ermöglicht. Somit soll im Rahmen dieser Arbeit versucht werden, unter Zuhilfenahme diverser theoretischer Perspektiven und Zugänge dem Forschungsdesiderat hinsichtlich des Potenzials der Regionalen Bildungsbüros als externe Netzwerkmanager entgegenzusteuern und auch die Kosten, die mit einer Kooperation divergierender Akteure verbunden sind, aufzuzeigen und zu systematisieren.

1.1 Der Schulträger als gestaltender Akteur in der Schullandschaft

Der Gedanke der Erweiterung lokal verwalteter Arbeitsbereiche einschließlich einer Neuverteilung und -organisation von Zuständigkeiten lässt sich vielerorts beobachten. Dabei gewinnt der Abbau staatlicher Regelungen im Bildungswesen vor dem Hintergrund der Wettbewerbs- und Innovationsstärkung auf kommunaler Ebene an Bedeutung. Dieser Ansatz ist keineswegs neu; vielmehr kann der Auslöser der sogenannten Deregulierungsdebatte bereits Ende der 1990er Jahre mit dem Erscheinen der Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA gesehen werden (vgl. hierzu Baumert, Bos & Watermann, 1999 oder auch Baumert, 2001). Erste Reformbemühungen, die sich unter dem Begriff „Schulautonomie“ subsumieren lassen und mit Umstrukturierungen des Schulsystems einhergehen, lassen sich als Folge dieser Ergebnisse auf den Anfang der 1990er Jahre datieren (Pfeiffer, 2004). Insgesamt wurden unter anderem durch die Ergebnisse der Schulleistungsstudien die Diskussionen um Qualität von Bildung sowie Steuerungsprobleme des Bildungswesens in Deutschland ausgelöst, sodass in der Folge verschiedene Maßnahmen, beispielsweise die Einführung zentraler Prüfungen (Maag Merki, 2012), implementiert wurden. Die Debatte um die Steuerung des Bildungssystems fußt dabei auf der Einsicht, dass komplexe Systeme (wie eben das Bildungssystem) nur schwer steuerbar sind und daher die staatliche Regulierung weitestgehend durch die Delegation von Aufgaben auf die Ebenen, auf denen die unmittelbare Verantwortung liegt, ersetzt werden sollte (Blossfeld, 2010).¹ Wie ein roter Faden ziehen sich daher Initiativen durch die bildungspolitischen Maßnahmen, die diesen Ansatz verfolgen. Dies geschieht vornehmlich in Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungslandschaften, die an anderer Stelle bereits ausführlich thematisiert wurden (vgl. Bleckmann & Durdel, 2009; Bleckmann & Schmidt, 2012; Bollweg & Otto, 2011; Weiß, 2011).

Im Zuge der Steuerungsdebatte wurden auch zunehmend die Kommunen, und hier insbesondere der Schulträger, zum Gegenstand des Interesses. Die bis dato anhaltende Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten wurde allmählich etwas aufgeweicht, sodass Aufgabenbereiche und Handlungsmöglichkeiten zwischen Land und Kommune seit einigen Jahren neu verhandelt werden. Dessen ungeachtet behalten jedoch die formal-juristischen Bestimmungen der Aktionsbereiche von Land und Kommune weitestgehend ihre Gültigkeit, sodass der neu hinzugewonnene Handlungsspielraum der Kommunen nicht flächendeckenden und verbindlichen Charakter besitzt, sondern eine freiwillige Leistung darstellt, die gegebenenfalls auch wieder eingestellt werden kann.

Die Forderung nach Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten „vor Ort“ ist keineswegs so neu, wie man angesichts der noch übersichtlichen Literatur annehmen könnte. Bereits 1973 empfahl der Deutsche Bildungsrat eine verstärkte Kooperation zwischen Staat und Kommune im Schulbereich, die „[...] neben der Abgrenzung der Aufgaben vor allem durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit in wichtigen Planungsentscheidungen bestimmt werden [sollte]. Auf diese Weise werden sich zentrale Planung und dezentrale Verwirklichung und Gestaltung im Schulwesen besser miteinander verbinden lassen.“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 34). Konkrete Vorstellungen darüber, wie eine solche Zu-

¹ Zugleich lassen sich jedoch gegenläufige Bestrebungen feststellen, die die Verantwortung für das Bildungssystem bei gleichzeitiger Autonomiestärkung der Schulen auf eine länderübergreifende Ebene heben (beispielsweise durch die Existenz der KMK, aber auch durch das Einführen bestimmter Bildungsstandards und zentraler Abschlussprüfungen), was sich jedoch länderbedingt unterscheidet.

sammenarbeit zu gestalten wäre, welche Handlungsmöglichkeiten bzw. -einschränkungen sich daraus ergeben könnten, bleibt zu diesem Zeitpunkt noch unklar. Die Bedeutung einer Kooperation zwischen Staat und Kommune wurde daher bereits Anfang der 1970er Jahre erkannt, ohne jedoch Potenziale dieser zu nennen oder auf neue Formen der Steuerung eingehen zu können.

Etwas konkreter werden die Forderungen 1995 in der Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Dort wird neben der Bedeutsamkeit der Stärkung der Einzelschulen auch betont, dass auf der Ebene der Schulträger die Möglichkeiten zum Aufbau eines ausgewogenen und tragfähigen Gesamtangebots im Bildungsbereich gestärkt werden müssen. Zu den Leitvorstellungen der Denkschrift gehört eine Ausdehnung der Rechte, Aufgaben und Pflichten des Schulträgers, um „[...] im gesetzlichen Rahmen eine den regionalen Bedingungen entsprechende Schullandschaft zu gestalten und vor allem die Entwicklung der Einzelschulen wirksam zu unterstützen.“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 173). Im Gegensatz zu den noch vagen Forderungen des Deutschen Bildungsrates wird hier das Ziel einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Schulträger deutlicher formuliert. Zudem ist die Unterstützung für die Einzelschulen ein genannter Aspekt, wobei konkretere Aussagen an dieser Stelle noch nicht getroffen werden.

Insgesamt stellt die Denkschrift eine Konkretisierung der Forderungen des Deutschen Bildungsrates dar, doch auch hier bleibt das Verhältnis zwischen Staat und Kommune und die damit verbundene Aufteilung der Zuständigkeitsbereiche weiterhin diffus. Ungeachtet dessen scheint die Rolle des Schulträgers nach Ansicht der Bildungskommission NRW mehr als Unterstützer denn als Steuerer, wie es oft in aktuellen Debatten zu Bildungslandschaften diskutiert wird, definiert zu werden.

Mit der Aachener Erklärung fordert der Deutsche Städtetag 2007 noch vehementer, die Kommunen an inneren Schulangelegenheiten zu beteiligen und die vorhandenen Möglichkeiten zu nutzen. Der Deutsche Städtetag, der die Kommune als den Ausgangspunkt für sämtliche Bildungsprozesse ansieht, betrachtet die Trennung in innere und äußere Schulangelegenheiten als nicht mehr zeitgemäß und fordert daher die erweiterte Schulträgerschaft:

Die Länder werden aufgefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen (Deutscher Städtetag, 2007, S. 2).

Wenngleich in der Aachener Erklärung darauf eingegangen wird, welche Freiheiten von den Kommunen gewünscht werden, bleibt auch hier noch ungewiss, wie eine solche Neuordnung der Zuständigkeiten aussehen und ob diese letztlich auch von den Kommunen getragen werden könnte, da eine Einbindung in innere Schulangelegenheiten zwangsläufig auch Ressourcen (personeller und finanzieller Art) erfordert, die es zunächst aufzubringen gilt.

2012 entstand auf dem Kongress des Deutschen Städtetages „Bildung gemeinsam verantworten“ eine detailliertere Ausgestaltung der viel zitierten Aachener Erklärung. Anders als bei der Erklärung von 2007 zielte die Münchner Erklärung vermehrt auf die Zusammenarbeit von Bund, Land und Kommune, die unter Einbeziehung der Eltern- und Schülerschaft gemeinsam die Verantwortung für Bildung übernehmen sollte. Als Voraussetzung hierfür wurde 2012 zudem gefordert, „[...] die bestehenden Hemmnisse für gemeinsames Handeln in der Bildung in rechtlicher, struktureller und finanzieller Hinsicht [zu beseitigen] und zu einer konstruktiven Zusammenarbeit weiter[zu]entwickel[n]“ (Deutscher Städtetag, 2012, S. 2). Konkret versteht der Deutsche Städtetag darunter eine Erweiterung der „schulgesetzlich geregelte[n] Kompetenzzuweisungen“ (Deutscher Städtetag, 2012, S. 3), die neben der Beteiligung an der inneren Schulentwicklung auch die Beteiligung an der Schulleiterauswahl vorsehen solle.

Die Begründung der Rufe nach einer Vergrößerung des Handlungsspielraums der Kommunen in Bezug auf innere Schulangelegenheiten hat sich im Kern seit den 1970ern Jahren sukzessive verändert. Mit einer Neudeutung der Kompetenzen auf der kommunalen Ebene war stets die Hoffnung verbunden, passgenauer und gezielter auf die Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger vor Ort eingehen

zu können. Doch die Vehemenz, mit der diese Neuordnung beansprucht wurde, änderte sich von einer bloßen Forderung nach Mitbestimmung hin zur Übernahme konkreter Aufgaben, die originär den inneren Schulangelegenheiten zuzurechnen sind.

Bis dato hat sich auch durch verschiedene Schulentwicklungsprogramme zumindest ein Umdenken im Hinblick auf die Verteilung der Kompetenzen zwischen Land und Kommune ergeben, wobei der Aushandlungsprozess dieser Kompetenzverteilung nach wie vor anhält. Die Aushandlung als dominierendes Interaktionsmuster zwischen Land und Kommune dient der Koordination von Entscheidungen und ist primär nicht als ein Anzeichen des Autoritätsverlustes aufseiten des Landes zu verstehen (vgl. auch Geißler, 2011). Es kann vermutet werden, dass durch solche Aushandlungsprozesse und der daraus resultierenden Umverteilung bestimmter Handlungsoptionen die Kooperation zwischen Land und Kommune forciert werden kann, was sich derzeit beispielsweise auch für Kooperationsformen zwischen Land und Kommune wie in den *Regionalen Bildungsnetzwerken NRW* annehmen lässt (<http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/infos-allgemein.htm>). Allerdings bleibt auch hier noch offen, in welcher Form und inwiefern in Zukunft Kompetenzen und Verantwortungen neu verteilt werden und welche Funktion der Schulträger dabei einnehmen wird.

2. Theorie und Empirie kommunaler Schulentwicklung

Zum derzeitigen Zeitpunkt ist noch wenig über die Prozesse der Aushandlung sowie die Motivation der Kommunen, sich mehr an inneren Schulangelegenheiten beteiligen zu wollen, bekannt. Auch bleibt die theoretische Verortung der Kommunen in ihrem Bestreben, ihren Handlungsspielraum auszudehnen, bislang eine Leerstelle. Entsprechend soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, unter Hinzunahme internationaler Erkenntnisse sowie einer Verortung der Schulträgerposition in verschiedenen deutschen Programmen, diesem Desiderat zu begegnen. Theorie und Empirie kommunaler Schulentwicklung.

Arbeiten, die sich mit der Thematik einer kommunalen Schulentwicklung beschäftigen, sind derzeit rar. Daher mangelt es ebenfalls an theoretischen Ankern, die eine empirische Annäherung an eine kommunale Schulentwicklung ermöglichen. Eine der wenigen Arbeiten, die sich dieser Thematik annimmt, ist die von Todeskino, Manitus und Berkemeyer (2012), die die Entstehung des Regionalen Bildungsbüros unter Zuhilfenahme des Joint-Venture-Ansatzes zu erklären versucht. Die Theorie des Boundary Spannings hingegen, die sowohl von Sendzik, Otto, Berkemeyer und Bos (2012) als auch von Manitus et al. (2013) auf den Kontext Regionaler Bildungsbüros übertragen wird, fokussiert eher die vermittelnden Tätigkeiten dieses Akteurs. Umfassende theoretische Einordnungs- oder Bestimmungsversuche einer kommunalen Schulentwicklung sind im wissenschaftlichen Diskurs derzeit jedoch noch in der Anfangsphase.

Um diese Leerstelle füllen zu können, soll zunächst die Entwicklungslinie des Schulträgers, insbesondere in Nordrhein-Westfalen, nachgezeichnet werden, bevor mithilfe der Erkenntnisse aus dem angloamerikanischen Raum mögliche Anknüpfungspunkte für eine Annäherung an eine Theorieentwicklung ausgemacht werden können.

2.1 Die Entwicklung des Schulträgers

Dem kommunalen Schulträger wurde in Deutschland lange Zeit aus wissenschaftlicher Sicht nur wenig Beachtung geschenkt. Dies hat zur Folge, dass eine „Schulträgerforschung“ als Äquivalent zur *district*-Forschung (siehe Kapitel 2.2) bislang nicht besteht, wenngleich sich dies in den vergangenen Jahren durch die Initiierung einiger Forschungsprogramme zum Teil gewandelt hat. Wie bereits oben genannt sind die Schriften, die sich mit einer erweiterten Schulträgerschaft beschäftigen, meist programmatischer Art. Im Folgenden soll daher anhand von vier Programmen exemplarisch die Entwicklung des Schulträgers seit Ende der 1990er Jahre im Hinblick auf die Erweiterung der Handlungsmög-

lichkeiten in den letzten Jahren nachgezeichnet bzw. Ansatzpunkte aufgezeigt werden, an denen dem Schulträger zunehmend eine größere Bedeutung zukommt.

Eines der ersten Projekte, die den Schulträger in einer veränderten und erweiterten Form sieht, war das im Sommer 1997 gestartete Projekt *Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld*, kurz *Schule & Co.* (Bastian & Rolff, 2002). Neben der qualitätsorientierten Selbststeuerung an Schulen lag bereits Ende der 1990er Jahre ein Schwerpunkt auf der Entwicklung regionaler Schullandschaften, die als schrittweise Annäherung zu regionalen Bildungslandschaften gesehen werden sollten. Dabei bestand das Ziel in der Schaffung adäquat vernetzter und regional gestalteter Unterstützungsstrukturen, welches unter Einbezug des regionalen Umfeldes in diesen Entwicklungsprozess erreicht werden sollte (ebd.).

Die Schulträger wurden in diesem Projekt in den Regionalen Steuergruppen involviert, die sich aus Mitgliedern der staatlichen Schulaufsicht, einem kommunalen Vertreter sowie dem Projektleiter zusammensetzten. Zusätzlich wurden in den Projektkommunen Organisationsplattformen geschaffen, die nachhaltige Unterstützungsstrukturen sicherstellen sollten und in Herford den Titel „Regionales Bildungsbüro“ erhielten (ebd.). Zu den Handlungsfeldern des Regionalen Bildungsbüros im Kreis Herford zählten:

- „Schulentwicklungsmanagement, d. h. Ausbildung schulischer Steuergruppen zur Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz in Schulen;
- Unterrichtsentwicklung, d. h. Trainings für Lehrerinnen und Lehrer zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und dessen Weiterentwicklung;
- kommunale Bildungsforen der Städte und Gemeinden zur aktiven Beteiligung an der Bildungsplanung;
- Arbeitskreis der Schulträger als Qualifizierungsinstrument der Schulträgerverwaltungen [...]“ (ebd., S. 54).

Zu den Arbeitsprozessen dieser neu eingerichteten Plattform oder zu den konkreten Strategien konnte in dem Projekt *Schule & Co.* allerdings noch keine Aussage getroffen werden, da sich dieses Projekt als einer von vielen Schritten auf dem Weg zu einer regionalen Bildungslandschaft sah und daher der Schulträger bei der Projektevaluation nur peripher beachtet wurde.

Anders war dies beim Projekt *Selbstständige Schule NRW* (Laufzeit 2002–2008), an dem 278 Schulen aller Schulformen in 19 Regionen in ganz NRW teilnahmen. Ein Ziel, das mit diesem Modellvorhaben verfolgt wurde, war eine erhöhte Eigenverantwortung der Schulen in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Darüber hinaus war andererseits auch der Aufbau regionaler Bildungslandschaften ein wichtiges Ziel, das mit dem Projekt umgesetzt werden sollte, da eine größere Selbstständigkeit der Schulen allein, ohne Beachtung regionaler Spezifika, nicht ausreichend für die Entwicklung des Unterrichts sei (Berkemeyer, 2010; Lohre, 2005).

Auch in diesem Projekt wurden regionale Steuergruppen eingerichtet, die sich aus Vertretern des Schulträgers und der Schulaufsicht zusammensetzten und eine „regionale Kooperations- und Steuerungsstruktur“ (ebd., S. 18) symbolisierten. Zudem wurden in den Projektregionen, möglicherweise auch als eine Reaktion der zunehmenden Forderungen der Kommunen nach größeren Gestaltungsmöglichkeiten (Deutscher Städtetag, 2007), zunächst sogenannte Projektbüros als institutionelle Form einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft eingerichtet. Aus diesen erwachsen schließlich die Bildungsbüros, eine „institutionsübergreifende Instanz auf regionaler Ebene“ (Holtappels, Klemm & Rolff, 2008), deren Aufgabe in der Umsetzung der gemeinsam getroffenen Zielvereinbarungen der regionalen Steuergruppe als operative Einheit bestand. Die Bildungsbüros wurden in diesem Projekt von den regionalen Steuergruppen überwiegend als eine notwendige Institution wahrgenommen. Insbesondere das Dienstleistungsspektrum der Bildungsbüros, vor allem die Bewirtschaftung eines regionalen Entwicklungsfonds und die Koordinierung zwischen der Schulaufsicht, dem Schulträger und den Schulen, wurden positiv wahrgenommen (ebd.).

Die im Zusammenhang mit der erweiterten Schulträgerschaft wohl bekannteste und wichtigste Konsequenz aus diesem Modellvorhaben sind die seit Sommer 2008 geschlossenen Kooperationsverträge zur (Weiter-)Entwicklung regionaler Bildungsnetzwerke, die zwischen den Kommunen und dem Land NRW fixiert wurden und mittlerweile in 50 der 53 nordrhein-westfälischen Kommunen zu finden sind (Stand 09/2014).

Parallel zur *Selbstständigen Schule* wurden in Niedersachsen die *Qualitätsnetzwerke – Qualitätsentwicklung in Netzwerken* ins Leben gerufen und mit 64 Schulen umgesetzt (Laufzeit 2002–2005). Ein Ziel dieses Projektes bestand dabei darin, mithilfe schulischer Steuergruppen, Schulleitungen und regionalen Steuergruppen eine selbstständige Prozess- und Organisationsentwicklung zu befördern. Die regionalen Steuergruppen setzten sich dabei allerdings, anders als bei *Schule & Co.* oder auch *Selbstständige Schule*, ausschließlich aus schulischen Vertretern zusammen. Die kommunale Ebene spielte in diesem Projekt ebenfalls eine weniger präzente Rolle. Es konnten jedoch erfolgreiche Kooperationen zwischen den einzelnen Schulen bzw. Netzwerken und dem durch die Bezirksregierungen angebotenen Unterstützungssystem verzeichnet werden, das unter anderem auf der Bereitstellung von Prozess- und Schulentwicklungsberatern beruhte (Niedersächsisches Kultusministerium, 2004). Der Region kam dabei eher eine koordinierende, ausführende und vermittelnde Rolle zu, was letztlich der Projektkonzeption zu schulden war, da „sowohl die Ziele als auch die Wege des Projektes [...] im Wesentlichen landesweit und zentralistisch angelegt [waren]. Das ist nicht schlecht und durchaus legitim, es wirft aber Fragen nach den dezentralen Strukturen auf“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2004, S. 102).

Eine koordinierende Instanz, die auch nach Ende der Projektlaufzeit die Netzwerke begleitet und unterstützt, war in den Qualitätsnetzwerken Niedersachsen nicht vorgesehen, wenngleich die Bedeutung regional verzahnter Strukturen unverkennbar war.

Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln war ein Schulentwicklungsprojekt der Stiftung Mercator und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Laufzeit 2007–2011). In den Städten Duisburg und Essen wurden in zehn interschulischen Netzwerken mit insgesamt 40 Schulen bedarfsgerechte Produkte und Strategien entwickelt, die durch einen Transfer zurück in die Einzelschulen einer nachhaltigen und fachbezogenen Unterrichtsentwicklung dienen sollten (Berkemeyer, Bos, Manitus & Müthing, 2008a). Geleitet wurde das Projekt dabei vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund.

Die Ebene der Schulträger beider Städte war in diesem Projekt beispielsweise durch die Einbindung in den Projektbeirat frühzeitig gegeben; jedoch standen hier vor allem netzwerkinterne Prozesse sowie deren Auswirkungen auf die Einzelschule im Vordergrund. Die spezifische Rolle des Schulträgers stand daher nicht explizit im Fokus des Forschungsinteresses, wenngleich seine Bedeutung für nachhaltige und unterstützende Strukturen sowie einen gelungenen Transfer der erarbeiteten Inhalte auf weitere Schulen in der Region erkannt wurde. Dieses Projekt war bereits so angelegt, dass die Schulträger über die Arbeit der Netzwerke zunächst informiert und zu einem späteren Zeitpunkt involviert wurden, um die Netzwerkstrukturen nach der Erprobungsphase regional zu festigen, auszubauen sowie auf weitere Kommunen zu übertragen. Dem lag ebenfalls die Erkenntnis zugrunde, dass eine Entwicklung des Unterrichts ohne die Beachtung regionaler Spezifika möglich, nachhaltige Wirksamkeit jedoch hauptsächlich durch regional verankerte Unterstützungs- und Beratungsstrukturen wahrscheinlich sei (Lohre, 2005).

In den *Qualitätsnetzwerken Niedersachsen* sowie in *Schulen im Team* wurden jeweils schulische Akteure als „change agents“ (vgl. auch Kapitel 4) eingesetzt, durch die der Transfer der Inhalte aus den Netzwerken zurück in die Einzelschulen vorgesehen war. Auch in den Projekten *Schule & Co.* sowie *Selbstständige Schule* wurde das Prinzip der „change agents“ aufgegriffen, wenngleich diese Projekte zusätzliche koordinierende Instanzen in Form der Bildungsbüros installierten und daher eine Mittlerposition zwischen Land und Schule auf der Ebene der Kommune herstellten.

Trotz der expliziten Integration kommunaler Akteure in den letztgenannten Projekten ist dennoch ein Desiderat im Hinblick auf die Erforschung des Schulträgers zu konstatieren. Das fokale Interesse der genannten Projekte lag bislang nicht ausdrücklich auf den kommunal verankerten koordinierenden Instanzen der Bildungsbüros, sondern vornehmlich auf der Unterrichtsentwicklung und Autonomiebestärkung der Einzelschulen, sodass die Potenziale schulträgergestützter Schulentwicklung nahezu unerforscht bleiben.

Aufgrund der Entstehungsgeschichte Regionaler Bildungsbüros sowie der Konzeptionierungen der genannten Projekte ist anzunehmen, dass das Management von Netzwerken ein bedeutsames Handlungsfeld für Regionale Bildungsbüros zu sein scheint (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1). Jedoch fehlt es bislang an theoretischen sowie empirischen Arbeiten, die das Regionale Bildungsbüro hinsichtlich seiner Potenziale in Schulentwicklungsprozessen beleuchten. Dabei wäre der Anspruch an solche Arbeiten, dass sie von den sehr positiv gefärbten programmatischen Erwartungen, die im Zusammenhang mit einer kommunalen Schulentwicklung geäußert werden, zu einer empiriegestützten Theorieentwicklung übergeht. Diese müsste, anders als der bisherige Diskurs zu Regionalen Bildungsbüros, auch die Möglichkeit einräumen, dass dieser Akteur unter Umständen für das Management schulischer Netzwerke ungeeignet ist und keine Unterstützung in Schulentwicklungsprozessen darstellt. Um sich einer solchen Theorieentwicklung zu nähern, sollen zunächst Erkenntnisse zu *school districts* sowie Entwicklungsstränge der dezentralen Steuerung im Bildungssystem in den USA herangezogen werden.

2.2 Entwicklungen im anglo-amerikanischen Raum

Wie eingangs schon erwähnt, sind empirische Erkenntnisse in Bezug auf die erweiterte Schulträgerschaft rar, sodass sich vornehmlich programmatische Schriften zu dieser Thematik finden lassen. Diese Leerstelle soll zum Anlass genommen werden, internationale Erkenntnisse heranzuziehen, um somit gegebenenfalls Anhaltspunkte für eine Untersuchung innerhalb des deutschen Schulsystems zu erhalten.

Glatter (2003) fokussiert in seinem Ansatz des „learning system model of governance“ die Verbindungen der unterschiedlichen Stakeholder-Gruppen sowie der Systemebenen, in denen sich diese bewegen. Es wird davon ausgegangen, dass die vernetzten Akteure als eine Einheit, als *learning system*, die Entwicklung des Gesamtsystems befördern. Diese Betrachtungsweise eignet sich aufgrund ihrer Offenheit und der Betonung von Vertrauen als wichtigste Entwicklungsstrategie, um vordergründig die Interaktionen der einzelnen Akteure sowie deren Handlungsradius zu betrachten. Glatter betont dabei auch die Spannungsfelder, die sich im Managementprozess komplexer Systeme ergeben können:

- Systemkohärenz vs. Fragmentierung
- institutionelle Autonomie vs. öffentliches Interesse
- Diversität vs. Egalität
- Konkurrenz vs. Kollaboration
- zentrale vs. dezentrale Entscheidungsfindung.

Die Prozesse, die mit dem Ausbalancieren dieser Spannungsfelder einhergehen, sind überall dort von Bedeutung, wo verschiedene Akteure zur Erarbeitung von Strategien oder auch zur Aushandlung einer gemeinsamen Zielrichtung aufeinandertreffen. Dies kann unterschiedliche Akteursebenen und -konstellationen betreffen und auch auf den Bildungsdiskurs übertragen werden. Derzeit werden diese Aushandlungsprozesse sowohl national als auch international unter Stichwörtern wie „Dezentralisierung“ oder „Regionalisierung“ diskutiert, wobei die Gewichtung zentraler bzw. dezentraler Entscheidungsfindung länderspezifisch divergieren.² Die Aushandlung zwischen zentral und dezentral getroffenen Entscheidungen ist insgesamt betrachtet im anglo-amerikanischen Raum eine traditionell

² Vgl. auch Riley, Docking und Rowles (1999) für Großbritannien oder Hörner (2007) für Frankreich.

gewachsene Struktur, die häufig kontrovers diskutiert wird. In den USA herrscht weitestgehend Uneinigkeit darüber, ob die traditionelle dezentrale Steuerung, die die dortigen *local school districts* als Pendant zu den deutschen Kommunen einnehmen, nachhaltig ist, sodass sich hier eine relativ unüberschaubare Anzahl verschiedener Steuerungsformen aufzutut, die regional unterschiedlich intensiv erprobt werden. Um neuere Entwicklungen in der Debatte um die Steuerung des Bildungswesens in Deutschland, welches traditionell zentralen Steuerungsmechanismen unterliegt, einordnen zu können, sollen Erkenntnisse aus der US-amerikanischen *district*-Forschung herangezogen werden. Die dort bereits vorliegenden Ergebnisse zu dezentral angelegten Steuerungsmechanismen können womöglich auch für Forschungen in Deutschland dienlich sein.

Districts, betrachtet als ein Kollektiv, das aus dem *superintendent*, dem *board*, der *central office-level administration* sowie den Schulleitungen vor Ort besteht, scheinen eine adäquate Vergleichsgröße zum kommunalen Schulträger in Deutschland zu sein, wenngleich Parallelen lediglich in Ansätzen gezogen werden können (Sendzik, Berkemeyer & Otto, 2011). Dies ist einerseits auf die grundlegende Schwierigkeit zurückzuführen, die sich beim Vergleich unterschiedlicher Systeme diverser Länder ergibt (vgl. Hörner, 1999, S. 111); zudem wird auf eine Vergleichsebene zurückgegriffen, die aus einem Kollektiv besteht, während der kommunale Schulträger nicht als ein solcher zu betrachten ist. Trotz dieser Schwierigkeiten, die sich bei einem Vergleich mit dem US-amerikanischen Schulsystem ergeben, überwiegen die Vorteile, da in der *district*-Forschung verhältnismäßig umfangreiche Erkenntnisse vorliegen.

In den USA kann ein starker Einfluss der Zivilgesellschaft auf regionaler Ebene festgestellt werden. Die Einzelschule in den USA ist, ähnlich wie in Deutschland, in ein Mehrebenensystem von Institutionen eingebettet, die Schule auf unterschiedlichen Ebenen steuern. Dabei fungiert der Bundesstaat sozusagen als „policy-setter“, als die gesetzgebende Instanz, wohingegen der einzelne *district* die maßgebliche lokale Governance-Struktur für US-amerikanische Schulen darstellt (Rorrer, Skrla & Scheurich, 2008). Ein aus gewählten oder ernannten, meist ehrenamtlichen Laien-Mitgliedern bestehendes „school board“, konstituierte dabei bis vor wenigen Jahren als alleiniger Akteur auf lokaler Ebene (*district*) ein bürokratisch-zentralisiertes, öffentliches Schulsystem (Elmore, 2000). Vom jeweiligen Bundesstaat mit politischer Entscheidungsgewalt ausgestattet, handeln die *school boards* unter Berücksichtigung der vorherrschenden Gesetze als „verlängerter Arm“ des Bundesstaates (Land, 2002). Die organisationale Gestalt der *school boards* lässt sich bis dahin wie folgt darstellen: formelle Unabhängigkeit gegenüber der kommunalen und staatlichen Administration, finanzielle und bildungspolitische Hoheit über die Schulen sowie operatives Management mittels eines *superintendents* (ebd.).

Wie zuvor erwähnt blickt das US-amerikanische Schulsystem auf eine andauernde Politik dezentraler Steuerung zurück, wenngleich Aushandlungen zum Ausmaß der Steuerungsmöglichkeiten auf *district*-Ebene fortwährend diskutiert werden. Dabei lassen sich mehrere Entwicklungsphasen ausmachen, die die Handlungsspielräume der *districts* in den letzten Jahren geprägt und teils erweitert, teils vermindert haben. Die erste dieser Phasen war dabei „top-down“ angelegt und kam Anfang der 1980er Jahre auf, während sich die zweite Phase „bottom-up“-Strategien zunutze machte und in den späten 1980er Jahren begann. Die jüngste Reformphase ist dabei als ein Konglomerat der ersten beiden zu sehen und beinhaltet sowohl Top-down als auch Bottom-up Elemente (Rorrer et al., 2008). Dies zeigt sich insbesondere in dem Versuch, zentrale Anweisungen und abgestimmte politische Ausrichtungen mit einem erhöhten Mitspracherecht der Schulen zu kombinieren, um so die Vorgaben entsprechend den individuellen Bedürfnissen im Sinne einer Rekontextualisierung umzusetzen (Fend, 2008; O'Day, 2008).

In den empirischen Studien, die sich mit US-amerikanischen *districts* beschäftigen, werden unterschiedliche Interaktionsbereiche benannt, die für die Entwicklung des Bildungswesens auf *district*-Ebene bedeutsam sind. Hierzu zählt unter anderem, dass

- 1) der *district* die Stakeholder vor Ort dazu motiviert, Reformmaßnahmen durchzuführen und

2) die Kapazitätsentwicklung zu deren Realisierung voranzutreiben.

Letzteres wird vermehrt von sogenannten Bridgers oder Boundary Spanners ausgeführt, die eine Mittlerrolle zwischen unterschiedlichen Organisationen einnehmen (Goldring & Sims, 2005; Honig, 2003). Sowohl die Akquise der Stakeholder als auch die Kapazitätsentwicklung scheint Voraussetzung für die Entwicklung des Bildungssystems bei gleichzeitiger Implementierung zentraler Vorgaben zu sein (Rorrer et al., 2008).

Auch die Anpassung von Organisationsstrukturen und Ablaufprozessen kann neben der Prämisse, Änderungen auf *district*-Ebene herbeizuführen, zur Umsetzung von Reformen beitragen (reorienting the organization, ebd.). In diesem Zusammenhang fällt dem *district* oftmals die Position des Mediators der verschiedenen Politebenen zu, da im *district* in den unterschiedlichen Gremien alle politischen Ebenen zusammenkommen und somit Übersetzungsleistungen zwischen diesen gefordert werden (establishing policy coherence, ebd.). Bisherige empirische Erkenntnisse lassen die Annahme zu, dass das *school board* in diesem Gefüge einen „Übersetzer“ von politischen Zielen bezüglich regionaler Bedürfnisse darstellt und die Divergenz zwischen Gesetzgebern (Föderalstaat und Bundesstaat) und den Ausübenden überbrückt (Elmore, 2000; Epstein, 2004). Dabei gilt es, die institutionellen Barrieren so weit zu überwinden, dass das öffentliche Interesse im Gleichgewicht mit der institutionellen Autonomie der Stakeholders steht (Glatter, 2003). Den sogenannten „change agents“, denen die Vermittlung zwischen den unterschiedlichen politischen Ebenen und den einzelnen Akteuren zukommt, wird daher die Aufgabe zuteil, aus divergierenden Ansichten kollaborative Ansätze zu etablieren (vgl. auch Rusch, 2005).

Der „No Child Left Behind Act“ (NCLB) aus dem Jahr 2001 weitete den Einfluss des Föderalstaates auf die Einzelschule in hohem Maße aus und verdeutlicht den Trend zur Zentralisierung von schulischer Steuerung in den USA. Sichernten sich bis dahin die einzelnen Bundesstaaten, unter anderem durch finanzielle Subventionen, bereits die Zuständigkeit über zu unterrichtende Bildungsinhalte, die Lehrertertifizierung, zentrale Kompetenztests, Schulabgangstests sowie Evaluationen (Land, 2002), markiert der NCLB aus Sicht der *school boards* eine weitere steuerungspolitische Zäsur. Im Falle von nicht erreichten Schülerleistungen in den Fächern Englisch und Mathematik droht Schulen beispielsweise der Verlust von staatlichen Zuschüssen oder sogar die Schließung (Sundermann & Kim, 2004). Darüber hinaus können die *school boards* die Auflage erhalten, zusätzlichen Unterricht in den betreffenden Schulen anzubieten, der durch pädagogisches Personal oder durch externe, regionale Akteure bereitgestellt werden muss (American Speech-Language-Hearing Association, 2009). Die *districts* erfahren im Zuge dessen eine Neuausrichtung ihrer Rolle, indem sie Schulen, die die Testleistungen nicht erreichen, entweder unterstützen oder sanktionieren (Sundermann & Kim, 2004). Damit werden die *districts* bzw. die *school boards* in ein Mehrebenensystem unter Leitung des Föderalstaates eingebettet.

Obwohl die *districts* im US-amerikanischen Schulsystem folglich auch aktuell noch eine bedeutende Steuerungsinstanz sind, lässt sich festhalten, dass sie mehr und mehr ihre Handlungsmöglichkeiten zugunsten weiterer Akteure abtreten müssen und daher Entscheidungen zunehmend zentraler getroffen werden. In Deutschland ergibt sich ein vergleichbares Bild hinsichtlich der Steuerungstendenzen, da auch hier die Stärkung einer Bottom-up Steuerung (beispielsweise in Form Regionaler Bildungsbüros) bei gleichzeitiger Festigung einer Top-down-Steuerung (z. B. im Hinblick auf Bildungsstandards und das Zentralabitur) zu beobachten ist. Verglichen mit den derzeitigen Entwicklungen im US-amerikanischen Bildungssystem scheint sich jedoch in Deutschland eine Stärkung der kommunalen Akteure abzuzeichnen, sodass man in diesem Zusammenhang, ähnlich wie in den USA, von einer zunehmenden Bedeutung von Boundary Spanners oder Mittlern sprechen kann. Auch Regionale Bildungsbüros könnten aufgrund ihrer Position zwischen Land und Kommune als „Übersetzer“ zwischen unterschiedlichen Ebenen fungieren und dabei Rekontextualisierungsprozesse befördern. Ob den Regionalen Bildungsbüros eine solche Rolle tatsächlich zugesprochen oder gar durch die Bildungsbüros

ausgeübt wird, kann mangels empirischer Ergebnisse nicht abschließend geklärt werden, wenngleich sich erste Hinweise in diese Richtung durchaus finden lassen (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 3.1).

2.3 Koordinierung schulträgergestützter Schulentwicklung

Neben mangelnden empirischen Ergebnissen zu Schul- und Bildungslandschaften sowie den ihnen inhärenten Prozessen liegen bislang auch wenige theoretische Überlegungen vor. Insbesondere mangelt es an solchen Modellen, die die Position lokaler Akteure und lokal angesiedelter Koordinierungsinstanzen, beispielsweise bei der Initiierung und Begleitung von Entwicklungsprozessen in Schul- und Bildungslandschaften, in den Blick nehmen. Aus diesem Grund scheint es lohnend, erneut auf Erkenntnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum zurückzugreifen (vgl. auch Kapitel 2.2).



Abbildung 1: Felder administrativer Eingriffsmöglichkeiten (Rorrer et al., 2008)

unterstützen, unverzichtbar. Dem *district* fällt dabei die Aufgabe zu, diesen Willen einerseits zu befördern, z. B. durch das Bereitstellen professioneller Lernmöglichkeiten oder dem Aufzeigen von „good practice“-Beispielen, andererseits jedoch auch die dafür notwendigen Kapazitäten vorzuhalten, was Rorrer et al. unter der Bereitstellung von „instructional leadership“ subsumieren (ebd.). Diesen beiden Elementen kommt die Schlüsselposition hinsichtlich unterstützender Maßnahmen in Reformprozessen zu (ebd.).

Die Organisation und Führung des *districts* in Bezug auf Reformmaßnahmen einschließlich der genannten Elemente sollten derart sein, dass die Akteure die vorhandenen Kapazitäten nutzen und gleichzeitig neue aufbauen können, um die Ziele der Reform zu erreichen.

Die zweite Dimension fokussiert eine Neuausrichtung der Organisation, die sich in der Verfeinerung organisationaler Strukturen und Prozesse sowie in einer Modifizierung der *district*-Kultur niederschlägt, um die Reformziele erreichen zu können. Dies beinhaltet etwa das Angleichen der Leistungen der Akteure an einen veränderten Kontext sowie die dadurch erforderliche Unterstützung des *districts*, beispielsweise in Form von Weiterbildungen.

Der Aufbau von politischer Kohärenz ist als dritte Dimension der Rolle des *districts* zu nennen. Dem zuzuordnen sind Handlungen wie die Vermittlung zwischen Bundes-, Landes- und lokaler Politik ebenso wie die Zuweisung von Ressourcen. Die mediatorische Rolle der *districts* bei der Herstellung politischer Kohärenz ist dabei zu verstehen als

[...] a process of negotiation whereby school leaders and central office administrators continually craft

the fit between external policy demands and schools own goals and strategies, and use external demands strategically to inform and enable implementation of those goals and strategies (Honig & Hatch, 2004, S. 19).

Dieser Rolle kommt deswegen eine besondere Bedeutung zu, da nur mithilfe eines tragfähigen Konsenses die Umsetzung von Reformen realisierbar wird, wobei das Aufbringen und die Zuweisung von Ressourcen die Entschlossenheit des *districts* hinsichtlich ihrer Intention unterstreicht.

Als letzte und gleichsam übergreifende Dimension wird die Aufrechterhaltung eines Gleichheitsfokus zur Sicherung der Chancengleichheit im *district* akzentuiert. Dem soll insbesondere unter der Nutzung und Darlegung etwa von Schülerleistungsdaten Rechnung getragen werden.

Die genannten Dimensionen in diesem Modell bedingen einander und beziehen sich reziprok aufeinander, da nur unter Berücksichtigung sämtlicher Dimensionen laut Rorrer et al. (2008) Reformmaßnahmen und damit einhergehende Strukturänderungen iterativ umgesetzt werden können. Durch die Definition des *districts* als einen kollektiven Akteur sind die genannten Perspektiven bei einer Übertragung in andere Kontexte nicht unproblematisch. Wenngleich die administrativen Handlungsmöglichkeiten lokaler Akteure in Deutschland – und hier insbesondere des Regionalen Bildungsbüros – weitaus eingeschränkter sind, als dies bei den US-amerikanischen *districts* der Fall ist, so lassen sich jedoch Bezugspunkte aufweisen, die aus dem Modell hervorgehen. Parallelen können beispielsweise in der Koordinierung verschiedener Akteure auf lokaler Ebene sowie im Generieren einer kohärenten politischen Einstellung in der Region gesehen werden, die sich exemplarisch in der Entwicklung eines kommunalen Leitbildes niederschlagen könnte. Auch die vermittelnde Position des *districts* zwischen unterschiedlichen Entscheidungsebenen sowie eine Neujustierung lokaler Gegebenheiten ließe sich auf den deutschen Kontext allein schon wegen der strukturellen Konzeption der Regionalen Bildungsbüros übertragen.

Ob sich die genannten Schlüsselrollen jedoch auch für Schul- und Bildungslandschaften im deutschen Kontext als die zentralen Handlungsräume herauskristallisieren, bleibt ungewiss. Obwohl dieses Modell somit einen ersten Überblick über administrative Handlungsmöglichkeiten auf einer lokal verteilten Ebene bietet, muss es dennoch als eine Heuristik angesehen werden, solange im deutschsprachigen Raum nicht weitere Befunde das Modell stützen können. Dennoch bietet es einen ersten Zugang, mögliche Handlungsfelder eines Akteurs wie des Regionalen Bildungsbüros systematischer in den Blick zu nehmen, um schließlich die Aktivitäten dieses Akteurs systematisieren und in einem weiteren Schritt empirisch näher beleuchten zu können.

Für eine Theorieentwicklung kommunaler Schulentwicklung mithilfe von Netzwerken ergeben sich jedoch einige Herausforderungen. Zunächst liegen weder im deutschen noch im angloamerikanischen Raum Beschreibungsmöglichkeiten vor, die konkretisieren, inwiefern beispielsweise Reformbereitschaft oder „capacity building“ evoziert werden kann. Daher erscheint es notwendig, auf Theorien zurückzugreifen, die die programmatischen, normativen sowie die politischen und wissenschaftlichen Erwartungen an Regionale Bildungsbüros miteinander vereinen lassen, wobei die Auswahl der Theorien als eine erste Annäherung und keinesfalls als abschließend betrachtet werden soll.

3. Bausteine einer Theorie schulträrgestützter Schulentwicklung

Im vorangegangenen Kapitel wurden exemplarisch einige Projekte vorgestellt, die eine neue Steuerungstendenz auf der Meso-Ebene repräsentieren, indem sie Netzwerke als Strategie für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse nutzbar machen. Auch in weiteren Programmen und Initiativen im Bildungsbereich, beispielsweise bei *Lernende Regionen* (Tippelt, 2009) oder *Lernen vor Ort* (Niedlich & Brüsemeister, 2012; Oelkers, 2012) wurde das Potenzial von Netzwerken erkannt und in unterschiedlichen Konzeptionen umgesetzt. Ungeachtet der Omnipräsenz von Netzwerken im Zusammenhang mit Schul- und Bildungslandschaften, in denen sie wiederkehrend genutzt werden, fehlt es jedoch bislang an konkreten Theorien, die Schul- und Bildungslandschaften und insbesondere die Posi-

tion der Regionalen Bildungsbüros in diesem Kontext in den Blick nehmen. Der zentrale Zugang zu dieser Thematik soll daher im Folgenden über organisations- sowie systemtheoretische Betrachtungen einerseits und einen professionstheoretischen Zugang andererseits erfolgen.

3.1 Organisation und System

Das Ziel, das mit dem Aufbau von Schul- und Bildungslandschaften verfolgt wird, ist stets übergreifend eine verbesserte Bildungssituation bzw. spezieller auf den schulischen Kontext gewendet, eine Verbesserung des Unterrichts. Diese übergeordnete Zielmarke ist jedoch nur dann zu erreichen respektive bearbeitbar zu gestalten, wenn jenseits einzelner Institutionen die Mehrebenenstruktur des Bildungssystems Beachtung findet. Bedingt durch die reziproke Verbindung der verschiedenen Stakeholder-Gruppen im System kann diese als eine Einheit die Entwicklung des Gesamtsystems befördern, wengleich die unterschiedlichen Ebenen Spannungspotenzial zwischen den vernetzten Akteuren bieten (Glatter, 2003). Auch Bemühungen, die einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten beabsichtigen, sind in Strukturen im Mehrebenensystem eingebettet, die mit Aushandlungsprozessen einhergehen, welche durch die unterschiedlichen Akteurskonstellationen und den damit verbundenen Handlungslogiken und Funktionen bedingt sind.

Die dynamischen Beziehungskonglomerate unterschiedlichster Akteure, die sich in solchen Aushandlungsprozessen ergeben, scheinen entgegen den formalen Strukturen des Schulsystems zu stehen, die traditionell hierarchisch und mit eindeutig zuschreibbaren Handlungsbereichen angeordnet sind (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Brüsemeister & Eubel, 2003). Diese Strukturen basieren auf institutionellen und gegenseitig bedingten Abhängigkeiten verschiedener Akteure, die dazu führen, dass „die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, [...] also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen.“ (Benz, 2004, S. 127). Mehrebenensysteme wie das Schulsystem lassen sich folglich als eine Agglomeration von Interaktionen einzelner Akteure beschreiben (Brüsemeister, 2007), sodass Entscheidungen nur im Konsens getroffen werden können, da diese stets das Gesamtsystem tangieren (Benz, Scharpf & Zintl, 1992). Lediglich unter Einbezug sämtlicher relevanter Ebenen werden Strukturänderungen in solchen komplexen Systemen möglich (Rorrer et al., 2008). Je höher dabei die Komplexität des Systems ist, desto häufiger münden solche Entscheidungen in handlungsbezogenen Blockaden, die jeweils dann entstehen können, wenn die Interessen der Einzelnen teils oder vollständig differieren und somit eine „mixed-motive-Konstellation“ (Wegrich, 2006, S. 45) entsteht. Daher ist durch die Vielzahl der Ebenen und Akteure davon auszugehen, dass „an jeder Stelle, an der Akteure interdependent zusammenwirken, [Mehrebenensysteme] Koordinationsprobleme hervorbringen – auf die Akteure wiederum gestaltend reagieren.“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 45).

Im Kontext von Schullandschaften lassen sich hierfür beispielsweise zwei unterschiedliche Entwicklungsstränge anführen, die parallel zueinander stehen: Zum einen die Entwicklungen, die das Schulsystem insgesamt betreffen und durch die Schulministerien der einzelnen Länder Eingang in die Schulen finden. Zum anderen sind solche Impulse zu nennen, die auf kommunaler Ebene angestoßen werden und auf diesem Wege in die Schulen gelangen. Durch die räumliche Nähe der Kommunen zu ihren Schulen wird, wie in Kapitel 2.1 angeführt, der Versuch unternommen, dem Problem einer eingeschränkten Koordination zu begegnen. Die Aushandlungsprozesse, die für eine gestärkte Position des kommunalen Schulträgers notwendig waren, fanden und finden im Hinblick auf die Handlungsspielräume von Land und Kommune bzw. einer Neuverteilung dieser statt.

Doch zeigen sich die Interdependenzen der Akteure nicht nur in deren Beziehungen zueinander, sondern auch in den die Beziehung konstituierenden Handlungen und Leistungen der Einzelnen (vgl. hierzu auch Altrichter & Maag Merki, 2010). Probleme, die im Mehrebenensystem Schule multikausal verursacht werden, können nur dann erfolgreich gelöst werden, wenn deren Bearbeitung ebenfalls jenseits einzelner Ebenen und Institutionen vorgenommen wird (vgl. Brüsemeister, 2007), wie dies in

zahlreichen schulträgerfokussierten Initiativen und Projekten zu bewältigen versucht wird. Dennoch wirken durch die unterschiedlichen Ebenen verschiedene Handlungskontexte zusammen, die miteinander in Relation gebracht werden müssen (vgl. Putnam, 1988). Eine Reduktion der dadurch bedingten Problematiken lässt sich durch dauerhafte Beziehungsnetzwerke erreichen, die einen institutionellen Rahmen bieten, um weitere Aushandlungen kooperativ durchführen zu können (Benz, 1992; Scharpf, 1993). Offen bleibt allerdings, ob die Aushandlungen um die Zuständigkeiten auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems nicht eventuell einem Steuerungsinstrument dienen und Schulentwicklungsmaßnahmen lediglich das Vehikel hierfür darstellen.

Der systemischen Perspektive gegenüber steht der organisationstheoretische Ansatz der lose gekoppelten Systeme, der einzelne Einheiten in den Blick nimmt und die Stabilität dieser bei gleichzeitiger Flexibilität hervorhebt. Organisationen des Bildungssystems, und daher auch Schulen, werden für gewöhnlich als lose gekoppelte Systeme betrachtet, die sich durch unbestimmte Mittel und Technologien sowie offene Zielvorgaben und eine starke Fluktuation der Mitarbeiter auszeichnen (Weick, 1976). Zwischen eben solchen Organisationen bzw. einzelnen Abteilungen innerhalb derselben Organisation besteht eine reziproke Abhängigkeit bei gleichzeitigem Erhalt der Eigenständigkeit und Identität der einzelnen Elemente (Wolff, 2010). Mit den diametralen Merkmalen Stabilität und Flexibilität in solchen Systemen geht eine verbesserte Anpassungsfähigkeit gegenüber eng gekoppelten Systemen, in denen stets das Gesamtsystem reagiert, einher (Weick, 2009). Bedingt durch die lockeren Verbindungen zwischen den einzelnen Systemkomponenten tragen lose gekoppelte Systeme jedoch der relativen Unbestimmtheit von Resultaten systemischen Handelns Rechnung, sodass Folgen des Handelns nur bedingt kalkulierbar sind (Rohn, 2006). Durch die relative Autonomie einzelner Elemente können so Handlungsmuster entstehen, die in ihrer Wirksamkeit lediglich auf den eigenen Handlungsrahmen begrenzt bleiben und nicht mit anderen Elementen koordiniert werden (Weick, 1976), weshalb Schule auch als „lern- respektive innovationsunfreundlich“ (Bormann, 2000, S. 2) betrachtet werden könnte. Die relative Unverbundenheit der einzelnen Systemkomponenten, d. h. der Lehrkräfte untereinander, der Lehrkräfte und der Schulleitungen, aber auch zwischen mehreren Schulen oder weiteren Einrichtungen, führen zu einem verlangsamten Informationsfluss und schwach ausgeprägten Koordinationsmöglichkeiten, weshalb Innovationen nur begrenzt, zeitverzögert und nicht in vollem Maße Eingang in das System finden. Dies wird allerdings auch durch die Organisationskultur substantiiert (vgl. Wolff, 2011).

Reformmaßnahmen finden im Kontext Schule oftmals nicht unmittelbare Beachtung in dem Ausmaß, in dem sie aus Sicht des Landes oder der Kommune intendiert sind. Jegliche Handlungen, auch die von Schulen als Kollektiv, finden in einem bestimmten Kontext statt, sodass diese je nach Handlungsbedingungen spezifisch ausgestaltet und entsprechend der situativen Konstellation modifiziert werden. Fend (2006) spricht in diesem Zusammenhang von Rekontextualisierung: Akteure setzen Vorgaben „von oben“ entsprechend adaptiert in ihrem eigenen Wirkungsrahmen um, sehen aber zugleich mit Blick „nach unten“, welche Konsequenzen aus den Handlungen resultieren, sodass die Handlungen gegebenenfalls modifiziert und rekontextualisiert werden müssen (ebd.). Jedoch beeinflussen sich die Ebenen gleichermaßen, sodass nicht nur der hierarchische Weg „von oben nach unten“ denkbar ist, sondern ebenso Einflussmöglichkeiten der Mikro- auf die Meso- und Makroebene möglich sind, die ihrerseits eigenlogisch handeln.

Um die Mechanismen, die zur Rekontextualisierung auf den unterschiedlichen Ebenen führen, zu befördern, können intermediäre Akteure dienlich sein, die Übersetzungsleistungen offerieren. Die Vielzahl der Systemelemente, die dem Bildungssystem inhärent sind, erfordert eine Koordinationsinstanz, die es vermag, zwischen den partikularen Interessen der einzelnen Akteursgruppen (beispielsweise Schule – Land, Land – Kommune) zu vermitteln. Dieser Intermediär wäre zu verstehen als ein Beobachter des lose gekoppelten Systems, einschließlich seiner unterschiedlichen Perspektiven. Dieser Beobachter könnte durch die vermittelnde Tätigkeit zwischen den einzelnen Elementen Verbindungslinien herstellen und sie schließlich in das System einpflegen. Unter professionstheoretischen

Gesichtspunkten können daher zwei Aspekte herangezogen werden, die möglicherweise zur Bestimmung der Handlungsdimensionen eines solchen Intermediärs dienlich sein können: Zum einen die des Mittlers, sodass Übersetzungsangebote zu bestimmten Bereichen gemacht werden, und zum anderen die des Schnittstellenmanagers in Form eines Boundary Spanners, der Informationen über Organisationsgrenzen hinweg einholt und distribuiert (vgl. hierzu Kapitel 3.2).

Durch die besondere personelle Konstellation in Regionalen Bildungsbüros, das sowohl Landespersonal als auch kommunal finanzierte Professionen einschließt, könnte diese Organisation die Stelle sein, die die genannten Übersetzungs- und Mittlerleistungen übernimmt. Die Modellierung bestimmter Vorgaben für den eigenen, jeweils relevanten Kontext findet in Form einer Rekontextualisierung zwar unwillkürlich und auch ohne einen solchen Intermediär statt; dennoch könnte das Angebot einer koordinierenden Instanz, dahinterliegende Intentionen und mögliche gemeinsame Linien aufzuzeigen, von Bedeutung sein, um einen gemeinsamen Handlungsrahmen auszumachen. Ungeklärt bleibt hingegen die Frage, inwiefern eine solche Übersetzungsleistung zwischen unterschiedlichen Systemelementen funktional und stimmig wäre. Oder mit anderen Worten: Deckt sich die Ursprungsintention des einen Systemelements mit der wahrgenommenen Intention eines anderen? Das Dilemma möglicher „Übersetzungsfehler“ bzw. der Interpretation dieser Übersetzung lässt sich auch durch einen Mittler nicht auflösen; mögliche Fehlinterpretationen lassen sich jedoch eventuell reduzieren. Zu fragen bliebe allerdings, ob das Regionale Bildungsbüro eine geeignete Instanz wäre, um diese Leistungen zu erbringen. Aufgrund erster empirischer Befunde scheinen die Handlungsfelder der Regionalen Bildungsbüros in NRW jedoch primär an Schnittstellen angesiedelt zu sein (vgl. Abbildung 2), sodass es nahe liegt, dass dieser Akteur möglicherweise die Position des Mittlers und Übersetzers in einem komplexen System einnimmt.

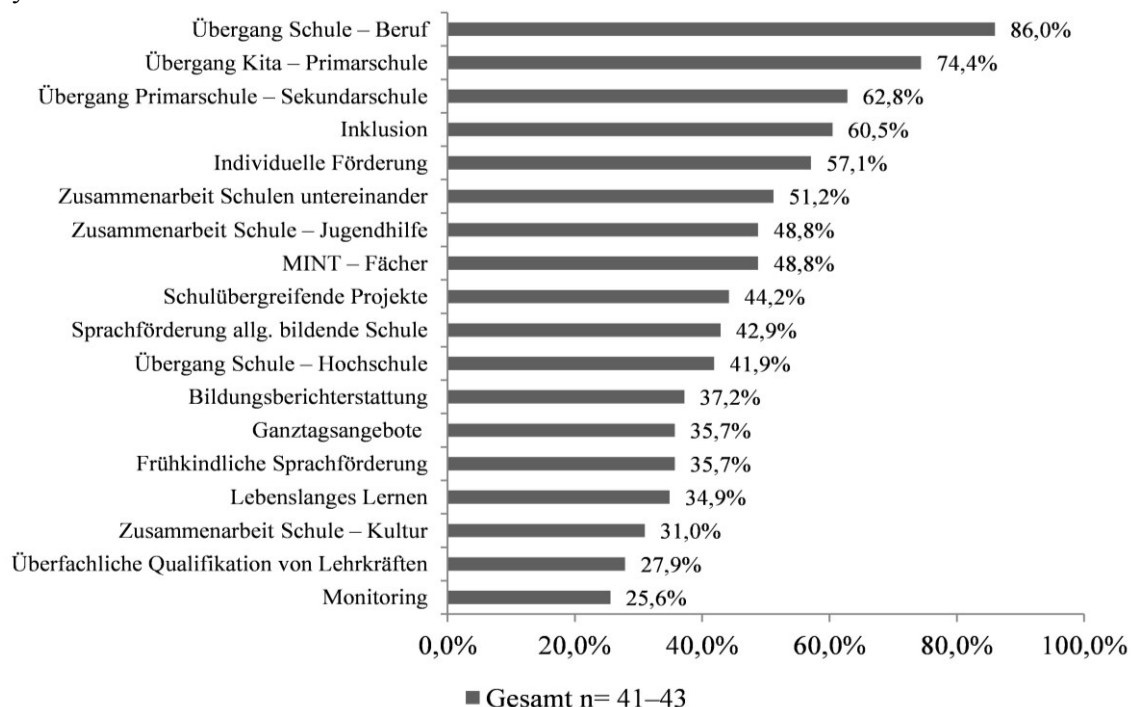


Abbildung 2: Häufige Handlungsfelder der Regionalen Bildungsbüros; Einschätzung der RBB-Leitung (Manitius et al., 2013)

Folgt man den Annahmen der vorgestellten Perspektive, so finden nicht nur Aushandlungsprozesse zwischen dem Land und den Kommunen, sondern ebenso zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den schulischen Akteuren hinsichtlich Wirkungs- und Zuständigkeitsbereiche statt. Es konnte zudem verdeutlicht werden, dass stets Rekontextualisierungsprozesse anzunehmen sind, die möglicherweise durch einen Intermediär wie das Regionale Bildungsbüro mit weniger Übersetzungsfehlern einhergehen könnten. Jedoch bleiben die Ansätze sehr unspezifisch und bieten daher vielmehr eine

übergeordnete Betrachtung denn ein Raster, das die Handlungen des Regionalen Bildungsbüros sowie die Erzeugung von Reformbereitschaft und capacity building zu verorten vermag.

Da davon ausgegangen werden kann, dass allen Schul- und Bildungslandschaften Netzwerke zu Grunde liegen, die gebildet bzw. entdeckt werden müssen, stellt sich nun die Frage, ob die Handlungen des Regionalen Bildungsbüros überhaupt einen Beitrag zur Koordinierung und Unterstützung dieser Netzwerke leisten. Dafür sollen im Folgenden zunächst professionstheoretische Zugänge nutzbar gemacht werden, um eine deutlichere Vorstellung einer geeigneten Profession für das Management von Netzwerken auf kommunaler Ebene zu erhalten. In Kapitel 3.3 sollen weiterhin netzwerktheoretische Ansätze bemüht werden, um Netzwerke greifbarer zu machen und ein Bild möglicher Handlungsräume eines Intermediärs zu zeichnen. Empirisch konnten bislang übergreifende Tätigkeitsfelder dieses Intermediärs aufgezeigt werden, die im Folgenden zwar als Ankerpunkt genutzt werden können. Darüber hinaus soll jedoch mittels der gewählten theoretischen Ansätze ein weiterer Zugang zu tatsächlichen Handlungen erfolgen, bevor in Kapitel 3.5 ein Modell zur Analyse interschulischer Netzwerke für den hiesigen Kontext adaptiert werden soll.

3.2 Netzwerkmanager in der Schulverwaltung: Eine neue Profession?

Eine weitere Möglichkeit, sich dem Regionalen Bildungsbüro theoriegestützt zu nähern, kann aus einer professionstheoretischen Perspektive erfolgen. Um auf benötigte Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros eingehen zu können, die unter anderem für die Koordination und Unterstützung schulischer Netzwerke benötigt werden, soll zunächst der Begriff der Profession in diesem Zusammenhang kurz expliziert werden, bevor erneut Erkenntnisse aus der anglo-amerikanischen Forschung herangezogen werden, da das Konzept des Boundary Spanners eine geeignete Betrachtungsweise Regionaler Bildungsbüros bieten könnte.

Eine Definition von Profession im Bildungsbereich findet sich bei Bromme (1992, 2008). Er versteht unter Professionellen Fachleute oder Experten, deren professionelles Wissen adäquat ist, um berufliche Aufgaben erfüllen zu können.³ Sie verfügen daher über das Wissen und Können, um ihre beruflichen Aufgaben zu bewältigen und zeichnen sich durch dieses als Mitglied ihrer Profession aus (vgl. auch Besser & Krauss, 2009).

Bauer et al. (Bauer, Kopka & Brindt, 1996) konkretisieren diese Merkmale. Pädagogische Professionalität umfasst in ihrem Verständnis folgende Kriterien:

- Autonomie
- Berufsethos
- Reflexivität
- Kooperation
- Berufswissenschaft
- Berufssprache.

Zudem lässt sich pädagogische Professionalität mit den Schlüsselbegriffen des pädagogischen Handlungsrepertoires sowie des professionellen Selbst charakterisieren. Das pädagogische Handlungsrepertoire beschreibt dabei die Handlungsmuster, „die auf hoch verdichteten Wissensbeständen basier[en].“ (ebd., 13), während das professionelle Selbst als übergeordnete Komponente der Professionalität betrachtet werden kann. Dieses wird nicht von außen konstituiert, sondern bringt sich selbst durch die wahrgenommenen Interaktionen mit der beruflichen Außenwelt hervor. Die Genese des professionellen Selbst kann dabei durch Faktoren wie Feedback, Reflexion, Beratung oder Supervision gefördert werden.

³ Bromme fokussiert originär die Profession von Lehrkräften. Ungeachtet dessen lassen sich seine Überlegungen auch auf diesen Kontext übertragen, da das übergeordnete Ziel in der erfolgreichen bildungsbiografischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu sehen ist.

Die Liste der Merkmale, die pädagogische Professionalität kennzeichnen, ließe sich in unterschiedliche Richtungen fortsetzen. Da nachfolgend jedoch insbesondere die Profession der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer kommunal verankerten administrativen Instanz, dem Regionalen Bildungsbüro, fokussiert werden soll, wird pädagogische Professionalität im Folgenden als ein durch das Heranziehen theoretischen und fachpraktischen Handlungswissens gekennzeichnetes Agieren verstanden. Dieses Wissen wird zum anderen in real erbrachten Leistungen professioneller Praxis, die von Nichtprofessionellen nicht erbracht werden könnten, gesehen. Schließlich lässt sich pädagogische Professionalität durch das ihr inhärente Berufsethos charakterisieren. Dieses umfasst Ziele und Werte, die das Individuum entwickelt und es dazu befähigt, in Situationen gemäß diesen zu entscheiden und zu handeln. Das Berufsethos ist nach Bauer et al. (1996) im professionellen Selbst verankert.

Diese noch recht ungenaue Beschreibung dessen, was eine Profession kennzeichnet, muss jedoch um handlungsorientiertere Betrachtungsweisen komplementiert werden, um sich Regionalen Bildungsbüros professionstheoretisch nähern zu können. Das Konzept des Boundary Spanners, das meist in der Organisationstheorie zu verorten ist, greift die Idee eines an Organisationsgrenzen agierenden Akteurs auf. Dieser Schnittstellenmanager überbrückt Grenzen (boundaries) unterschiedlicher Art (beispielsweise innerhalb der Organisation, jedoch auch über Organisationsgrenzen hinaus) und lanciert den Informationsfluss über diese hinweg (Aldrich & Herker, 1977; Leifer & Delbecq, 1978). Dabei lassen sich unterschiedliche Ausformungen dieses Schnittstellenmanagers ausmachen:

- 1) Der repräsentative Boundary Spanner nimmt eine stark formalisierte Position ein, die sich vor allem durch das Beschaffen und Vertreiben von Ressourcen sowie das Pflegen der Beziehungen zu externen Akteuren auszeichnet (Tushman & Scanlan, 1981).
- 2) Der informationelle Boundary Spanner hingegen fokussiert stark die Distribution von Informationen innerhalb unterschiedlicher Organisationen. Die Voraussetzung hierfür ist jedoch der Zugang zu unterschiedlichen Netzwerken, um die eingeholten Informationen verteilen zu können (ebd.). Informationelle Boundary Spanner tragen insbesondere dazu bei, die Innovationsfähigkeit von Organisationen zu fördern, da sie neue Informationen einholen und für den eigenen Kontext adaptieren können (Neumann & Holzmüller, 2007).

Unabhängig vom Grad der Formalisierung des Boundary Spanners ist es ihnen möglich, strukturelle Lücken zu überbrücken, die sich durch nicht vorhandene respektive schwache Beziehungen kennzeichnen lassen (Burt, 1992). Insbesondere für das Netzwerkmanagement nehmen diese Schnittstellenakteure daher eine zentrale Position ein, indem sie die Einzelorganisation mit ihrer Umwelt, d. h. weiteren Organisationen bzw. Organisationsbeziehungen, verbinden (Sydow, 1993). Dabei haben Boundary Spanner einen gewissen Interpretationsrahmen, in dem sie agieren können, da ihnen zur Ausübung ihrer Tätigkeit Vertrauen in das professionelle Selbstverständnis entgegengebracht werden muss (Manitius et al., 2013). Global betrachtet lassen sich zu den Funktionen von Boundary Spannern daher folgende zählen:

- Vernetzung komplementärer Kompetenzen
- Balancieren divergierender Interessen der im Netzwerk vertretenden Akteure
- Suche und Weitergabe von Informationen
- Balancieren von Spannungsverhältnissen im Netzwerk und
- Repräsentation der Netzwerkunternehmungen (Sydow, 1993).

Die Arbeitsbereiche Regionaler Bildungsbüros sind, ausgehend von ersten empirischen Erkenntnissen, an den Schnittstellen differenter Systeme zu sehen und vermitteln zwischen unterschiedlichen Handlungsebenen (Manitius et al., 2013; Sendzik et al., 2012; vgl. aber auch Crozier & Friedberg, 1979). Ihre Konzeption als Konglomerat aus Land und Kommune erlaubt es ihnen, den Kontakt zu und zwischen allen Akteuren zu pflegen und, in Form eines Verbindungsstücks, allen gleichermaßen als Informationsdistributor zur Verfügung zu stehen.

Unter Rückgriff auf die in Kapitel 2.1 beschriebenen Entwicklungslinien Regionaler Bildungsbüros ist davon auszugehen, dass diese als Orte verschiedener Professionen anzusehen sind, in denen in der Regel unterschiedliche Berufsgruppen beschäftigt sind. Deren originäre Aufgabenbereiche werden derzeit im Hinblick auf die entstandenen Handlungsfelder neu ausgerichtet und modifiziert, sodass die ursprünglich intendierten Aufgabenbereiche iterativ neuen professionellen oder vielmehr multiprofessionellen Handlungsfeldern weichen. Jedoch ist bislang wenig darüber bekannt, ob die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Regionalen Bildungsbüros im Sinne von „mixed professions“ (Helsper & Tippelt, 2011) tätig sind, sodass eine große Anzahl von Handlungsbereichen auf wenige Professionen übertragen werden, oder ob Regionale Bildungsbüros vielmehr als Kollektiv differenter Professionen, in dem Handlungsbereiche professionsgerecht übertragen werden, betrachtet werden müssen. Dies ist bislang nur unzureichend erforscht, wobei jedoch davon ausgegangen werden kann, dass beide Ausprägungen in Regionalen Bildungsbüros zu finden sind. Dabei spielt die Größe der jeweiligen Einrichtung eine erhebliche Rolle. Auf der Grundlage der Studie „Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW“, die die Strukturen sowie Handlungsbereiche der Regionalen Bildungsbüros in NRW in den Blick nahm (vgl. Manitius et al., 2013), lassen erste Ergebnisse eine erhebliche Heterogenität im Hinblick auf die personellen Ressourcen vermuten: Mehr als die Hälfte der befragten Bildungsbüros (n = 44) verfügte demnach über weniger als drei Stellen, sodass keine weiteren personellen Ressourcen, die über den zwischen Land und Kommune geschlossenen Kooperationsvertrag hinausgehen, zur Verfügung gestellt wurden. Demgegenüber stehen sieben Regionale Bildungsbüros, die mit bis zu 34 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern deutlich über dem festgeschriebenen personellen Anteil der Kommunen liegen. Laut dieser Erhebung hatte das Gros der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine pädagogisch-psychologische Ausbildung (31,7 Prozent), während etwa ein Viertel (25,8 Prozent) einen verwaltungsfachlichen Hintergrund hatte.⁴ 56,7 Prozent der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren bereits zuvor in der öffentlichen Verwaltung tätig.

Eine professionstheoretische Betrachtung Regionaler Bildungsbüros trägt dazu bei, insbesondere das Konzept des Boundary Spanners für die Beschreibung eines externen Netzwerkmanagements zu prüfen. Anhand der oben dargestellten bisherigen Erkenntnisse zu den Aufgabenbereichen von Regionalen Bildungsbüros kann davon ausgegangen werden, dass die Weitergabe von Informationen und Wissen einen zentralen Handlungsstrang der Arbeit darstellt. Das Informations- und Wissensmanagement kann in Verbindung stehen mit dem professionellen Selbstverständnis der Bildungsbüromitarbeiterinnen und -mitarbeiter, was sich konkret in der

- Bewertung der eigenen Bedürfnisse,
- vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen,
- in der Erwartung zum weiteren Umgang mit den gesammelten Informationen,
- in der Zuschreibung, ob eine Information von Bedeutung für die schulischen Akteure ist
- sowie in der Wahrnehmung der Bedürfnisse der schulischen Akteure widerspiegelt (vgl. auch Sendzik et al., 2012, S. 336).

Somit bietet das Boundary-Spanning-Konzept erste Hinweise zur Beschreibung eines Aufbaus von Reformbereitschaft und capacity building bei Schulnetzwerken durch das Regionale Bildungsbüro. Offen bleibt hingegen, wie die Tätigkeiten und Handlungsfelder dieses Akteurs systematisiert und beschrieben werden können, weshalb im Folgenden auf netzwerktheoretische Ansätze zurückgegriffen werden soll.

3.3 Netzwerktheorien

Der Netzwerkbegriff ist in den letzten Jahren zu einem stark diffundierten Synonym für Interaktionen und Kooperationen in einem jenseits von Staat und Macht geprägten System geworden (Powell, 1990;

⁴ Übrige Antworten lassen sich in *weitere akademische Abschlüsse* und *Sonstiges* kategorisieren.

Sydow, 1993). Netzwerke vereinen marktwirtschaftliche sowie hierarchische Elemente und sind daher als Synthese beider Alternativen zu sehen, die durch eine hohe multilaterale sowie autonome Mobilität gekennzeichnet ist (Williamson, 1991). Ausgehend von diesen Charakteristika bedienen und schützen sie die Strukturen lose gekoppelter Systeme und können flexibel auf Änderungen der Umwelt reagieren, ohne dabei Einschränkungen im Hinblick auf die Stabilität der einzelnen Einheiten einbüßen zu müssen.

Häufig wird versucht, Netzwerke mit auf die Struktur abzielenden Schlagwörtern wie „Knoten“ und „Kanten“, „strong“ oder „weak ties“, „symmetrische“ oder „asymmetrische“ Beziehungsmuster zu beschreiben, wobei sich die Liste möglicher Deskriptionseinheiten beliebig fortsetzen ließe⁵. Die charakteristische Leistung von Netzwerken wird dabei darin gesehen, über Organisationsgrenzen hinweg Kooperationen zu ermöglichen, die die Autonomie der einzelnen Akteure jedoch erhalten lässt. Netzwerke lassen sich daher durch diese doppelte Bindung an ihr Referenzsystem einerseits und an die Kooperationsbeziehung andererseits charakterisieren (Teubner, 1992).

Trotz divergierender Annahmen zu Netzwerken lassen sich partikuläre Eigenschaften ausmachen, die häufig Einzug in Netzwerktheorien finden. Unter Rückgriff auf Weyer (1997) lassen sich Netzwerke kennzeichnen durch

eine relativ dauerhafte, informelle, personengebundene, vertrauensvolle, reziproke, exklusive Interaktionsbeziehung heterogener, autonomer, strategiefähiger, aber interdependenter Akteure, die freiwillig kooperieren, um einen Surplus-Effekt zu erzielen, und daher ihre Handlungsprogramme koppeln (ebd., S. 64).

Durch die Kopplung der Handlungsprogramme können so schließlich Anschlüsse ausgemacht werden, die sich zu Rückkopplungsschleifen verdichten (vgl. ebd.): Indem das Netzwerk durch die gemeinsame Arbeit Erfolge erzielt, nimmt auch der Erfolg der einzelnen Akteure zu und sichert wiederum den Fortbestand des Netzwerkes, sodass die Rückkopplungsschleifen gleichzeitig als Triebfeder des Netzwerkes fungieren (vgl. auch Powell, 1990).

Mit Netzwerken wird ein Arsenal an Vorteilen assoziiert, wobei sich die Nutzung von Synergieeffekten, das Generieren von Wissen und die Steigerung der Innovationsfähigkeit der Akteure zu den bedeutendsten Phänomenen zählen lassen (Weyer, 1997). Dabei ist die Zielrichtung des Netzwerkes zunächst sekundär: Sowohl strategische als auch Innovationsnetzwerke beabsichtigen, sich die genannten Vorteile zunutze zu machen. Das originäre Ziel der strategischen Netzwerke ist dabei in der Stabilisierung bzw. der Modifikation der eigenen Position am Markt zu sehen (Aderhold, 2005). Auch Innovationsnetzwerke intendieren eine verbesserte Marktposition; zusätzlich hierzu fokussieren sie jedoch explizit das Generieren neuer Produkte und Strategien (Pyka & Küppers, 2002).

Im Gegensatz zum Markt, bei dem der Preis Interaktionen bestimmt oder zu den Über- und Unterordnungsverhältnissen, die in Hierarchien vorherrschen, ist das zentrale Element in Netzwerken das Vertrauen (Wald & Jansen, 2007). Dies emergiert ebenso aus nicht quantifizierbaren Leistungen der einzelnen Akteure wie aus häufig zeitlich versetzt entstandenen Produkten, sodass die Entwicklung von Vertrauen eine notwendige Bedingung darstellt, um Kontroll- und Koordinationsmechanismen verringern zu können (ebd.). Aus den genannten Gründen ist es unvermeidbar, dass ein Vertrauensvorschuss geleistet wird, um ein Netzwerk überhaupt bilden zu können. Ohne ein Mindestmaß an Vertrauen, das sich selbst in der Folge reproduziert, und durch ein stattdessen abwartendes Verhalten der Akteure („wait-and-see“-Strategie) ist die Bildung eines Netzwerkes eher unwahrscheinlich (Sydow, 1993; Weyer, 1997). Dabei ist keineswegs blindes, sondern lediglich ein „wachsaues Vertrauen“ (Sabel, 1993) erforderlich: Die Erwartung, dass Absprachen mit einer gewissen Verbindlichkeit einhergehen und Gewinne für den einzelnen Akteur erwartbar sind, ist ausreichend. Dies ist möglich, solange

⁵ Zur differenzierten Unterscheidung von Netzwerken vgl. Stegbauer und Häußling (2010) sowie Wald und Jansen (2007).

die Reziprozität der Kooperation gewährleistet ist, d. h. solange alle Netzwerkakteure von den im Netzwerk stattfindenden Handlungen profitieren und der Wert der getauschten Waren (beispielsweise Informationen) von allen Beteiligten zu irgendeinem Zeitpunkt als nahezu äquivalent angesehen wird (Weyer, 2011). Eine Bestätigung dieser Erwartungen resultiert schließlich in der Stabilisierung des Vertrauensverhältnisses, während eine Enttäuschung dieser Annahme destabilisierende Folgen mit sich bringt. Vertrauen kann daher gleichermaßen als das Medium sozialer Praktiken der Akteure und auch als dessen Resultat betrachtet werden (Loose & Sydow, 1994).

Weiterhin kann ein angenommener persönlicher Nutzen der aus der Netzwerkarbeit resultierenden Produkte darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit erhöhen, diese auch in die Einzelorganisation zu implementieren und überdies auf weitere Teile der Organisation zu transferieren. Ein Transfer wird dann als erfolgreich angesehen, wenn erprobte Problemlösungen eines Kontextes zu einem spezifischen Inhalt in andere, ähnlich strukturierte Kontexte übertragen und angewandt werden (Euler, 2001). Die Implementation von Innovationen oder der Transfer dieser auf weitere Bereiche der Einzelorganisation rekuriert aus der Beachtung zahlreicher Faktoren sowie der Beteiligung bestimmter Personen(gruppen). Relevant ist hierbei, dass die Personen unterschiedlicher Organisationen selbsttätig und selbstbestimmt an Themen arbeiten können, um so informelle Strukturen zu schaffen, die zur Wissensgenerierung in der eigenen Organisation beitragen können (Wenger, 1998). Durch die Flexibilität, die solche Strukturen offerieren, können Netzwerke letztlich als Keimzelle für Innovationen fungieren und diese schließlich in das einzelne System transferieren (Brown & Duguid, 1991). Unterstützend wirken dabei autonomie- und kompetenzfördernde Strukturen sowie eine Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz der Produkte (Jäger, 2004). Gleichermäßen können die das Netzwerk umgebenden Strukturen derart sein, dass ein Transfer von Innovationen durch einen extern herangetragenen Innovationsdruck befördert wird. Durch die Erwünschtheit spezifischer Entwicklungen oder durch das Engagement Einzelner in einflussreichen Positionen innerhalb der Organisation kann davon ausgegangen werden, dass der Transfer in die gesamte Organisation wahrscheinlicher wird. Dabei stellen „persönliche Beziehungen [...] einen Reiz der Kooperation dar, [...] sind aber auch Gelingensbedingungen“ (Preuß, 2012, S. 113), was letztlich in diesem Zusammenhang und angesichts transferfördernder Strukturen in den Blick genommen werden muss.

3.4 Netzwerkmanagement

Netzwerkmanagement umfasst als Begriff ein sehr breites Spektrum von Definitionen, die mit der Koordination von Netzwerken im Zusammenhang stehen, und bleibt daher oftmals sehr abstrakt. Daher erscheint es wenig zweckdienlich, die unterschiedlichen Theorieansätze zum Netzwerkmanagement detailliert wiederzugeben, da dies nicht zur Beseitigung der Unschärfe in der begrifflichen Bestimmung beitragen würde. Daher sollen lediglich die für den Kontext relevanten Theorien bemüht werden.

Hinzugezogen werden daher im Folgenden die Ansätze von Sydow und Windeler (1994), die um weitere Aspekte von Ritter und Gemünden (1998) ergänzt werden. Wenngleich beide Ansätze in der Betriebswirtschaft zu verorten sind und vornehmlich Unternehmensnetzwerke beschreiben, können diese Perspektiven einen Beitrag hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes „Regionales Bildungsbüro“ sowie dessen Handlungen im Hinblick auf das Management schulischer Netzwerke leisten.

Wie bereits angeführt stellen Netzwerke das Schlüsselement in Schul- und Bildungslandschaften dar, wenngleich der Blick bislang lediglich auf die Strukturen, nicht aber auf die Prozesse in und im Umfeld von Netzwerken gerichtet wurde. Darüber hinaus konnte noch nicht expliziert werden, wie das Management in und von Netzwerken ermöglicht wird bzw. welche Faktoren Netzwerke positiv wie negativ beeinflussen können. Ungeachtet dessen herrscht Einigkeit darüber, dass Netzwerkmanagement solche Tätigkeiten einschließt, die zur Gestaltung und Koordination der Abhängigkeitsbeziehungen der einzelnen Mitglieder, die zur Erreichung der gemeinsamen Kooperationsziele dienlich

sind, zählen (Wohlgemuth, 2002). Das Aufgabenspektrum umfasst dabei solche Handlungen, die unter Berücksichtigung der Interessen der einzelnen Akteure die Tätigkeiten so planen, steuern und kontrollieren, dass effektive und effiziente Arbeitsprozesse ermöglicht werden (Corsten & Gössinger, 2001; Howaldt, 2001). In der Literatur werden jedoch Möglichkeiten und Grenzen der Steuerbarkeit von Netzwerken ambivalent diskutiert. Definiert wird Steuerung dabei als das Ziel, Ereignisse und Interaktionen zu beeinflussen und dadurch die Differenz „[...] zwischen einem gewünschten und einem sich abzeichnenden Systemzustand [...]“ (Luhmann, 1988, S. 326) zu verringern. Steuerung erfolgt, traditionell gesehen, zielgerichtet, wobei die Handlungen von ihrer Wirkung abzugrenzen sind:

Steuerungshandeln bemisst sich nicht am Steuerungserfolg. Wie jedes Handeln muss Steuern einem Subjekt zuschreibbar sein: Steuerungshandeln impliziert die Existenz von Steuerungsakteuren. Steuerungsobjekt sind existente soziale (Teil-)Systeme, deren autonome Dynamik oder Entwicklung durch das Steuerungshandeln in eine bestimmte Richtung gelenkt werden soll (Mayntz, 1987, S. 93 f.).

Die Steuerung wird jedoch vor allem in komplexen Systemen durch simultan verlaufende Prozesse erschwert: „Während man steuert, also die entsprechenden Operationen aktualisiert, passiert gleichzeitig schon milliardenfach etwas anderes, das man, weil gleichzeitig, weder kennen noch kausal beeinflussen kann“ (Luhmann, 1989, S. 7). Dieser Gleichzeitigkeit verschiedener Prozesse sind daher Störungen und Widerstände inhärent, denen auf unterschiedlichen Ebenen, also über die Ebene des Netzwerkes hinaus, begegnet werden muss (Sydow & Windeler, 2000a). Daher müssen neben der Ebene des interorganisationalen Netzwerkes und der Organisation auch das Individuum sowie der institutionelle Kontext Berücksichtigung finden.

Zusätzlich zu diesem Verständnis von Steuerung setzt sich seit einigen Jahren vermehrt der Governance-Begriff durch.

Ordnungspolitik bzw. Governance ist die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozess, durch den kontroverse und unterschiedliche Interessen ausgeglichen werden und kooperatives Handeln initiiert werden kann. Der Begriff umfasst sowohl formelle Institutionen und mit Durchsetzungsmacht versehene Herrschaftssysteme als auch informelle Regelungen, die von Menschen und Institutionen vereinbart oder als im eigenen Interesse angesehen werden. (Commission on Global Governance, 1996, S. 4).

Die Governance-Perspektive distanziert sich von der Annahme, dass sich Entwicklungen durch einzelne Handlungen erklären lassen; vielmehr steht das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure im Mittelpunkt dieses Ansatzes (Altrichter, 2006). Die Handlungskordinationsformen Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung verdeutlichen dabei den reziproken Bezug, der auf die Akteure wirkt, sodass der Governance-Begriff oftmals mit einer veränderten Handlungskoordination, andersartigen Einflusschancen und gewandelten Akteurskonstellationen einhergeht (Lange & Schimank, 2004; Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005). Dieses Verständnis soll dem des Steuernden und des zu Steuernden im Rahmen dieser Arbeit vorgezogen werden.

Neben Schwierigkeiten, die sich allein schon aus der Akteurskonstellation ergeben können, spielt auch der „doppelte Handlungsrahmen“ (Sydow & Windeler, 2000b, S. 5) eine nicht unerhebliche Rolle in Aushandlungsprozessen. Dieser stellt eine besondere Herausforderung dar, die aus dem Agieren des Individuums sowohl in der jeweiligen Organisation als auch im Netzwerk rekurriert. Das Individuum übernimmt dabei die Funktion des Boundary Spanners (vgl. Kapitel 2.2, 3.2), d. h. eines Mediators, der nach Informationen inner- und außerhalb der Organisation sucht, Interaktionen zwischen Organisationen im Netzwerk initiiert und neue Beziehungen außerhalb des Netzwerkes knüpft (Sydow, 1993).

Netzwerkmanagement muss daher disparate Perspektiven beachten, um der Koordinationsaufgabe mit dem Ziel einer effektiven und effizienten Arbeit nachkommen zu können (Baecker, 2003). Die dazugehörigen Aufgaben sind dabei eine originäre Funktion der am Netzwerk beteiligten Organisationen, wobei Ritter und Gemünden (1998) grundsätzlich zwischen beziehungs-spezifischen und beziehungsübergreifenden Aufgaben unterscheiden. Erstgenannte umfassen Aufgaben wie die Anbahnung

von Netzwerkbeziehungen (Gewinnen potenzieller Netzwerkpartnerinnen und -partner), den Austausch entsprechender Leistungen und Gegenleistungen und die Koordination (konkrete Ausgestaltung der Beziehungen). Diese Handlungsfelder müssen nicht zwingend von netzwerkinternen Organisationen bearbeitet werden. Die beziehungsübergreifenden Aufgaben Planung, Organisation, Personaleinsatz und -führung sowie Kontrolle hingegen sind solche Tätigkeiten, die netzwerkintern auszuführen sind (ebd.). Für die Realisierung der beziehungsübergreifenden Aufgaben bedarf es fachlich und sozial qualifizierten Personals, sodass in diesem Zusammenhang Personen erforderlich sind, die selbstständig und nutzbringend handeln und dies möglichst sowohl im beruflichen als auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext (vgl. hierzu auch Faix & Laier, 1996).

Aufgaben, die im Zusammenhang mit Netzwerkmanagement anfallen, lassen sich nach Sydow und Windeler (1994) in vier zentrale Funktionen unterscheiden. Die Verwirklichung dieser Funktionen wird durch die konkreten Managementpraktiken bedingt, die oftmals routinehaft sind, dennoch häufig nicht intendierte Folgen haben (Sydow, 2010; Windeler, 2001).

Als wesentliche Funktionen im Netzwerkmanagement gelten:

- 1) Selektion der Netzwerkpartnerinnen und -partner
- 2) Allokation von Aufgaben, Ressourcen und Zuständigkeiten
- 3) Regulation der Zusammenarbeit im Netzwerk sowie
- 4) Evaluation einzelner Netzwerkbeziehungen, Netzwerkprodukte oder des gesamten Netzwerkes (Sydow & Windeler, 1994).

Die Selektion als erste Funktion ist von zentraler Bedeutung, da die Wahl der Netzwerkpartnerinnen und -partner die entscheidende Rolle in jedweder netzwerkartigen Formation spielt (Galbraith, 1998). Diese Auswahl betrifft sowohl Organisationen, als auch Individuen, die die Aufgabe des Boundary Spanners vertretend für die Organisation ausführen.

Die Organisationen müssen hinsichtlich ihrer Kompetenzen, jedoch auch ihrer Intentionen, die sie bei der Netzwerkarbeit verfolgen, ausgewählt werden, um so zum Erfolg des Netzwerkes beizutragen. Inkompatible Vorstellungen können die Zusammenstellung behindern, zumindest aber die Koordination des Netzwerkes obstruieren. Um dem entgegenzuwirken, muss zunächst die Netzwerkdomäne (Sydow & Möllering, 2009) bestimmt werden, das heißt die Sphäre, in der das Netzwerk eine gemeinsame Arbeit anstrebt. Die Selektion ist jedoch nicht nur bei der Netzwerkzusammenstellung von Bedeutung, sondern vielmehr als eine stetige Managementaufgabe zu sehen, da Partnerinnen und Partner ebenfalls deselektiert werden können (ebd.).

Die Verteilung von Aufgaben, Ressourcen sowie Zuständigkeiten findet sich in der zweiten Funktion, der Allokation. Die allokativen Maßnahmen erfolgen dabei entsprechend den vorhandenen spezifischen Kompetenzen der einzelnen Partnerinnen und Partner und unterliegen ständigen Aushandlungsprozessen. Diese tragen durch die Angleichung an erweiterte sowie neu erworbene Kompetenzen der Netzwerkpartnerinnen und -partner zu der Netzwerken zugeschriebenen Flexibilität bei (Sydow, 2010).

Unter Regulation werden solche Aufgaben subsumiert, die auf die Generierung sowie Etablierung formeller und informeller Regeln der Zusammenarbeit abzielen. In der Regel werden diese bereits bei der Zusammenstellung des Netzwerkes, beispielsweise in Form von Vereinbarungen oder Konventionen zur Informationsweitergabe, bedacht. Eine stetige Weiterentwicklung und Modifizierung dieser Konventionen ist jedoch notwendig, sodass diese kontinuierlichen Aushandlungsprozessen unterliegen und von einer abgeschlossenen Regulation zu keinem Zeitpunkt des Netzwerkbestehens ausgegangen werden darf (Sydow & Windeler, 1994).

Ein Fixpunkt dieser Aushandlungsprozesse kann in der Evaluation als vierte Funktion gesehen werden. Evaluation erstreckt sich sowohl auf einzelne Beziehungen als auch auf das Gesamtnetzwerk oder Produkte der Partnerinnen und Partner, die zum Erfolg des Netzwerkes beitragen. Wenngleich

evaluative Maßnahmen primär als Kontrollmittel einzuordnen sind, können sie, je nach Instrument, auch dem Aufbau von Vertrauen zuträglich sein (Sydow, 2010).

Neben den vier genannten Funktionen eines Managements ist die Stabilität des Netzwerkes von bestimmender Bedeutung, da nur so interorganisatorisches routiniertes Vorgehen ausgeprägt und angewandt werden kann, welches zur Unsicherheits- und Komplexitätsreduktion beiträgt (Valcárcel, 2004). Mit der gewonnenen Stabilität geht jedoch gleichsam die das Netzwerk kennzeichnende Flexibilität abhanden, sodass das Austarieren bestimmter Spannungsverhältnisse erforderlich wird (Sydow, 2010). Ähnlich wie Glatter (2003, vgl. Kapitel 2.2), der das Balancieren von Spannungen im Netzwerk als eine Aufgabe sieht, die durch das Management komplexer Systeme entsteht, betont auch Sydow ähnliche Divergenzen, die im Netzwerkmanagementprozess symptomatisch sind. Diese sind sowohl auf der Ebene der Einzelorganisation als auch des Gesamtnetzwerkes immanent und bewegen sich zwischen

- Vielfalt – Einheit
- Flexibilität – Spezifität
- Autonomie – Abhängigkeit
- Vertrauen – Kontrolle
- Kooperation – Wettbewerb
- Stabilität – Fragilität
- Formalität – Informalität
- Ökonomie – Herrschaft (Sydow, 2001).

Beachtet man diese gegensätzlichen Charakteristika, „erscheint die Netzwerkwelt von vornherein nicht als ‚heil‘, sondern als prinzipiell von Interessendifferenzen und Machtasymmetrien durchtränkt“ (Sydow, 2010, S. 391). Um die Spannungsverhältnisse bewältigen zu können, muss das Verhältnis zwischen Vertrauen und Kontrolle balanciert sein, da nur so die Entwicklung einer Netzwerkidentität realisierbar ist (Rometsch, 2008). Das Austarieren der Spannungsverhältnisse kann dabei als übergreifende, zentrale Managementkompetenz angesehen werden (Sydow, 2010).

In einem nicht ausreichend ausbalancierten Spannungsverhältnis sieht Sydow zudem die entscheidende Ursache für Netzwerkversagen. In Netzwerken sollte prinzipiell Kooperation dem Wettbewerb gegenüber dominieren, jedoch sollte das Netzwerkmanagement die Konkurrenz innerhalb kooperativer Beziehungen stets mitbedenken (Sydow, 2010). Zu denken ist die Koexistenz von Kooperation und Wettbewerb ebenfalls auf einer anderen Ebene, etwa wenn in einem Bereich die Unternehmen kooperieren, während sie in einem anderen Bereich konkurrieren. Das Management entsprechender Netzwerke sollte zudem im Blick haben, dass das Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz für die Netzwerkmitglieder umso schwieriger zu handhaben ist, je bedeutsamer die Aufgabe für die eigene Existenz ist. Gleichsam verliert die Aufgabe an Bedeutung, wenn sie für das eigene Unternehmen nicht relevant genug ist, sodass die gesamte Zusammenarbeit an Relevanz verliert.

3.4.1 Management schulischer Netzwerke

Analog zu den von Sydow und Windeler (1994) beschriebenen Managementfunktionen für Netzwerke zwischen Unternehmen lassen sich ebenfalls solche nennen, die für Netzwerke im Bildungsbereich, genauer: für schulische Netzwerke, zutreffend sind.

Die Selektionsfunktion zeigt auch bei schulischen Netzwerken ein erhebliches Vorsteuerungspotenzial, welches in den Inklusions- ebenso wie in den Exklusionseffekten begründet liegt. Die Auswahl derjenigen Schulen, die ein Netzwerk bilden, hängt ebenso wie bei Unternehmensnetzwerken von der Domäne (und daher von dem angestrebten Ziel) ab, in der sich das Netzwerk bewegt (Sydow, 2010). Hier können Kriterien wie Schülerströme, die Wahl der beteiligten Schulformen oder bereits vorhandene Kooperationsbeziehungen für die Selektion der Netzwerkpartnerinnen und -partner herangezogen

werden. Auch das Distribuieren von Ressourcen und Zuständigkeiten, zusammenfassend als Allokation zu bezeichnen, findet sich in interschulischen Netzwerken. Durch die heterarchische Form von Netzwerken zwischen Schulen (im Gegensatz zu Netzwerken in Schulen) bedingt, finden vermehrt Aushandlungsprozesse und Re-Allokationen Beachtung, die zur Flexibilität der Netzwerke beitragen. Hinsichtlich interschulischer Netzwerke ist Zeit die vermutlich bedeutendste Ressource, sodass Aushandlungen im Hinblick auf Zuständigkeiten und die Distribution von Aufgaben am wahrscheinlichsten sind. Die Regulationsfunktion beinhaltet auch im Bildungsbereich das Determinieren von Regeln der Zusammenarbeit, beispielsweise in Form von Vereinbarungen oder auch informell getroffener Übereinkünfte. Diese sind, je nach den Bedingungen im Netzwerk, fortlaufend zu modifizieren, um den Gegebenheiten zu entsprechen und ein ressourcenschonendes Arbeiten zu ermöglichen. Absprachen bezüglich der Arbeitsorganisation wären ein zu nennendes Beispiel hinsichtlich regulierender Maßnahmen in interschulischen Netzwerken. Die Evaluation der vorgenommenen Aktivitäten bildet die vierte Managementfunktion schulischer Netzwerke. Dabei ist eine formale Form der Evaluation, die auch extern durchgeführt werden kann, ebenso denkbar wie ein informelles Vorgehen. Die zu evaluierenden Bereiche sind analog zu den oben genannten zu denken und können Beziehungsstrukturen sowie konkrete Produkte umfassen (Sydow, 2010).

Schließlich muss auch für schulische Netzwerke der Mehrwert, der sich aus der Arbeit mit anderen Schulen ergibt, zeitnah erkennbar sein, um ein Scheitern der Netzwerke zu vermeiden. Darüber hinaus bedarf es kompetent agierender Netzwerkmanagerinnen und -manager, wobei der Fokus bei schulischen Netzwerken weniger auf dem Aufbau und der Pflege der Netzwerkbeziehungen, sondern vielmehr auf der Stabilisierung derselben liegt. Hierfür bietet sich, wie Ritter und Gemünden (1998) vorschlagen, auch eine externe Person an, die nicht aus den beteiligten Schulen entstammt. Ungeachtet dessen sind die Beziehungen zwischen Netzwerkmanager und Netzwerk bedeutsam, da sie den Handlungskontext bilden, innerhalb dessen das Management anzusiedeln ist (ebd.).

Die von Sydow formulierten Spannungsverhältnisse – so verweisen Bienzle et al. (2007) – sind nicht auflösbar, sondern werden durch die Netzwerkstrukturen evoziert („Strukturdilemma“, ebd., 19); sie können jedoch konstruktiv verarbeitet und in eine produktive Balance gebracht werden. Auch schulische Netzwerke sehen sich den Spannungsverhältnissen ausgesetzt, was insbesondere beim Ausbalancieren zwischen Kooperation und Wettbewerb deutlich wird: Angesichts rückläufiger Schülerzahlen steigt die Konkurrenz der Schulen untereinander, sofern sich das Einzugsgebiet überschneidet. Auf Kooperation kann dennoch nicht verzichtet werden, da durch die Ressourcenverknappung beispielsweise gemeinsame Fortbildungen mit anderen Schulen notwendig werden.

Ausgehend von diesen Dilemmata der Netzwerkkoordination resultieren nach Wetzels, Aderhold und Baitsch (2001, S. 93 ff.) spezifische Aufgaben für den Netzwerkmanager. Wenngleich Wetzels et al. schulische Lernnetzwerke fokussieren, lassen sich die genannten Aspekte dennoch unter Beachtung der genannten Spannungsverhältnisse auf ein externes Netzwerkmanagement, beispielsweise durch das Regionale Bildungsbüro, übertragen.

Tabelle 1: Handlungsempfehlungen für die Moderation im Netzwerkkontext (nach Wetzels et al., 2001, S. 93 ff.)

<i>Dilemma</i>	<i>Pole des Dilemmas</i>	<i>Abgeleitete Aufgabe für die Koordination</i>
<i>Besitzdilemma</i>	<i>Isolation eines Kerns von „Pionieren“ im Netzwerk: Dominante Personen setzen sich und ihre Interessen durch; sie nehmen das Netzwerk und seine Chancen „in Besitz“, übernehmen alle Aufgaben und Verantwortung. vs. Grundsätzlich geringe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung: Keiner will Aufgaben bzw. Verantwortung übernehmen oder Entscheidungen treffen.</i>	Balance von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit schaffen, u. a. durch Diagnose einseitiger Verantwortlichkeit

Vertrauensdilemma	<i>Preisgabe von zu viel Information:</i> Wer heute im Netzwerk viel Material und Informationen preisgibt, geht das Risiko ein, dass es morgen von anderen als ihr Eigenes „verkauft“ wird. vs. <i>Preisgabe von zu wenig Information:</i> Wenn keine Informationen und Materialien ausgetauscht werden, hat sich der Sinn des Netzwerks überholt.	Vertrauensbasis aufbauen und gemeinsame Erfahrungen und Erfolge ermöglichen, u. a. durch die Definition auch schnell erreichbarer Ergebnisse
Selbstorganisationsdilemma	<i>Zentralisierte Koordination:</i> Alles läuft über den Koordinator; die Verantwortung ist zentralisiert (vgl. auch: Besitzdilemma). vs. <i>dezentrale Selbstorganisation:</i> Aufgaben werden unkoordiniert verteilt bzw. bearbeitet, eine hohe Abstimmungs-dichte ist notwendig, die Komplexität übersteigt bald das Leisbare.	Herstellen von Ordnung und Zulassen von Unordnung, u. a. durch Delegation von Verantwortlichkeiten (s. o.)
Kommunikationsdilemma	<i>Verschiebung der Konfliktbewältigung:</i> Konflikte werden nicht wahrgenommen und unter den Teppich gekehrt; sie schwelen weiter und führen zu Unzufriedenheit oder brechen punktuell aus. vs. <i>Zeitnahe Konfliktbewältigung:</i> Konflikte werden immer und sofort thematisiert; Inhalte stehen vor dem Beziehungsthema zurück; das Netzwerk beschäftigt sich nur noch mit sich selbst.	Relevanz von Konflikten einschätzen; Konflikte ignorieren oder thematisieren und bearbeiten, u. a. durch Konfliktdiagnose, Mediation und Moderation
Legitimationsdilemma	<i>Legitimation hinsichtlich der Erwartungen der Organisation:</i> Die Rolle jedes Netzwerkmitglieds ist geprägt durch die Interessen der entsendenden Organisation, deren Ansprüchen und Erwartungen. vs. <i>Legitimation hinsichtlich der (Pluralen) Erwartungen des Netzwerks:</i> Innerhalb des Netzwerks bilden sich eigene Ansprüche und Erwartungen an die Rolle eines jeden Mitglieds, die sich zudem im Zeitlauf verändern.	Transparenz der Erwartungen erzeugen, u. a. durch Offenlegung der individuellen und organisatorischen Ziele sowie der gegenseitigen Erwartungen
Anschlussdilemma	<i>Effektive interne Arbeitsstrukturen:</i> Innerhalb des Netzwerks bilden sich effektive Arbeitsroutinen und Handlungsmuster heraus. vs. <i>Effektive Kooperationsstrukturen zur Netzwerkwelt:</i> Außerhalb des Netzwerks gelten andere Spielregeln; im Netzwerk geltende Verhaltensmuster und Selbstverständlichkeiten sind extern nicht anwendbar; Schnittstellen zur Netzwerkwelt gehen verloren.	Erhalt von Anschlüssen, u. a. durch Reflexion selbstverständlich gewordener Arbeitsroutinen bzw. Anschlussstörungen

Mithilfe der Netzwerk- bzw. Netzwerkmanagementtheorien erscheint es nun möglich, unterschiedliche Handlungsfelder einer Netzwerkmanagerin oder eines Netzwerkmanagers auszumachen und gegeneinander abzugrenzen. Dabei wird auch eine Fokussierung möglicher Spannungsfelder, die sich beim Management von Netzwerken ergeben, ermöglicht. Diese Perspektive muss jedoch in den Kontext, in dem sich das Regionale Bildungsbüro bewegt, eingebettet werden, sodass ein Ineinandergreifen der unterschiedlichen vorgestellten Ansätze unverzichtbar ist.

Ungeachtet der differierenden personellen Ressourcen in den einzelnen Regionalen Bildungsbüros scheint sich das Schnittstellenmanagement, wie in Kapitel 3.1 deutlich wurde, als die zentrale Tätigkeit des Regionalen Bildungsbüros herauszukristallisieren. Da empirische Erkenntnisse zu den konkreten Handlungsweisen dieses Akteurs jedoch noch ausstehen, soll zunächst mittels eines theoretischen Modells der Versuch unternommen werden, Innovationsnetzwerke analysierbar zu machen und zudem Prozesse in Netzwerken abzubilden. Daraus folgend können in einem weiteren Schritt Handlungsräume für ein externes Unterstützungssystem mithilfe der netzwerktheoretischen Ansätze ausgemacht werden, die schließlich in Kapitel 6 empirisch geprüft werden sollen.

3.5 Theoretische Ansätze zur Analyse von Innovationsnetzwerken

Die Bedeutung von Netzwerken ist in den vergangenen Jahren in vielen anderen Disziplinen, so auch im Bildungsbereich, nicht unbeachtet geblieben. Gleichzeitig fehlt es jedoch an belastbaren Theorien, die auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext nutzbar gemacht werden können. Diese Problematik zum Anlass nehmend, wurde im Projekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* in den Regionen Duisburg und Essen der Versuch unternommen, ein Modell zu entwickeln, um Innovationsnetzwerke analysierbar zu machen.⁶ Hierfür wurden unterschiedliche interdisziplinäre Ansätze aufgegriffen, mit deren Hilfe ein theoretischer Rahmen entwickelt wurde, der die in Innovationsnetzwerken stattfindenden Prozesse fokussiert.

Das Modell rekurriert auf Ansätze der Netzwerkanalyse (vgl. z. B. Jansen, 2000, 1999), welche Beziehungsstrukturen als grundsätzliche Bereitstellung von Potenzialitäten verstehen und somit das über Netzwerkstrukturen offerierte Sozialkapital erkennen (Berkemeyer et al., 2008b). Ausgehend von der Annahme, dass das Sozialkapital eine entscheidende Größe in der Netzwerkanalyse darstellt, ergeben sich günstige Handlungsoptionen für die Akteure durch bereitgestellte immaterielle (z. B. Wissen oder Vertrauen) oder materielle Ressourcen (Berkemeyer et al., 2008b; vgl. auch Bourdieu, 1983; Coleman, 1988). Diese günstigen Handlungsoptionen können auch tauschtheoretisch betrachtet werden, da soziale Netzwerke als Tauschgemeinschaft begriffen werden können und somit jegliche Form der Interaktion als eine Tauschbeziehung definiert werden kann. Auch aus dieser Perspektive kommt dem Tausch ökonomischer, vor allem jedoch ideeller Güter eine große Bedeutung zu, die in ihrem Ausmaß von dem Beziehungsgeflecht und den situativen Umständen bestimmt wird (Blau, 1968). Dabei ist von einer Asymmetrie der getauschten Güter auszugehen, sodass dem Vertrauen der Akteure untereinander eine besondere Stellung zukommt, um Netzwerkversagen vorzubeugen (Schenk, 1984).

Die Bedeutung von Vertrauen substantiiert sich laut Berkemeyer et al. (2008b) darüber hinaus als eine von drei zentralen Koordinationsmechanismen, die Netzwerken inhärent sind; als weitere Mechanismen ließen sich nach Bachmann (2000) Geld und Macht anführen. Wenngleich Geld als einer der drei Prozesse aufgrund der oben genannten Tauschbeziehungen plausibel erscheint, scheint Macht offenkundig konträr zum Netzwerkgedanken zu stehen. Da jedoch bedacht werden muss, dass Netzwerke soziale Gebilde sind und diese per definitionem stets Machtverhältnisse beinhalten, reproduzieren sich diese auch in Netzwerken durch die umgebenden Einflüsse (Berkemeyer et al., 2008a). Insbesondere in der Kombination mit Vertrauen spielt Macht als Koordinationsmechanismus in und von Netzwerken eine bedeutende Rolle, vor allem dann, wenn ein Akteur über mehr oder andere Informationen verfügt, diese aber in Teilen zurückhält (ebd.).

Aus einer weiteren Perspektive können Netzwerke im Besonderen unter Aspekten des Handelns und der Struktur der Netzwerke als solche betrachtet werden, was sich das Rahmenmodell zu Nutzen macht. Die Struktur zeigt sich dabei sowohl als Ergebnis des Handelns von Akteuren sowie als Voraussetzung für das Handeln überhaupt, sodass sich beide Elemente gegenseitig bedingen (Giddens, 1988; vgl. auch Berkemeyer et al., 2008b). Die Merkmale von Netzwerken – Kooperation, Vertrauen sowie Verlässlichkeit und Verhandlung (Windeler, 2001) – werden aus einer strukturationstheoretischen Sicht als förderlich betrachtet und sind gleichermaßen das Resultat ihrer Reproduktion. Weiterhin ist insbesondere für Innovationsnetzwerke die Betrachtung von Wissen, das in das Netzwerk hineingetragen und dort verarbeitet wird, von Bedeutung. Wissen kann erst dann zu einer Ressource des Netzwerkes werden, sofern es die Akteure in ihr Handeln einbezieht und sich damit die Struktur ihres Handelns verändert (vgl. hierzu auch Sydow & van Well, 2003).

Für die Analyse von Lernprozessen in Netzwerken wird im Rahmenmodell das situierte Lernen in Praxisgemeinschaften (vgl. z. B. Baitsch, 1999; Gräsel & Parchmann, 2004) herangezogen. Der An-

⁶ Eine ausführliche Beschreibung des Rahmenmodells im Projekt *Schulen im Team* findet sich bei Berkemeyer et al. (2008b) und Berkemeyer (2010).

satz des situierten Lernens fußt auf der Annahme, dass Wissen primär kontextgebunden ist und die Umgebung daher großen Einfluss auf den Kompetenzerwerb hat (Renkl, 1996). Dieser Einfluss scheint vor allem dann besonders groß zu sein, wenn dem Erlernten ein unmittelbarer Praxisbezug zugewiesen werden kann. Aufgrund der weitgehend gleichberechtigten Position aller Netzwerkakteure können zudem eher Handlungs- und Deutungsmuster hinterfragt werden, was wiederum zu neuem Wissen führen kann (Baitsch, 1999; Renzl, 2003).

Das Modell greift zudem auf den Ansatz der Wissenskonzersion nach Nonaka zurück (vgl. hierzu auch Järvinen, Manitus & Otto, 2012). Er unterscheidet in diesem Ansatz insgesamt vier Typen, die sich zwischen explizitem und implizitem Wissen bewegen: Sozialisation, Externalisierung, Kombination und Internalisierung (vgl. Abbildung 3).

Die Phase der Sozialisation ist durch Beobachtung, Imitation und praktische Umsetzung der Beteiligten geprägt, wobei der Sprache als Medium in dieser Phase noch wenig Bedeutung zukommt (ebd.). Dies ändert sich jedoch in der Phase der Externalisierung, die durch einen dialogischen Austausch der Teilnehmenden sowie dem daraus resultierenden Artikulieren impliziten Wissens gekennzeichnet ist. Dieses kann durch den Austausch externalisiert werden, was die Grundlage für die Generierung neuen Wissens darstellt. In der sich anschließenden Phase der



Abbildung 3: Spiralförmiger Prozess der Wissenskonzersion (Nonaka, 1994)

Kombination wird das neu entstandene Wissen durch Addition, Kombination oder Kategorisierung mit vorhandenem explizitem Wissen verbunden (ebd.). In der letzten Phase, der Internalisierung, wird das neu erworbene Wissen verinnerlicht und durch Wiederholungen habitualisiert. Die Basis für die fortwährende Wissensgenerierung wird von Nonaka im Durchlaufen der vier Wissenskonzersionen gesehen, die durch die Interaktion der Akteure, den Austausch sowie die Kombination und Verbreitung der neu entstandenen Wissensinhalte ermöglicht wird.

Auf der Grundlage der genannten theoretischen Ansätze wurde im Projekt *Schulen im Team* in den Regionen Duisburg und Essen der Versuch unternommen, Prozesse und Strategieentwicklungen zur Problemlösung in Netzwerken in Form eines Modells abzubilden. Hierbei fanden nicht alle Ansätze in gleichem Umfang Eingang in das Modell, was der Übersichtlichkeit entgegenstand und darüber hinaus nicht zu einer umfangreicheren Erklärbarkeit von Innovationsnetzwerken beigetragen hätte. Ausgehend von der Mehrebenenstruktur, die dem Projekt zugrunde liegt, sowie der damit einhergehenden Komplexität muss angenommen werden, dass mit dem Modell lediglich ein kleiner Teil der in Innovationsnetzwerken stattfindenden Prozesse abgebildet werden kann, sodass dies eher als ein erster Vorschlag betrachtet werden muss.

3.5.1 Theoretisches Rahmenmodell zur Analyse von Innovationsnetzwerken

Im Rahmenmodell wird die Problemlösung, die u. a. die Entwicklung von Materialien und Strategien beinhaltet, als die zu erklärende Variable angesehen (vgl. Abbildung 4). Diese wird entscheidend durch die im Netzwerk stattfindende Wissenskonzersion (Nonaka, 1994) determiniert, welche wiederum durch drei zentrale Netzwerkwerkprozesse beeinflusst wird: Erstens durch das Tauscherleben, zweitens durch das Vertrauen der Akteure zueinander und drittens durch die stattfindende Kooperation im Netzwerk, wobei alle diese Prozesse in einem engen Zusammenhanggefüge zueinander verstanden werden müssen und die strikte Trennung primär analytischer Natur ist (Berkemeyer et al., 2008b). Da in Netzwerken nicht per se von einer Tauschsymmetrie ausgegangen werden kann, wirkt das Vertrauen

der Akteure in die Leistungsbereitschaft der Tauschpartner als Stabilisator. Ohne Vertrauen in die Erwidderung der eigenen Leistungen im Netzwerk würde daher die Kooperation scheitern (Manitius, Müthing, van Holt & Berkemeyer, 2009). Die Koordination dieser drei ineinander verwobenen Modalitäten lässt sich als internes Management begreifen, das durch die Netzwerkakteure selbst wahrgenommen wird (vgl. hierzu auch Kapitel 3.4).

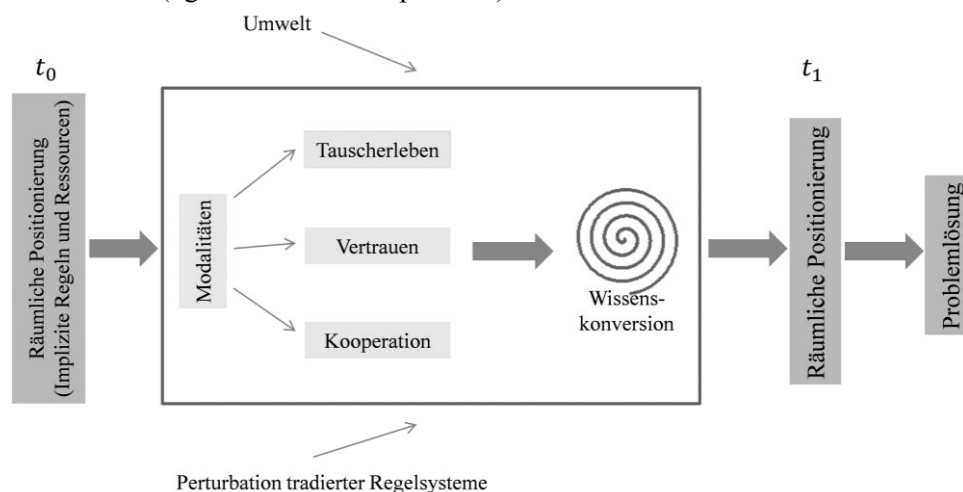


Abbildung 4: Rahmenmodell zur Analyse (schulischer) Innovationsnetzwerke (Berkemeyer et al., 2008b)

Die genannten drei Prozesse lassen sich wiederum als Resultate aus den Handlungen und Strukturen im Netzwerk verstehen, die im Modell unter t_0 zu finden sind und somit gewissermaßen die Ausgangssituation im Netzwerk bezeichnen (siehe Abbildung 4). Diese wird durch die Handlungen, die durch die Netzwerkarbeit gewonnene erweiterte Sichtweise und die durch die im Netzwerk stattfindenden Aushandlungsprozesse bewusst oder unbewusst in ein neues Raumgefüge (t_1) transferiert, das somit als Ergebnis der Netzwerkdynamik und -prozesse zu deuten ist. Die bekannte Raumkonstellation wird so im Laufe des Vernetzungsprozesses gestört, sodass Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse über Modalitäten im Netzwerk ein neues Raumgefüge für die Akteure ausbilden, welches dann neu zum bekannten Raum relativiert werden muss. Hierbei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass das Netzwerk stets im Kontext der umgebenden Strukturen betrachtet werden muss: Externe Faktoren, die sowohl störender als auch unterstützender Art sein können, wirken ebenso auf die Raumkonstellation ein wie die netzwerkimmanenten Prozesse.

Das vorgestellte Rahmenmodell, das einen ersten Entwurf für die Analyse von Innovationsnetzwerken liefert, vereint die oben genannten theoretischen Ansätze und führt sie in diesem Modell gewinnbringend zusammen. Während mit den Ansätzen aus der Netzwerkanalyse die prinzipielle Entwicklungsoffenheit von Netzwerken betont wird, fokussiert die Tauschtheorie den Nutzen als Ertrag der Netzwerkarbeit. Die Strukturierungstheorie eröffnet eine prozessorientierte Betrachtung von Netzwerken, indem die Verflechtung von Handeln und Struktur sowie darüber hinaus Momente der Macht in Netzwerken akzentuiert werden. Die Betrachtung von Netzwerken mittels Ansätzen des situierten Lernens sowie der Wissenskonversion markieren hingegen die lerntheoretische Seite von Innovationsnetzwerken. Das Rahmenmodell kann aufgrund seiner Multiperspektivität für eine Annäherung an zahlreiche Prozesse in Netzwerken herangezogen werden, wenngleich diese durch das Modell nicht gänzlich erklärt werden können und weitere Prozesse, beispielsweise zwischen dem Netzwerk und externen Akteuren, keine Beachtung finden.

Im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* wurde das Modell um ein externes Unterstützungssystem erweitert. Dabei wurde davon ausgegangen, dass das Unterstützungssystem alle im Netzwerk stattfindenden Modalitäten (Tausch, Vertrauen und Kooperation) lanciert und daher direkten oder indirekten Einfluss auf die Netzwerkarbeit hat (siehe Abbildung 5).

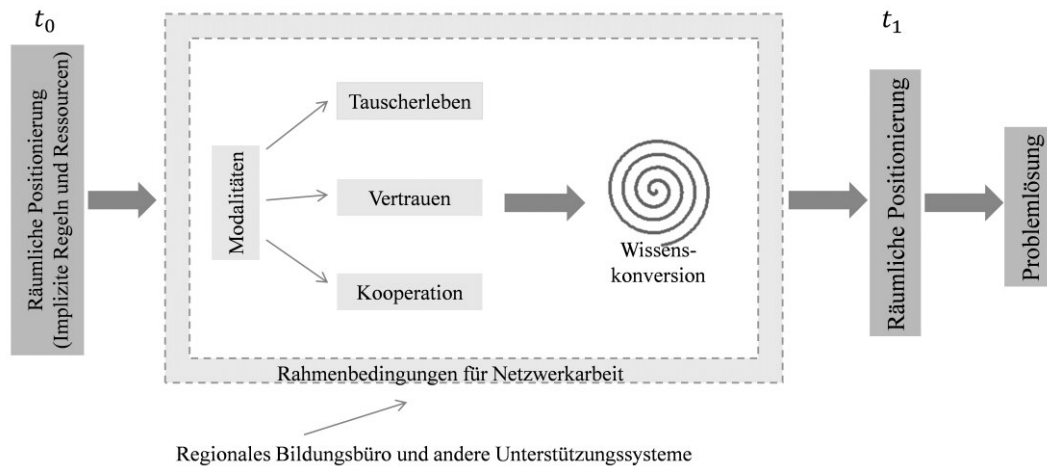


Abbildung 5: Das Regionale Bildungsbüro als Unterstützungssystem für Innovationsnetzwerke (Eigene Darstellung)

Zudem ist davon auszugehen, dass beim Regionalen Bildungsbüro die Fäden zusammenlaufen, da es im Sinne eines Boundary Spanners (vgl. Kapitel 3.2) Informationen über die eigenen Organisationsgrenzen hinweg einholt und den Bedarfen entsprechend an andere Stellen distribuiert. Das Regionale Bildungsbüro wäre entsprechend als zentrale Einheit zwischen unterschiedlichen schulischen Netzwerken, aber auch weiteren Akteuren in der Kommune zu verorten, wobei es je nach zugeschriebener Funktion im jeweiligen Kontext in variierendem Umfang selektiert, alloziert, reguliert und evaluiert.

Wenngleich das Regionale Bildungsbüro als Unterstützungssystem betrachtet wird, lassen sich im schulischen Kontext bzw. in sonstigen Netzwerken im Bildungsbereich darüber hinaus weitere unterstützende Systeme finden. Beispiele hierfür wären unter anderem in unterschiedlichen Fortbildungsangeboten zu sehen. Da im Kontext von *Schulen im Team* das Regionale Bildungsbüro laut Projektkonzeption jedoch mehr als nur punktuelle Unterstützungsangebote leistet, erscheint es in der Folge als wahrscheinlich, dass die Berührungspunkte zwischen Regionalem Bildungsbüro und den Netzwerken entsprechend größer ausfallen und Einwirkungen auf die Netzwerkarbeit auf vielfältige Weise erfolgen können.

Die Kooperation der einzelnen Partnerinnen und Partner im Netzwerk kann beispielsweise bereits im Vorfeld durch das Regionale Bildungsbüro forciert werden, indem es die Vernetzung der Partnerinnen und Partner koordiniert und begleitet oder selbige zu gemeinsamen Veranstaltungen lädt. Auch das Tauscherleben kann durch das Regionale Bildungsbüro etwa durch Veranstaltungen positiv beeinflusst werden. Die im Projekt *Schulen im Team* in den Regionen Duisburg und Essen als am wichtigsten erachtete Modalität Vertrauen hingegen kann durch ein externes Netzwerkmanagement lediglich indirekt beeinflusst werden, indem beispielsweise klare Regeln der Zusammenarbeit aufgestellt, Ressourcen und Aufgaben gleichmäßig verteilt werden und ein sicherer rechtlicher und organisatorischer Rahmen geschaffen wird (Luthe, 2009).

Über alle Modalitäten hinweg können die genannten Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros dazu beitragen, dass ein Rahmen geschaffen wird, in dem das Wissen der einzelnen Akteure ausgetauscht und in neues Wissen überführt wird. Wenngleich es keine Aufgabe des Regionalen Bildungsbüros darstellt, eigenständig Fortbildungen durchzuführen und somit neue Inputs in die Netzwerke zu geben, kann es durch die Schaffung eines produktiven Rahmens sowie durch die Kooperation mit weiteren Akteuren dazu beitragen, dass neues Wissen Eingang in das Netzwerk findet. Diese unterstützenden Aufgaben einer externen, neutralen, d. h. einer nicht selbst in einem Netzwerk befindlichen Person oder Institution schaffen somit einen Rahmen, den die Netzwerke je nach Zusammensetzung und Bedarfslage ausfüllen können.

Ungeachtet dessen, dass das Modell in seiner originären Form bereits empirisch bestätigt werden konnte und zumindest Aspekte zum Nutzen der Netzwerkarbeit für die Beteiligten ausgedeutet werden konnten (vgl. beispielsweise Manitius et al., 2009), blieben bislang Erkenntnisse zur Verortung eines externen Unterstützungssystems im Zusammenhang mit Netzwerken im Bildungsbereich aus. Zudem bietet das Modell derzeit noch keine Hinweise, welche Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros die Schulentwicklung mithilfe interschulischer Netzwerke forcieren können, wenngleich das Modell Orientierungsmarken dafür bietet, welche Elemente, z. B. das Wahren der Autonomie oder der Aufbau von Vertrauen, die Reformbereitschaft und capacity building durch das Regionale Bildungsbüro befördern können.

Die Erweiterung des Modells muss zu diesem Zeitpunkt dennoch relativ abstrakt bleiben, da aktuell weder genügend Erkenntnisse zu Regionalen Bildungsbüros noch zu Unterstützungssystemen von Netzwerken im Allgemeinen vorliegen. Die Modellerweiterung kann daher nur ein Ankerpunkt sein, um die Handlungen des Regionalen Bildungsbüros als externer Netzwerkmanager anhand der von Sydow und Windeler aufgedeckten Managementfunktionen (vgl. Kapitel 3.4) zu analysieren und somit Wissen über diesen Akteur zu generieren. Unklar bleibt bislang jedoch, inwieweit die netzwerkinternen Prozesse überhaupt durch einen externen Akteur tangiert werden können und in welcher Form beispielsweise Momente der Steuerung gefasst werden können (vgl. hierzu auch Sydow & van Well, 2003; Schubert, 2005). Auch die konkrete Positionierung des Regionalen Bildungsbüros als Akteur in der Bildungslandschaft muss weiterhin offenbleiben. Dieses Desiderat wird zudem durch Diskrepanzen zwischen zugeschriebenem Handlungsspielraum seitens des Landes und der Eigenwahrnehmung der Regionalen Bildungsbüros im Allgemeinen verschärft (vgl. hierzu Manitius et al., 2013). Diesem Defizit kann jedoch in Zukunft unter Zuhilfenahme empirischer Erkenntnisse und mittels einer erneuten Erweiterung des Modells, beispielsweise um eine stärkere Akzentuierung der Transaktionskostentheorie oder Anleihen aus der Principal-Agent-Theorie, begegnet werden.

3.6 Zusammenfassende Betrachtungen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Versuch unternommen, mittels einiger Bausteine unterschiedlicher Ansätze und empirischer Befunde die Grundlage für eine theoretische Annäherung an schulträgergestützte Schulentwicklung zu erwirken. Wenn wir die vorangegangenen Überlegungen zusammenziehen, werden einige Aspekte deutlich, die für die Entwicklung einer Theorie schulträgergestützter Schulentwicklung von Bedeutung sein können.

Anhand der vorgestellten Initiativen sowie der system- und organisationstheoretischen Betrachtungen von Schul- und Bildungslandschaften wurde deutlich, dass Strukturänderungen in komplexen Systemen nur dann herbeigeführt werden können, wenn alle relevanten Ebenen Beachtung finden und es gelingt, die unterschiedlichen Akteure mit ihren jeweiligen Handlungslogiken sowie den ihnen inhärenten reziproken Abhängigkeitsverhältnissen in Einklang zu bringen. Ein Bestandteil dieses gemeinsamen Nenners, der gefunden werden muss, ist in der Rekontextualisierung, also der Übersetzungsleistung bestimmter Vorgaben vor dem je individuellen und organisationalen Hintergrund, zu sehen. Diese Übersetzungsleistungen können dabei jeweils in beide Richtungen fungieren: Einflussmöglichkeiten sind dabei sowohl top-down als auch bottom-up denkbar.

Für den vorgestellten Zusammenhang der Schul- und Bildungslandschaften haben sich Netzwerke als das zentrale Element herausgestellt. Sie sind die Grundlage in allen Bemühungen einer flächendeckenden Bildungslandschaft und müssen initiiert bzw. entdeckt werden. Die Vorteile, die mit Netzwerken einhergehen, sind insbesondere in der Nutzung von Synergien, dem Generieren von Wissen und der Steigerung der Innovationsfähigkeit zu sehen. Die Arbeitsfähigkeit von Netzwerken wird jedoch umso schwieriger, je mehr Akteure aus den unterschiedlichsten Organisationen und den daher zugrunde liegenden differierenden Ansprüchen und Erwartungen in das Netzwerk treten, sodass Managementprozesse im Netzwerk stetig zwischen den unterschiedlichen Interessen ausbalanciert werden

müssen. Zudem muss das Management von Netzwerken derart gestaltet sein, dass die von Glatter (2003) sowie Sydow und Windeler (1994) beschriebenen Spannungsverhältnisse Beachtung finden, da sonst das Scheitern des Netzwerkes die Folge sein kann.

Koordinierende sowie übersetzende Tätigkeiten könnten beispielsweise mittels eines Boundary Spanners durchgeführt werden. Diese Person, die organisationenübergreifend agiert, Informationen einholt und distribuiert, könnte als Schnittstellenmanager dazu beitragen, dass Entscheidungen konsensuell und den übergreifenden Bedarfen entsprechend getroffen werden. Um jedoch zwischen ungleichen Systemen sowie Handlungsebenen vermitteln zu können, ist ein Mindestmaß an Vertrauen in diesen Schnittstellenmanager notwendig.

Offen bleibt allerdings, wie ein Schnittstellenmanager, der zwischen verschiedenen Systemen vermittelt und die differierenden Handlungslogiken nachvollziehen können muss, theoretisch verortet werden kann. Hierfür wurde der Vorschlag eines ersten Modells gemacht, das Prozesse in Innovationsnetzwerken im Bildungsbereich in den Blick nimmt. Darüber hinaus wurde versucht, die Position eines Unterstützungssystems im Modell einzuordnen, das alle im Netzwerk stattfindenden Prozesse in direkter oder indirekter Form tangiert und beeinflusst.

Mittels der wenigen empirischen Erkenntnisse, die zu einem Management von Netzwerken in Schul- und Bildungslandschaften vorliegen, kann bislang nur vage etwas über einen möglichen Schnittstellenakteur ausgesagt werden. Jedoch liegen Hinweise darauf vor, dass dieser Intermediär möglicherweise in Form der Regionalen Bildungsbüros gefunden worden ist, da allein wegen der Konzeptionierung ein intermediärer Handlungsrahmen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros vorliegt. Diese Annahme soll in den folgenden Kapiteln mithilfe der theoretischen Rahmung und insbesondere der netzwerktheoretischen Ausführungen von Sydow und Windeler (1994) plausibilisiert werden. Weitere theoretische wie empirische Erkenntnisse müssen jedoch in zukünftigen Arbeiten herangezogen werden, um ein vollständigeres Bild von diesem Akteur sowie von seiner Notwendigkeit für Schul- und Bildungslandschaften zu erhalten.

4. Das Projekt *Schulen im Team*

Im Februar 2007 begann die insgesamt gut vierjährige Laufzeit (Projektende: Juli 2011) des Projektes *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* in den beiden Ruhrstädten Duisburg und Essen. Es handelt sich dabei um ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. Die Projektleitung lag dabei beim IFS.

Schulen im Team ist ein Schulentwicklungsprojekt, das sich zum Ziel setzte, lokale schulische Netzwerkstrukturen zu erproben, um eine nachhaltige und fachbezogene Unterrichtsentwicklung zu ermöglichen, die schließlich zu einer Steigerung der Qualität schulischer Arbeit im Unterricht führen sollte. Die Grundannahme des Netzwerkansatzes lag in der dadurch ermöglichten Perspektivenvielfalt sowie dem Erfahrungs- und Ideenaustausch, die einer bedarfsgerechten Entwicklung geeigneter Problemlösestrategien dienlich sind. Hierfür beteiligten sich in den beiden Städten insgesamt 40 Schulen (37 weiterführende Schulen und drei Grundschulen), die insgesamt in zehn interschulischen Netzwerken organisiert waren. Jedes Netzwerk setzte sich dabei aus drei bis fünf Schulen zusammen, die wiederum durch in der Regel zwei Lehrkräfte repräsentiert waren (siehe Abbildung 6). Diese Lehrkräfte, die im Projektkontext als Netzwerkkoordinatoren bezeichnet wurden, fungierten in

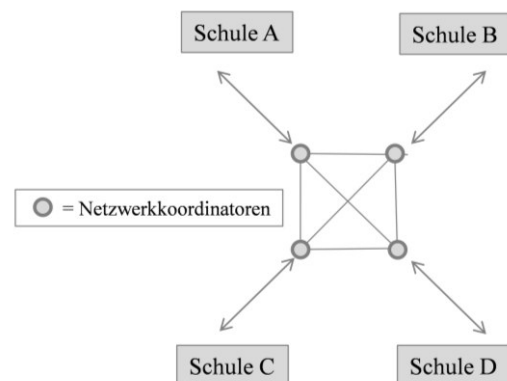


Abbildung 6: Netzwerkstruktur *Schulen im Team*

diesem Projekt als sogenannte „change agents“ (Rogers, 2003): Sie waren es, die gemeinsam im Netzwerk bedarfsgerechte Produkte und Strategien entwickelten, erprobten und in einem weiteren Schritt in die Einzelschule, insbesondere in die Fachgruppen, zurücktrugen.

Die Netzwerke in Duisburg und Essen wurden teils auf Wunsch der Schulen gebildet, teilweise jedoch auch durch die Projektleitung bedarfs- und problemorientiert zusammengestellt. Grundlage für beide Vorgehensweisen waren dabei die Bewerbungsunterlagen der Schulen, die unter anderem Informationen zur Schülerschaft, zu Rahmendaten der schulischen Arbeit (beispielsweise Teamteaching), zu Ergebnissen aus Lernstandserhebungen, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung und bisherigen Kooperationen bereitstellten. Themen der Netzwerke waren dabei beispielsweise die Bearbeitung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch, Leseförderung mit dem Lesepatenmodell oder Mathematik zum Anfassen.

Insgesamt lassen sich vier zentrale Zielbereiche ausmachen, die das Projekt verfolgte (Berkemeyer, Bos, Järvinen & van Holt, 2011):

1) *Arbeiten im Netzwerk*

Die systematische Vernetzung von Schulen mit der Absicht, geeignete Kooperationsstrukturen sowie ein passendes Kooperationsklima zu gestalten, stellte das zentrale Ziel des Projektes dar. Damit einhergehend war die Initiierung von Austausch- und Lernprozessen in den Netzwerken intendiert.

2) *Transfer und einzelschulische Qualitätsentwicklung*

Die Etablierung schul- und schulformübergreifender Netzwerke stellte einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte dar, die bedarfsgerecht an spezifischen Themen arbeiteten und hierfür in einen Austausch miteinander traten. Das in den Netzwerken generierte Wissen sowie die darüber hinausgehenden Problemlösestrategien sollten einerseits einen Beitrag zur Erhöhung der Zufriedenheit der beteiligten Lehrkräfte leisten; andererseits bestand die Absicht, dieses Wissen in die Einzelschulen zu transferieren, um dort auch in der Breite von den Ergebnissen der Netzwerkarbeit zu profitieren und Schulentwicklungsprozesse anzuregen.

3) *Einstellungen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern*

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler wurde zuvorderst eine Verbesserung der Kompetenzen, die je nach Netzwerkschwerpunkt variierten, fokussiert. Darüber hinaus war ein zentrales Ziel in der Förderung der Motivation der Schülerinnen und Schüler zu sehen.

4) *Weitergehende Vernetzungsprozesse und Nachhaltigkeit*

In der vierten Zieldimension wurden die Prozesse in den Blick genommen, die einen Beitrag zu einer flächendeckenden Vernetzung der zehn Teilnetzwerke, beispielsweise durch den Austausch entwickelter Materialien und Unterrichtsmethoden, aber auch durch wechselseitige Hospitationen und Fortbildungen, leisteten. Zudem war diese letzte Zieldimension auf die Entwicklung einer nachhaltigen Netzwerkstruktur angelegt, die auch über das Ende des Projektes hinaus Bestand hat, beispielsweise durch Vernetzung mit Akteuren der Administration und durch die Dokumentation der eigenen Netzwerkarbeit. Letzteres verfolgte das Ziel, als Hilfe für weitere Schulen zu fungieren, die sich ebenfalls vernetzen möchten.

Die Dimensionen eins bis drei fokussieren insbesondere die unterschiedlichen Projektebenen: die Ebene des Netzwerkes, der Einzelschule, des Unterrichts und der Schülerinnen und Schüler. Mit der letztgenannten Dimension wird hauptsächlich der Bezug auf den Transfer sowie die durch die Einzelschulen angestoßenen Entwicklungsprozesse, die einer Nachhaltigkeit der im Projekt erarbeiteten Materialien und Strategien besonders dienlich sind, angesprochen. In allen genannten Bereichen konnten positive Entwicklungen verzeichnet werden, sodass das Prinzip der schulischen Vernetzung erfolgreich umgesetzt werden konnte (vgl. hierzu Järvinen & van Holt, 2011; Berkemeyer et al., 2011). Um die Nachhaltigkeit der entstandenen Strukturen auch über die Projektlaufzeit hinaus zu sichern, wurde

darüber hinaus der Aufbau kommunaler Unterstützungssysteme initiiert, sodass die Regionalen Bildungsbüros beider Projektkommunen über das Projekt informiert und zu Veranstaltungen eingeladen wurden, um den Übergang der Projektstrukturen in kommunale Strukturen zu ermöglichen.

4.1 Schulen im Team – Transferregion Dortmund

Noch während der Projektlaufzeit von *Schulen im Team* in Duisburg und Essen wurde bereits ein Nachfolgeprojekt initiiert, das den gleichen Prinzipien der schulischen Vernetzung folgte (Laufzeit 2009–2013). Auch bei *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* stand die fach- und bedarfsbezogene Unterrichtsentwicklung mithilfe des Netzwerkkoordinatorenprinzips im Fokus. Eine deutliche Neuerung war hingegen in Bezug auf die Projektleitung zu sehen: Anders als im Vorgängerprojekt lag in diesem die operative Projektleitung beim Regionalen Bildungsbüro im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund, sodass die Kommune von Beginn an als Ansprechpartner, Koordinations- und Unterstützungseinheit für die Schulen agierte. Dieser Schwerpunkt entstand vor dem Hintergrund der Regionalisierung mit den entsprechenden vorangegangenen Dezentralisierungstendenzen, die sich in Dortmund mit der sehr frühen Gründung des Regionalen Bildungsbüros im Jahre 2003 zeigen (vgl. Kapitel 4.2). Dahinter steht die Annahme, dass interschulische Netzwerke vor allem dann langfristig und somit nachhaltig bestehen können, wenn sie in die sie umgebenden Strukturen eingebettet sind (vgl. hierzu auch Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V., 2011).

Das Regionale Bildungsbüro stellte die Netzwerke nach den gleichen Prinzipien wie in Duisburg und Essen zusammen, sorgte für die finanzielle Abwicklung und die Moderation der schulischen Netzwerke, wobei das Institut für Schulentwicklungsforschung als fachliche Unterstützung zur Verfügung stand (zur Projektkonzeption vgl. Abbildung 7). In Dortmund konnten auf diese Weise 2009 zunächst acht interschulische Netzwerke mit anfangs 36 Schulen gebildet werden. 2011 kam ein neuntes Netzwerk hinzu, sodass schließlich 42 Dortmunder Schulen jeder Schulart die durch das Regionale Bildungsbüro initiierten Netzwerke als Strategie zur Unterrichtsentwicklung nutzten.

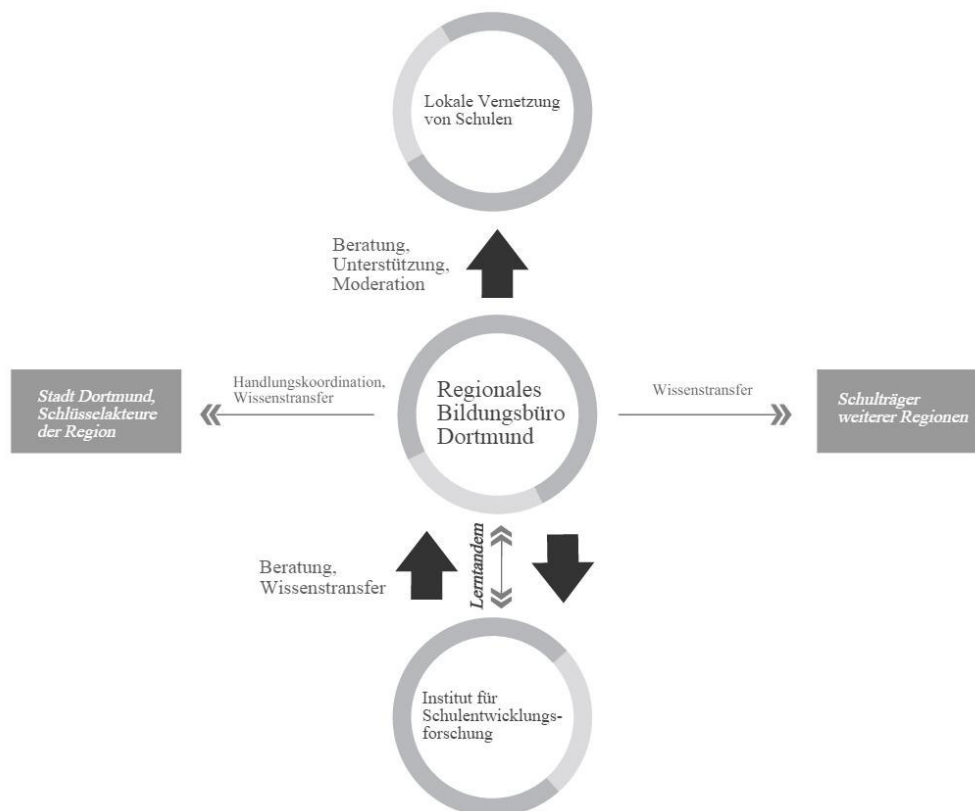


Abbildung 7: Projektkonzept Schulen im Team in Dortmund (in Anlehnung an Berkemeyer et al., 2009)

Die Expansion von *Schulen im Team* um die Region Dortmund ging auch mit einer Erweiterung der wissenschaftlichen Begleitforschung durch das Institut für Schulentwicklungsforschung einher. So geht die Begleitforschung für *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* „[...] insbesondere der Frage nach sinnvollen Strukturen und Verfahren eines kommunalen Netzwerkmanagements [...]“ (Berkemeyer, Järvinen & Mauthe, 2009, S. 171) nach. Die wissenschaftliche Begleitforschung fokussierte insbesondere die Entwicklungsprozesse des Regionalen Bildungsbüros in Bezug auf ein externes Management schulischer Netzwerke. Hierzu wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt, um ein möglichst vollständiges Bild über den kommunalen Netzwerkmanager sowie die Wirkungsweise desselben zu erhalten (vgl. hierzu auch Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, im Erscheinen).

Eine besondere Konzeption der wissenschaftlichen Begleitforschung war das sogenannte Lerntandem, das sich aus je einer Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros (RBB) und des IFS zusammensetzte. Seine Zielsetzung bestand einerseits in der Betreuung und Unterstützung hinsichtlich des Netzwerkmanagements und zum anderen in der zyklischen Reflexion aller im Projekt anfallenden Tätigkeiten. Die konkreten Aufgaben des Lerntandems bestanden in der gemeinsamen Spiegelung und Überwachung der Projektdurchführung und der damit einhergehenden Prozessoptimierung sowie im Wissens- und Informationsaustausch. Das Lerntandem fungierte an dieser Stelle vor allem als Bindeglied zwischen der Wissenschaft und der Praxis sowie zwischen den im Projekt verankerten Akteuren. (vgl. ebd.). Darüber hinaus lag ein Schwerpunkt des Projektes in der Vernetzung der Schulträger aus allen drei *Schulen im Team*-Regionen. Verbunden mit der Hoffnung, Synergieeffekte der drei Bildungsbüros zu nutzen und Erfahrungen auszutauschen, die bei der Etablierung lokaler schulischer Netzwerke dienlich sein könnten, sollten Lernmöglichkeiten, beispielsweise in Form regelmäßiger Treffen und gemeinsamer Fortbildungen, angeregt werden.

Dabei stand im Vordergrund, sich gemeinsam über Projektziele auszutauschen, Strukturen für einen nachhaltigen Transfer zu reflektieren und diese an die regionalen Gegebenheiten anzupassen. Zugleich sollte ermittelt werden, wie ein dauerhafter Austausch und eine Vernetzung von Informationen und Wissen (Wissensmanagement) zwischen Regionen gelingen kann.

Die wissenschaftliche Begleitforschung fokussierte daher insbesondere die Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros innerhalb des Projektes sowie die wahrgenommene Unterstützung seitens der Schulen. Zusätzlich sind die konkreten Arbeitsweisen der Netzwerke sowie daraus resultierende förderliche und hemmende Schlüsselfaktoren von Interesse, die sich auf der Prozess- sowie Strukturebene ausmachen lassen.

4.2 Die Schulstadt Dortmund

Im Jahre 2008 kam zwischen der Stadt Dortmund und dem Land Nordrhein-Westfalen ein Kooperationsvertrag⁷ auf Grundlage der Initiative „Regionale Bildungsnetzwerke NRW“⁸ zustande. Diese Vereinbarung beinhaltet folgende gemeinsame Handlungsfelder zur Entwicklung der Bildungsregion Dortmund:

- Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schule;
- Unterstützung qualitativer Schulentwicklungen;
- Stärkung der erzieherischen Handlungskompetenz von Schule;
- Ausbau von Bildungspartnerschaften;
- Optimierung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt;
- Aufbau internationaler Bildungsangebote;

⁷<http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/rbn/img/36/kooperationsvertragstadtdo.pdf>.

⁸<http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de>.

- Stärkung von Medienkompetenz;
- Entwicklung und Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen und -projekten für Schulen mit benachteiligter Schülerschaft oder in benachteiligten sozialräumlichen Lagen.

Dem Regionalen Bildungsbüro Dortmund wurde durch den Vertrag der Status eines dauerhaften Unterstützungssystems für die Region zugeordnet, um operativ die aufgeführten Handlungsfelder umzusetzen. Anhand der politisch zugeschriebenen und vertraglich vereinbarten Handlungsfelder wird bereits deutlich, dass dem Bildungsbüro ein Zuständigkeitsbereich eingeräumt wird, der über den gesetzlichen Auftrag der Kommune hinausgeht und diesen um inhaltlich gestaltende Aufgaben im Schul- und Bildungswesen erweitert. Für ein besseres Verständnis des Dortmunder Bildungsbüros ist es jedoch unerlässlich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Ausgangssituationen zum Aufbau des Bildungsbüros und dessen organisationale Einbettung genauer zu beleuchten, da Dortmund gegenüber anderen Kommunen Besonderheiten in seiner Entwicklung aufweist.

Der Kooperationsvertrag zwischen Land und Kommune stellt nicht – wie in vielen anderen Kommunen des Landes – den zeitlichen Nullpunkt der Gründung und Entwicklung des Bildungsbüros dar. Das Dortmunder Bildungsbüro ist im Zuge des Modellvorhabens *Selbstständige Schule* im Jahre 2003 gegründet worden. Im Rahmen des Modellvorhabens wurde die Empfehlung ausgesprochen, ein kommunales Projektbüro für die Begleitung und Unterstützung der Modellschulen in Form von Qualifizierungsmaßnahmen in der Region zu schaffen (siehe Kapitel 2.1). Dabei konnte in Dortmund bereits an vorhandene Strukturen angeknüpft werden. Zur Umsetzung innovativer Ideen und Konzepte existierte bereits seit 2002 das „Projektbüro Bildungspartnerschaften“, das aus abgeordneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Schulverwaltungsamtes bestand, jedoch aufgrund seiner Sonderrolle gegenüber den Strukturen des Schulverwaltungsamtes intern eher als „virtuelles Büro“ ohne gesetzlich fundierten Auftrag verstanden wurde (Stadt Dortmund, 2008). Grundlage für den Aufbau des Projektbüros war das bereits seit Mitte der 1990er vorliegende Leit- bzw. Rollenbild der Dortmunder Schulverwaltung als aktiver Schulträger. Das Rollenbild geht maßgeblich auf den damaligen Oberbürgermeister und vormaligen Schuldezernenten Dr. Langemeyer zurück, welcher eine Verschränkung zwischen kommunaler Schulentwicklung und Stadtentwicklung für einen gelingenden Strukturwandel der Stadt Dortmund als wichtig ansah. Der Oberbürgermeister, der Mitglied der Bildungskommission NRW im Jahre 1995 war, erklärte die Qualitätsverbesserung schulischer Angebote zum zentralen Gegenstand seiner Politik, was die Umstrukturierung bestehender Zuständigkeiten sowie die Schaffung neuer Gremien zur Folge hatte.

Im Jahre 2000 wurde der Fachbereich Schule, bestehend aus dem Schulamt und dem Schulverwaltungsamt, gegründet, der die Zusammenarbeit zwischen Land und Kommune neu definierte. Koordiniert wird der Fachbereich durch die Leiterin des Schulverwaltungsamtes und dem Dortmunder Koordinator der Bezirksregierung Arnsberg. Neben der Wendung der „Verantwortungsgemeinschaft“ werden zur Beschreibung der Zusammenarbeit auch die Begriffe „joint venture“ und „Dienstleistungszentrum“ (Tölle, 2008, S. 178) durch die Vertreter des Fachbereiches verwendet. Die sich als Leitungsgremien bezeichnenden Leiterinnen und Leiter des Fachbereiches waren bereits vor der Gründung des Fachbereiches Schule durch jahrelange Zusammenarbeit verbunden und können zusammen mit dem damaligen Oberbürgermeister als treibende Kräfte für die Dortmunder Entwicklung hin zu einer kommunalen Bildungslandschaft benannt werden (Berkemeyer, 2011).

Ein weiteres herauszustellendes Gremium ist die im Jahre 2000 gegründete Dortmunder Bildungskommission, die in Anlehnung an die Bildungskommission NRW ins Leben gerufen wurde. Das Gremium setzt sich aus Vertretern der ortsansässigen Wissenschaft und Forschung, Lehrerschaft, Wirtschaft, Handwerk, Politik, Eltern-, Schüler- und Bürgerschaft zusammen und berät den Oberbürgermeister in der Strategieentwicklung für das Dortmunder Bildungssystem. Sie hat die strategischen Aufgabenschwerpunkte Optimierung des Übergangs Schule – Beruf, die Verbesserung der Bildungschancen durch Ganztagsbetreuung, Selbstständige Schule, Bildungsberichterstattung sowie die Realisierung von Regionalen Bildungsforen zu aktuellen Schulentwicklungsthemen inne. Im Frühjahr 2002

erarbeitete sie gemeinsam mit Vertretern der Schulen und gesellschaftlicher Gruppen das „Leitbild für die Schulstadt Dortmund“⁹, welches Grundlage für die Aufgabenschwerpunkte und Rahmung für die Arbeit des Bildungsbüros ist. Neben der Bildungskommission ist auch der Lenkungskreis mit Kompetenzen zur Festlegung einer Strategie für die Arbeit des Bildungsbüros ausgestattet. Die strategische Richtlinienkompetenz bedeutet allerdings nicht, dass Entscheidungen für das operative Geschäft des Bildungsbüros getroffen werden können. Der Lenkungskreis setzt sich aus dem Leiter der Abteilung Schule der Bezirksregierung Arnsberg, der Dezernentin für Schule, Jugend und Familie, der Leiterin des Schulverwaltungsamtes der Stadt Dortmund sowie dem Koordinator der Bezirksregierung für die Stadt Dortmund zusammen.

Weiterhin ist die Schulkoordinierungskonferenz als Steuerungsgremium für die Bildungsregion hervorzuheben. Die Schulkoordinierungskonferenz ist ein Partizipationsgremium für die Schulen, in welchem zwischen Vertretern aller Schulformen, der Schulverwaltung und der Schulaufsicht „innere“ und „äußere“ Schulangelegenheiten diskutiert, gemeinsame Handlungsstrategien entwickelt und verbindliche Absprachen getroffen [werden]“ (Mauthe & Tölle, 2008, S. 153). Das Regionale Bildungsbüro hat die Geschäftsführung mit folgenden Aufgaben für die Bildungskommission und die Schulkoordinierungskonferenz inne:

- „Vor- und Nachbereitung der Sitzungen
- Erarbeitung von Beschlussvorlagen und Berichten
- Management von Veranstaltungen (z. B. Bildungsforen, Workshops, Messen etc.)
- Öffentlichkeitsarbeit“ (ebd., 179).

Auf Anraten der Bildungskommission ist der „Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklungen e. V.“, oder kurz „schul.inn.do“ (www.schulinndo.de), entstanden, der ebenfalls Teil der „Verantwortungsgemeinschaft“ bzw. des „joint venture“ zwischen Land und Kommune ist. „Schul.inn.do“ finanziert aus kommunalen Mitteln unter anderem einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros und übernimmt damit die Abwicklung von Projekten, die in dieser Form nicht von der Schulverwaltung übernommen werden kann. Wiederum andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsbüros sind Angestellte des Schulverwaltungsamtes, abgeordnete Lehrkräfte oder werden über sonstige Projektmittel finanziert.

Derzeit sind mehr als 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bildungsbüro beschäftigt¹⁰, die folgende Schwerpunkte bearbeiten:

- Berufswahlpass
- Übergang Schule – Arbeitswelt/Hochschule
- Schulentwicklung/Netzwerke
- Medienentwicklung
- Schulpsychologische Beratungsstelle
- Bildungspartner
- Schulentwicklungsfonds.

Die Arbeitsschwerpunkte sollen die Handlungsfelder aus der Kooperationsvereinbarung zwischen der Stadt Dortmund und dem Land Nordrhein-Westfalen abdecken und in Modulen bearbeitbar machen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass im Zuge der Dortmunder Entwicklung hin zu einer kommunalen Bildungslandschaft neue Gremien und handlungskoordinierende Instanzen in der Region entstanden sind, die einerseits zwischen den verschiedenen in der Region an Bildung beteiligten Ak-

⁹http://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/Leitbild_Schulstadt_Dortmund.pdf.

¹⁰http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/bildungswissenschaft/regionales_bildungsbuero/mitarbeiterinnen_kontakt/index.html

teure zu Transparenz und Kommunikation, andererseits aber auch zu einer gewissen Unübersichtlichkeit für Außenstehende beitragen. Das Bildungsbüro scheint diese Unübersichtlichkeit aufzufangen, indem es – rein formal betrachtet – als Schnittstelle zwischen den verschiedenen regionalen Instanzen und als operative Einheit zur Umsetzung der aus der Zusammenarbeit entstehenden Ideen und Konzepte fungiert und auch vor dem Hintergrund der Entwicklung in der letzten Dekade als Ort bzw. „Gesicht“ für die Entwicklung in der Dortmunder Bildungsregion ausgemacht werden kann. Zusammen mit dem Schulentwicklungsfonds bildet das Bildungsbüro das Beratungs- und Unterstützungssystem der Stadt Dortmund, um eine „gezielte Verzahnung von Schulentwicklung und Stadtentwicklung“ (Stadt Dortmund, 2008, S. 152) zu erreichen. Hinweise darauf, wie sich die formale Zuschreibung des Bildungsbüros im Hinblick auf das Management von schulischen Netzwerken aus der Perspektive der Projektmitarbeiterin darstellt, sollen die in Kapitel 6 dargestellten Ergebnisse aus dem Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* bieten.

5. Forschungsinteresse

Im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* wurde aufgrund der Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt in den Regionen Duisburg und Essen versucht, die Strukturen, die sich dort bewährt haben, auf diese neue Region zu übertragen (siehe Kapitel 4.1). Neuartig in diesem Projekt war hierbei jedoch, dass das Regionale Bildungsbüro als Verantwortungsgemeinschaft von Land und Kommune die Funktion der operativen Projektleitung innehatte. Das Institut für Schulentwicklungsforschung führte in diesem Projekt die wissenschaftliche Begleitforschung durch und stand dem Regionalen Bildungsbüro unterstützend und beratend zur Seite. Das Erkenntnisinteresse der wissenschaftlichen Begleitforschung lag unter anderem in der Beleuchtung folgender Bereiche:¹¹

- 1) Welche Handlungsfelder ergeben sich im kommunalen Netzwerkmanagement?
- 2) Wie wird netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung konkret durchgeführt?
- 3) Lassen sich förderliche oder hemmende Faktoren für die Netzwerkarbeit auf der Struktur- und Prozessebene ausmachen?

Der Fokus bei der ersten Fragestellung liegt auf einer Exploration der Handlungsfelder eines kommunalen Netzwerkmanagements, um eine Übersicht über die Handlungsfelder eines kommunalen Netzwerkmanagements und somit einen ersten Zugang zu dieser speziellen Form des Managements zu gewinnen. Die letzten beiden Fragestellungen beleuchten, anders als die erste, netzwerkinterne Prozesse bzw. die das Netzwerk umgebenden Bedingungen. Ziel ist es, einen systematischen Einblick in die Netzwerkarbeit zu erhalten, wobei unterschiedliche Dimensionen Beachtung finden sollen (siehe Kapitel 7). Diese Fragestellung ist daher als Konkretisierung der Frage zu sehen, ob die Handlungen des Regionalen Bildungsbüros eine unterstützende Struktur darstellen, da sie sämtliche unterstützende oder hemmende Faktoren der Netzwerkarbeit einschließt und aus der Netzwerkperspektive heraus zu beantworten versucht.

5.1 Methodisches Vorgehen

Das Forschungsvorhaben soll als methodengestützte Reflexion des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* verstanden werden, wobei das Ziel insbesondere darin zu sehen ist, originäres Wissen zur Rolle der Kommune und insbesondere des Regionalen Bildungsbüros in Vernetzungsprozessen zu generieren. Um der Frage nach den Handlungsfeldern des Regionalen Bildungsbüros nachzugehen, bedarf es unterschiedlichen Datenmaterials sowie verschiedener Analysemethoden, da nicht nur die Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros in seiner Komplexität erfasst werden sollen,

¹¹ Für weitergehende Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung vgl. Otto et al., im Erscheinen

sondern darüber hinaus „konstituierende Prinzipien“ (Fabel-Lamna & Tiefel, 2003, S. 190) aufgedeckt werden sollen, die abseits des Einzelfalls auch in anderen Zusammenhängen von Bedeutung sind.

Im Rahmen von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* wurde ein qualitatives Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen gewählt, da die Untersuchung im Hinblick auf die Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros explorativer Art war und somit ein möglichst ganzheitlicher Blick auf diesen Akteur als Unterstützungssystem ermöglicht wurde.

5.2 Gewählte Zugänge der Begleitforschung

Für die Perspektiventriangulation wurden unterschiedliche Zugänge gewählt. Zum einen wurde eine Inhaltsanalyse des Datenmaterials aus dem Lerntandem vorgenommen, zum anderen konnten jeweils fünf Treffen von zwei Dortmunder Netzwerken im Rahmen einer nichtteilnehmenden Beobachtung begleitet werden.

5.2.1 Inhaltsanalyse

Datengrundlage für die Inhaltsanalyse waren die sogenannten Arbeitstagebücher der Mitarbeiterin des Dortmunder Bildungsbüros sowie die Protokolle der Gespräche im Rahmen des Lerntandems, die wöchentlich zwischen Februar 2009 und März 2011 zwischen Mitarbeiterinnen des Bildungsbüros sowie einer Mitarbeiterin des Instituts für Schulentwicklungsforschung stattfanden. Durch personelle Wechsel im Regionalen Bildungsbüro liegen Daten von zwei unterschiedlichen Personen vor, sodass etwa die Hälfte des Datenmaterials jeweils einer Person zuzuordnen sind. Zudem wurden zwischen dem 22.04.2010 und dem 04.07.2010 keine Daten erhoben, da die Stelle in dieser Zeit unbesetzt war.

Auch aufseiten des Instituts für Schulentwicklungsforschung fand ein personeller Wechsel statt. Dieser hatte zur Folge, dass zwischen dem 25.06.2009 und dem 21.09.2009 keine Sitzungen des Lerntandems stattfanden und daher für diesen Zeitraum ebenfalls keine Daten vorliegen.

Insgesamt wurden jedoch im Zuge des Lerntandems 50 sogenannte Arbeitstagebücher durch die Mitarbeiterinnen des Dortmunder Bildungsbüros erstellt. Die Informationen aus den Arbeitstagebüchern galten als Gesprächsgrundlage und „Gedächtnisstütze“ für die mit einem Audiogerät mitgeschnittenen Gespräche im Rahmen des Lerntandems, in denen die Mitarbeiterin des Bildungsbüros detailliert über die Tätigkeiten und den Kontext, in den diese eingebettet waren, berichtete. In den Gesprächen wurden darüber hinaus auch Informationen zu den an den Tätigkeiten beteiligten Akteuren gegeben. Fokussiert wurden dabei vor allem die Tätigkeiten der Mitarbeiterin des Bildungsbüros, die sich direkt auf das Management der Schulnetzwerke bezogen. Vor diesem Hintergrund wurden all jene Aktivitäten, die sich auf die Einbindung der Mitarbeiterin in kommunale Strukturen und Prozesse beziehen, vernachlässigt. Hierunter fallen beispielsweise verschiedene übergreifende Aktivitäten, um Finanzen jenseits der Netzwerkbudgets abzuwickeln oder interne Besprechungen, die keine direkt erkennbaren Auswirkungen auf die Netzwerkarbeit hatten. Vernachlässigt wurden weiterhin solche Tätigkeiten, die in den Interviews nicht oder nur unzureichend thematisiert wurden, sodass zu wenige Informationen vorlagen, um die Tätigkeiten adäquat einordnen zu können. Unbeachtet mussten auch solche Punkte bleiben, in denen Tätigkeiten beabsichtigt, jedoch zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht durchgeführt wurden.

Um das Datenmaterial aus dem Lerntandem im Sinne der ersten Fragestellung (Welche Handlungsfelder ergeben sich in Dortmund in Bezug auf das Management von Schulnetzwerken?) bearbeiten zu können, wurde die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) gewählt. Hierfür wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das den theoretischen Orientierungsrahmen mit dem Datenmaterial ins Verhältnis setzt und somit eine starke Verbindung zur Theorie einerseits, die empirisch konkretisiert werden sollte, und Spielraum für ein induktives Vorgehen andererseits sicherte. Zunächst wurde eine Kategorienbildung entlang des deduktiven, theoriegeleiteten Schemas vorgenommen. Im Rahmen dieses Vorgehens dienten die vier Funktionen des Netzwerkmanagements von Sydow und Windeler (1994)

sowie die beziehungsspezifischen Aufgaben von Ritter und Gemünden (1998) als Hauptkategorien für die Inhaltsanalyse (vgl. auch Kapitel 3.4). Die abstrakten Kategorien waren Ausgangspunkt für eine erste Untersuchung des Datenmaterials. Im Zuge dessen und in Orientierung an die Hauptkategorien konnte im „Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) die weitere Kategorienbildung erfolgen. Die Analyse war somit durch theoretisch begründete Kategorien geleitet, sodass Verbindungslinien zwischen dem Handeln des Bildungsbüros und dem übergeordneten Ziel – der Entwicklung des Unterrichts – möglich werden. Durch den Einbezug des induktiven Analyse-schemas konnten bisher unbekannte Aspekte in die Analyse eingehen. Für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit bzw. zur Sicherung der Objektivität der inhaltsanalytischen Untersuchung (Mayring, 2010) wurde ein Kodierleitfaden mit Definitionen der Kategorien sowie mit Ankerbeispielen in Form eines Manuals erstellt.

Zur Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Inhaltsanalyse (Bos, 1989) wurden zehn Prozent des Datenmaterials von einem zweiten, intensiv geschulten Kodierer erneut kodiert. Nicht übereinstimmende Analyse-kategorien wurden anschließend im Projektteam diskutiert und konsensuell zugeordnet. Die Intercoderreliabilität wurde anhand der Holsti-Formel berechnet (Holsti, 1969) und erreicht übergreifend mit einem Wert von $R = 0,74$ ein zufriedenstellendes Ergebnis (Bos, 1989).

5.2.2 Nichtteilnehmende Beobachtung

Neben der inhaltsanalytischen Auswertung der aus dem Lerntandem hervorgegangenen Materialien konnte zudem weiteres Wissen über Unterstützungsbedarfe sowie Arbeitsweisen der Netzwerke generiert werden. Hierzu wurde über den Zeitraum eines Jahres eine nichtteilnehmende Beobachtung zweier Netzwerke im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Treffen vorgenommen.

Als Beobachtungsform wurde hierfür die offene Beobachtung gewählt, sodass die Netzwerke über die Hintergründe und Ziele der Untersuchung in Kenntnis gesetzt wurden. In Anlehnung an Flick (2007) wurde die Beobachter-als-Teilnehmer Rolle gewählt, sodass zwar einige Interaktionen zwischen dem Beobachter und den zu Beobachteten stattfanden, diese jedoch stets vonseiten des Netzwerkes initiiert wurden, sodass die Beobachterrolle in der Erhebungssituation dominierte.

Wie bei jeder Form der offenen Beobachtung muss auch bei der nichtteilnehmenden Beobachtung der Netzwerktreffen das „Beobachterparadoxon“ (Labov, 1972, S. 135) beachtet werden, sodass davon auszugehen ist, dass die Situation durch die bloße Anwesenheit des Beobachters beeinflusst wird. Dieses wird dadurch noch verstärkt, wenn sehr detailliert dokumentiert wird, was beobachtet wurde (Brinker & Sager, 1989). Aus diesem Grund wurde weitestgehend auf zusätzliche Notizen verzichtet, was jedoch aufgrund von Audioaufzeichnungen der Netzwerktreffen zu keinerlei Datenverlusten führte.

Die nichtteilnehmende Beobachtung lässt sich der zweiten und dritten Fragestellung zuordnen (Wie wird netzwerk-basierte Unterrichtsentwicklung konkret durchgeführt? Lassen sich förderliche oder hemmende Faktoren für die Netzwerkarbeit auf der Struktur- und Prozessebene ausmachen?). Neben der Beobachtung der konkreten Netzwerkarbeit konnte bei den Treffen Wissen über Unterstützungsbedarfe und mögliche hindernde Faktoren bei der Umsetzung gesteckter Ziele generiert werden. Die Transkripte, die auf der Grundlage der Netzwerktreffen angefertigt wurden, wurden hierfür jedoch nicht detailliert ausgewertet, da der authentische Einblick in die Netzwerkarbeit der Schwerpunkt der nichtteilnehmenden Beobachtung war und daher nur zusätzliche Informationen liefern sollte. Daher wurden die Daten lediglich im Hinblick auf die Fragestellungen ausgewertet, sodass keine weiterführenden Analysen vorgenommen werden konnten.

Auf der Grundlage der Transkripte, die für jedes Netzwerktreffen angefertigt wurden, konnten Netzwerkportraits erstellt werden, die demonstrierenden Charakters sind und in Kapitel 7 berichtet werden.

6. Handlungsfelder eines kommunalen Netzwerkmanagements

Um auf die Unterstützung der Netzwerkarbeit durch das Regionale Bildungsbüro einzugehen, bietet das Rahmenmodell (vgl. Kapitel 3.5.1) einen ersten Zugang, da dort die netzwerkinternen Prozesse abgebildet werden konnten. Diese geben Hinweise darauf, welchen Modalitäten besondere Bedeutung zukommt, wodurch Ansatzpunkte für unterstützende Maßnahmen ausgemacht werden können. Da das Modell in der vorliegenden Form jedoch zu sehr die netzwerkinternen Prozesse zulasten eines gesamtheitlichen Blickes fokussiert und zudem auf einer zu abstrakten Ebene bleibt, um als Analyseraster Verwendung zu finden, sollen die theoretischen Ableitungen aus Kapitel 2 einen Rahmen bieten, um mögliche Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros ausmachen zu können. Die mittels der Netzwerkportraits ausgemachten Faktoren, die hilfreich bzw. hinderlich für die Netzwerkarbeit sind, dienen dabei zusätzlich zur Sensibilisierung für diese Thematik.

Die Beobachtung der Ausgestaltung des kommunalen Netzwerkmanagements durch das Dortmunder Bildungsbüro orientiert sich an den theoretisch abgeleiteten Kategorien von Sydow und Windeler (1994) sowie von Ritter und Gemünden (1998). Die Kategorien Selektion, Allokation, Regulation, Evaluation sowie beziehungspezifische Aufgaben bilden den Bezugsrahmen für die Beschreibung der vorgefundenen Tätigkeiten der Mitarbeiterin des Bildungsbüros, welche in einem Zusammenspiel von Induktion und Deduktion (vgl. Kapitel 5.2.1) zu Handlungsfeldern verdichtet wurden.

Im Rahmen des kategorienbildenden Verfahrens konnten folglich nachstehende Handlungsfelder für den Dortmunder Fall gewonnen werden:

Tabelle 2: Übersicht über die Haupt- und Subkategorien

<i>Hauptkategorien</i>	<i>Subkategorien</i>	<i>Anzahl Kodierungen</i>
<i>Netzwerkzusammenstellung</i>	Bewerbung	29
	Informationen über <i>Schulen im Team</i>	11
	(De-)Selektion von Schulen	8
		48
<i>Wissensmanagement</i>	Fortbildner	28
	Mittelanträge	26
	Mittelabruf	10
	Rechnungen	9
	Netzwerkbudget	4
	Wissenstransfer	3
	Literatur	2
		82
<i>Leadership</i>	Ausstieg von Schulen	7
	Schlichtungsgespräche	4
	Arbeitsorganisation	4
	Austauschplenum	2
		17
<i>Informationsmanagement</i>	Dokus	37
	Aktualisierung Netzwerkkoordinatoren	9
	Verteiler	8
		54
<i>Beziehungsarbeit</i>	Netzwerktermine	18
	Vorbereitung	13
	Netzwerktreffen	11
	Nachbereitung	10
		52

Veranstaltungsmanagement		153
	Vorbereitung	94
	Inhaltliche Planung	29
	Nachbereitung	24
	Veranstaltung	6
Öffentlichkeitsarbeit		74
	Flyer	33
	Logo und Wording	11
	Präsentationsvorlage	10
	Briefkopf	8
	Teamletter	6
	Website	4
	Presse	2

Die Handlungsfelder Veranstaltungsmanagement und Öffentlichkeitsarbeit wurden induktiv aus dem Material gebildet und aufgrund der hohen Anzahl der ihnen zugeordneten Tätigkeiten auf der gleichen Bedeutungsebene wie die übrigen Handlungsfelder angesiedelt.

Über alle Handlungsfelder hinweg wurden 32 Tätigkeitsschwerpunkte mit insgesamt 480 kodierten Sinneinheiten erschlossen. Die unterschiedlich hohen Ausprägungen der Handlungsfelder entsprechen der Anzahl der kodierten Tätigkeiten. Der zeitliche Umfang der Tätigkeiten ging nicht in die Darstellung mit ein, sodass ein Handlungsfeld mit einer hohen Anzahl von Tätigkeiten keine Rückschlüsse auf den zeitlichen Aufwand zulässt.

Die meisten Tätigkeiten wurden in den Handlungsfeldern Veranstaltungsmanagement (153 Kodierungen), Wissensmanagement (82 Kodierungen) sowie Öffentlichkeitsarbeit (74 Kodierungen) kodiert. Damit liegen an dieser Stelle erste Hinweise über Arbeitsschwerpunkte der Bildungsbüromitarbeiterin im Rahmen eines Managements schulischer Netzwerke vor. Über die Ausrichtung und das Anforderungsniveau der Tätigkeiten im Einzelnen und der Handlungsfelder im Ganzen kann allerdings aufgrund der reinen Auszählung der Tätigkeiten hinter diesen Handlungsfeldern nichts ausgesagt werden. Wie sich die Handlungsfelder inhaltlich konkret ausgestalten, wird im Folgenden erläutert.

6.1 Netzwerkzusammenstellung

Die Zusammenstellung der Netzwerke ist eine der Tätigkeiten, die als maßgeblich für den Erfolg der Netzwerkarbeit betrachtet wird. Sind die Rahmenbedingungen der Netzwerke (wie lokale Nähe, gleicher Themenwunsch, sinnvolle Zusammensetzung der Schulformen) nur unzureichend gegeben, erschwert oder behindert dies sogar die Zusammenstellung des Netzwerkes, führt aber zumindest zu einer erschwerten Koordination des Netzwerkes. Wie in Kapitel 3.3 und 3.4 beschrieben, kommt der *Selektion von Netzwerkpartnerinnen und -partner* neben der *Selektion eines Netzwerkthemas* im Sinne der Netzwerkdomäne im Rahmen eines Netzwerkmanagements eine zentrale Bedeutung zu, da bereits durch die Auswahl der Partnerinnen und Partner die Möglichkeit besteht, in hohem Maße die Koordinaten einer erfolgreichen gemeinsamen Arbeit abzustecken. Die Auswahl geeigneter Netzwerkpartnerinnen und -partner, worunter auch gegebenenfalls der Ausschluss dieser fällt, trägt in großen Teilen zur Schaffung günstiger Rahmenbedingungen bei, die den Nährboden einer gewinnbringenden Zusammenarbeit ausmachen, welche in der Folge wenig externer Koordination bedarf.

Im Material wurde aufgrund fehlender detaillierter Daten zur *Selektion des Netzwerkthemas* vor allem die *Selektion der Netzwerkpartnerinnen und -partner* fokussiert. Hinsichtlich der Häufigkeiten der Tätigkeiten in Bezug auf die Netzwerkzusammenstellung ergibt sich eine Verteilung, die in der nachstehenden Grafik dargestellt wird:

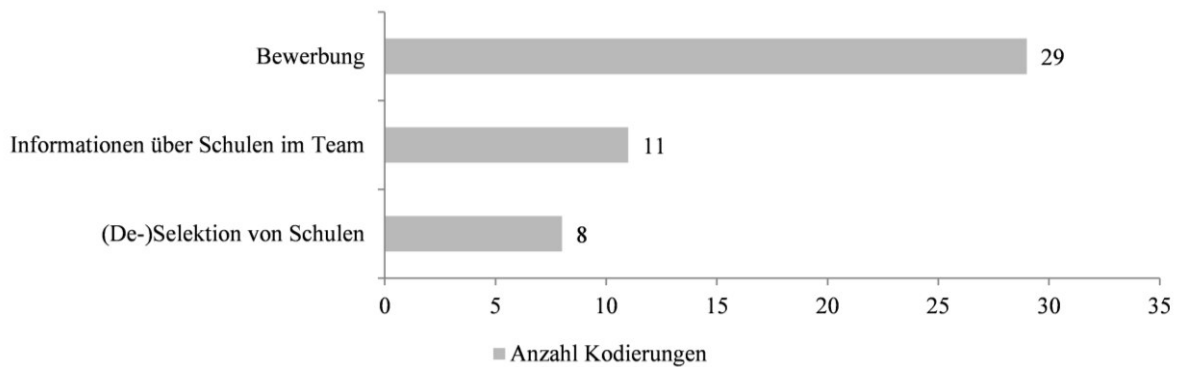


Abbildung 8: Subkategorien Selektion

Dabei ist zu beachten, dass Überschneidungen in den Kodierungen unvermeidbar waren, sodass es teils zu Doppelkodierungen kam. Dies betrifft insbesondere die Subkategorien „(De-)Selektion von Schulen“ und „Informationen über Schulen im Team“, da die Auswahl der Schulen mit dem Informieren über das Projekt einhergeht.

Bewerbung

Im Handlungsfeld Netzwerkzusammenstellung nahmen alle Tätigkeiten im Rahmen der Bewerbungsphase der Schulen für das Projekt den größten Stellenwert ein ($n = 29$). Darunter fallen Tätigkeiten, die das Erstellen und Versenden der Bewerbungsunterlagen sowie das Entwerfen verschiedener Informationsmaterialien in diesem Zusammenhang umfassen. Bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen konnte zu großen Teilen auf Materialien aus dem Vorgängerprojekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* zurückgegriffen werden, die im Hinblick auf die Gegebenheiten in Dortmund modifiziert wurden. Darüber hinaus fallen unter die Bewerbung die konkrete Netzwerkzusammenstellung, beinahe ausschließlich anhand der angegebenen Wünsche der sich bewerbenden Schulen, sowie damit verbundene interne Besprechungen und das Versenden eines offiziellen Zusgeschreibens.

Auch bei der Zusammenstellung der Netzwerke konnte auf bereits bestehende Instrumente aus dem Vorgängerprojekt in den Regionen Duisburg und Essen zurückgegriffen werden, sodass die Schulen, die sich meist direkt mit mehreren Schulen zusammen beworben haben, nach bestimmten Kriterien zugeordnet werden konnten. Diese umfassten dabei vor allem die gewünschten Arbeitsschwerpunkte, beispielsweise kooperatives Lernen, und die angegebenen Kooperationswünsche mit Schulen, mit denen oftmals bereits in einem anderen Kontext schulübergreifendes Arbeiten stattgefunden hatte. Aber auch die Beachtung eines durchmischten Netzwerkes hinsichtlich unterschiedlicher Schulformen sowie die lokale Nähe der Schulen zueinander waren wichtige Aspekte, die bestmöglich Eingang in die Netzwerkzusammenstellung finden sollten. Insbesondere wurde vermieden, zu viele Grundschulen aus einem Stadtteil in einem Netzwerk zusammenzustellen, da so Schwierigkeiten, die durch Konkurrenzen der Einzelschulen entstehen können, bereits im Vorfeld abgeschwächt oder gänzlich vermieden werden konnten. Peripher wurden weitere Faktoren wie Erfahrungen in Schulentwicklungsprojekten in den vergangenen sechs Jahren, systematische längerfristige Fortbildungen und bereits bestehende Erfahrungen zum gewählten Netzwerkthema beachtet. Folgende Textstelle aus einem Gespräch mit der Projektmitarbeiterin des Bildungsbüros veranschaulicht noch einmal den Prozess der Netzwerkzusammenstellung:

Klar haben die alle diesen Bewerbungsbogen [...]. Aber der [Bewerbungsprozess] läuft trotzdem telefonisch, also entweder rufen vereinzelt Schulen an und sagen: Ja, wir würden uns gerne mit dem und dem zusammentun. Und dann macht man noch mal diese Gespräche und sagt: Schreiben Sie das einfach so rein und Sie können ja die Partner benennen, mit denen Sie gerne zusammen arbeiten wollen [...]. Und dann hat man Schulen, die stehen dann allein und passen einfach nirgendwo rein, entweder vom Thema nicht oder von der Nähe nicht oder es gab da Konkurrenzprobleme [...].

Die Passage verdeutlicht, dass aus der Sicht der Bildungsbüromitarbeiterin dem Projektteam bei der Netzwerkzusammenstellung ein flexibler Umgang mit einem vorab festgelegten Verfahren abverlangt wurde. Die Schulen, die sich bereits als Netzwerk beworben haben, galt es aus Sicht der Mitarbeiterin beratend durch den Bewerbungs- und Zusammenstellungsprozess zu begleiten. Ferner verweist die Passage auf den Fall einer Schule, die sich beworben hatte, jedoch keinem Netzwerk zugeordnet werden konnte, da weder die Lage der Schule noch das gewünschte Netzwerkthema einzuordnen waren. In einem anderen Netzwerk wurde die Lage der Schulen als suboptimal angesehen, da die Entfernung der Schulen zueinander bis zu 45 Autominuten betrug. Hierbei handelt es sich jedoch um einen Ausnahmefall, da die Wahl des Netzwerkthemas und die Zusammensetzung der Schulen in diesem Netzwerk vorrangig zur Nähe der Schulen zueinander behandelt wurden.

(De-)Selektion von Schulen

Die Netzwerkzusammenstellung war allerdings nicht nur auf die Startphase des Projektes begrenzt, sondern wurde als fortlaufender Managementprozess auch in der weiteren Arbeit der Netzwerke berücksichtigt. Anhand der Daten, die für den Fall Dortmund vorliegen, hat sich gezeigt, dass nicht alle Netzwerke stabil und langfristig in ihrer ursprünglichen Zusammensetzung gemeinsam arbeiten konnten. Häufige personelle Wechsel in der Besetzung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren konnten bereits bei *Schulen im Team* in Duisburg und Essen beobachtet werden. Auch in Dortmund war eine hohe Fluktuation für die Besetzung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zu verzeichnen, die auf Neustrukturierungen hinsichtlich schulischer Aufgaben, aber auch auf persönliche Gründe der Lehrkräfte zurückzuführen waren. Darüber hinaus wurden in Dortmund Netzwerke neu, d. h. durch andere Schulen, besetzt. So war es etwa im Verlauf des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* im Fall von zwei Netzwerken notwendig, einen Austausch von Schulen in bestehenden Netzwerken vorzunehmen. Ursachen waren in einem Fall eine nicht mehr zu bewerkstellende Schlichtung eines Konfliktes im Netzwerk, der auf unterschiedlichen Vorstellungen über die Arbeitsorganisation und die Netzwerkdomäne beruhte. In einem weiteren Netzwerk führte eine überhöhte Arbeitsbelastung zum Ausstieg einer Schule. In diesem Fall konnten keine zwei Netzwerkkoordinatoren bereitgestellt werden, sodass die Netzwerkaktivitäten von einer Einzelperson bewältigt werden mussten, was langfristig jedoch nicht möglich war.

Zwei weitere Schulen verließen ihr Netzwerk, da diese aufgrund neuerer Entwicklungen in der Schulentwicklungsplanung geschlossen werden mussten.

In diesen Fällen bestand die Rolle des Bildungsbüros darin, die im Netzwerk verbliebenen Schulen bei diesem Transferprozess zu beraten und zu unterstützen, um neue geeignete Schulen für das Projekt gewinnen zu können. Dazu waren Absprachen mit den Netzwerken zum weiteren Vorgehen oder die Kontaktaufnahme zu potenziellen neuen Netzwerkschulen notwendig.

Informationen zu *Schulen im Team*

Im Mai 2011 wurden weitere sechs Schulen in das Projekt aufgenommen, die bereits im Kontext des ebenfalls von der Stiftung Mercator geförderten Projektes *Dortmunder Modell – Sprachliche Kompetenz für Schüler/innen mit Migrationshintergrund* unter Leitung der RAA Dortmund (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) stark miteinander kooperierten. Mit dem Thema des Dortmunder Modells arbeiten die Schulen seitdem als neuntes Netzwerk im Rahmen von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* zusammen. Im Rahmen der Gründung des neuen Netzwerkes wurden Informationen zu *Schulen im Team* versendet sowie Vorgespräche mit relevanten Partnern geführt, um eine möglichst zweckmäßige Verschmelzung beider Projekte mit der Nutzung bestehender Synergien zu ermöglichen. Neben Gesprächen mit allen Partnern sind im Falle der Zusammenlegung der beiden Projekte insbesondere diejenigen hervorzuheben, die zwischen den Projektleitungen und -mitarbeitern beider Projekte stattfanden. Es wurde geklärt, wel-

cher Partner in welcher Form und in welchen Bereichen den Kontakt zum Netzwerk pflegt und wie insbesondere die Akquise der Dortmunder Modell-Schulen für das *Schulen im Team* Projekt sinnvollerweise erfolgen kann. Auf diese Weise sollten Doppelungen in der Kommunikation vermieden und Aufgabenbereiche getrennt werden. Weiterhin fallen unter die Kategorie „Informationen zu Sit“ solche Tätigkeiten, die sich allgemein auf den Austausch von Informationen zu den Projektkonzeptionen bei gemeinsamen Treffen mit dem Ziel einer sinnvollen Verbindung beider Konzepte beziehen. Hierzu sind auch kurze Projektvorstellungen zu zählen, die auf die konkrete Ausgestaltung der Projektarbeit zielen und mögliche Schnittmengen aufdecken.

6.2 Wissensmanagement

Wissensmanagement stellt die Operationalisierung der von Sydow und Windeler (1994) benannten Funktion Allokation dar. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben stellt die Verteilung von Ressourcen und das Aushandeln von Zuständigkeiten im Netzwerkmanagement eine fortlaufende Tätigkeit dar, die daher immer wieder Momente der Re-Allokation aufweist. Die Verteilung von Ressourcen und Zuständigkeiten erfolgt dabei gemäß der im Netzwerk vorhandenen Kompetenzen. Im Zusammenspiel der Analyse der Arbeitstagebücher und der Gesprächsprotokolle sowie der theoretischen Bezüge konnte die Kategorie Allokation in Form von Wissensmanagement begrifflich geschärft werden, sodass Kodierungen in folgenden Subkategorien vorgenommen werden konnten:

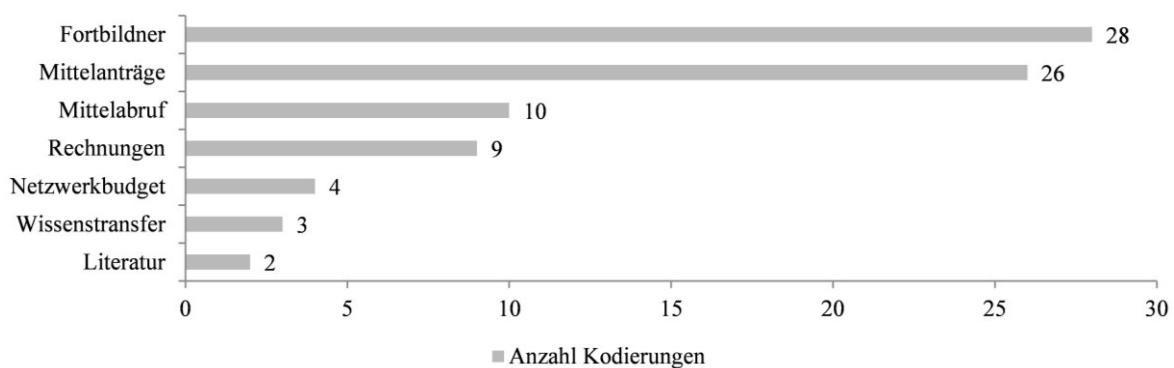


Abbildung 9: Subkategorien von Wissensmanagement

Vermittlung von Fortbildnern durch das Bildungsbüro

Die in Zusammenhang des Wissensmanagements am häufigsten kodierte Tätigkeiten bezogen sich auf die Recherche und Vermittlung von Fortbildnern ($n = 28$). Die Mitarbeiterin des Bildungsbüros brachte die Fortbildungsbedarfe weitgehend im Rahmen von Netzwerkbesuchen sowie bei vom Bildungsbüro für alle Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren übergreifend angebotenen Veranstaltungen in Erfahrung. Teils fragte die Mitarbeiterin des Bildungsbüros gezielt nach Fortbildungsbedarfen, teils wurden ihr konkrete Bedarfe auf Initiative der Netzwerke benannt.

Die Netzwerke waren partiell an sehr spezifischen Fortbildungsthemen interessiert, die eine Weiterbildung im Netzwerk durch neues, spezifisches Wissen begünstigen sollten. Darüber hinaus hatten einige Fortbildungen zum Ziel, die Netzwerkarbeit der Koordinatorinnen und Koordinatoren in die beteiligten Fachkollegien der einzelnen Netzwerkschulen zu transferieren. Dies sollte vor dem Hintergrund geschehen, die erarbeiteten Produkte in die Fläche zu bringen und zudem weitere Kolleginnen und Kollegen der Einzelschulen zu einer Mitarbeit am Netzwerkthema zu motivieren, um so auch für Entlastung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zu sorgen.

Die Mitarbeiterin des Bildungsbüros verfolgte für die Recherche der Fortbildner unterschiedliche Strategien. Einerseits ermittelte sie selbige im Internet oder durch Literaturrecherchen, nutzte ihre beruflichen Kontakte, etwa in der Schulverwaltung oder zur Dortmunder RAA, oder beriet sich mit der Projektleiterin von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*. Sie griff andererseits jedoch auch

auf Empfehlungen von Experten zurück, die sie im Rahmen von Tagungen kennengelernt hat. Fortbildner, die als potenziell geeignet erschienen, wurden in eine Fortbildnerdatenbank sowie in die für jedes Netzwerk erstellte Dokumentation (vgl. Kapitel 6.4) eingepflegt, um einen schnellen Überblick über bestehende Angebote zu bekommen und zeitnah auf Anfragen von Netzwerken reagieren zu können. Die durch die Recherche gewonnenen Informationen wurden entweder direkt an die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren weitergesandt oder bei Netzwerkbesuchen vorgestellt. In einigen Fällen fanden darüber hinaus Vorgespräche mit geeigneten Fortbildnern statt, um die konkreten Angebote der jeweiligen Referenten in Erfahrung zu bringen, sodass die Netzwerke teilweise zeitverzögert über das Angebotsspektrum einzelner Fortbildner informiert werden konnten.

Wissenstransfer und Literatur

Die Subkategorie Wissenstransfer ist mit insgesamt drei Kodierungen über den Erhebungszeitraum hinweg sehr klein. Das Bildungsbüro bemühte sich, einen Wissenstransfer zwischen dem Vorgängerprojekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* in den Städten Duisburg und Essen und dem Dortmunder Projekt zu initiieren. Teilweise auf Anfrage stellte die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros den Kontakt zu den jeweiligen Netzwerken in den anderen Kommunen her, die zu thematisch ähnlichen Schwerpunkten arbeiteten, um so verstärkt auf die bereits vorliegenden Erfahrungen zurückgreifen und zudem für neue Impulse in der Netzwerkarbeit der Dortmunder Schulen sorgen zu können.

Eine ähnliche Zielsetzung verband sich mit einem Austauschtreffen der Schulträger der drei Projektkommunen, das durch das IFS initiiert wurde. Es fand jedoch lediglich ein Treffen der Kommunen statt, bei dem sich mit der Erkenntnis großer kommunaler Unterschiede rege ausgetauscht, jedoch keine gemeinsamen Arbeitsschwerpunkte festgesteckt wurden.

Als ein weiterer Handlungsbereich im Wissensmanagement geht aus den vorliegenden Daten das Weiterleiten von Literatur zu netzwerkspezifischen Themen hervor. Hierunter fallen zwei Kodierungen, bei denen die Mitarbeiterin des Bildungsbüros zum einen Aufsätze an die entsprechenden Netzwerke weiterleitete. Zum anderen informierte sie über bestimmten Konferenzen, in diesem Fall über die Didacta.

Mittelanträge, Mittelabruf, Netzwerkbudget und Rechnungen

Der Übersichtlichkeit halber sollen im Folgenden zusammenfassend solche Tätigkeiten berichtet werden, die mit den im Projekt zur Verfügung stehenden Finanzmitteln in Verbindung stehen.

Die Betreuung der Mittelverwaltung stellte einen weiteren Teilbereich im Kontext des Wissensmanagements dar ($n = 26$). Für die Netzwerke waren jährliche Budgets von 4.000 € vorgesehen, um damit Anschaffungen wie Bücher, Unterrichtsmaterialien oder auch Fortbildungen finanzieren zu können. Darüber hinaus wurden von jedem Netzwerk pro Jahr 1.000 € in einen netzwerkübergreifenden Topf eingezahlt, um daraus beispielsweise gemeinsame, für alle Netzwerke relevante Fortbildungen finanzieren zu können.

Die Verwendung des netzwerkspezifischen Budgets unterlag allerdings der Auflage, dass die Netzwerke die Investitionen in Form eines Mittelantrages schriftlich begründen mussten. Hierfür sollten unter anderem Aspekte des pädagogischen Nutzens oder auch der Nachhaltigkeit dieser Ausgabe Beachtung finden. Auf Basis der Mittelanträge entschied das Bildungsbüro über die Verwendung des Netzwerkbudgets für die beantragten Anschaffungen. Das Verfahren zur Beantragung wurde hierbei weitestgehend aus dem Vorgängerprojekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* übernommen. Wie auch im Vorgängerprojekt bestand die Möglichkeit, Anschaffungen nach der Genehmigung des Antrages direkt abzurechnen oder aber auch Auslagenrechnungen einzureichen. Letzteres war vor allem bei Kleinstanschaffungen der Fall.

Nach ungefähr anderthalb Jahren der Zusammenarbeit hatten einige Netzwerke ihr Budget jedoch noch nicht in Anspruch genommen, sodass die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros die Netzwerke ermutigte, Mittelanträge zu stellen und die Mittel bedarfsgerecht auszugeben. Als Erklärung für die schleppende Antragstellung führte die Mitarbeiterin an, dass bei vielen Netzwerken in dem angeführten Zeitraum noch keine ausgereiften Konzepte entstanden sind, sodass ein Mittelantrag für die Netzwerke noch nicht infrage kam. Neben dieser Deutung vertrat sie noch eine weitere Auffassung hinsichtlich der wenigen Mittelabrufe:

Meine Vermutung ist, dass sie denken: Verwaltung, Anträge, anstrengend, blickt eh keiner durch. Ich nehme an, das ist der Grund, warum sie sich damit so schwertun [...]. Von daher ist es hilfreich, von Anfang an einfache, ganz, ganz einfache Regeln aufzusetzen. [...] man muss von Anfang an versuchen, die Hemmschwelle abzubauen.

Das Konzept der Mittelanträge sollte aus Sicht der Mitarbeiterin, wie die Passage deutlich macht, handhabbar und verständlich sein. Für den Abbau der durch die Mitarbeiterin vermuteten Berührungsängste der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren wurden ihnen zu Projektbeginn ein Beispielantrag sowie Erläuterungen zur Antragstellung zugesandt. Darüber hinaus informierte und beriet die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros die Koordinatorinnen und Koordinatoren wiederholt per E-Mail, telefonisch oder auch persönlich zu den Anträgen oder bat bei unklaren Formulierungen oder fehlenden Angaben in den Mittelanträgen um Überarbeitung. Darüber hinaus wurden in solchen Gesprächen durch die Beschaffenheit der Anträge Reflexionsprozesse über die gewünschte Anschaffung angestoßen, da der Nachhaltigkeit der Ausgabe ein zentraler Stellenwert zukam. Eine dauerhafte Wirkung der Ausgabe lag vor allem darin begründet, dass die Netzwerkschulen oder auch umliegende Schulen nach Ende des Förderzeitraums von den im Projekt bereitgestellten Ressourcen profitieren sollten, um so die Netzwerkarbeit auch langfristig ausüben zu können. Der Mitarbeiterin des Bildungsbüros kam im Rahmen der Mittelverwaltung weiterhin die Aufgabe zu, die Netzwerke über ihr Budget zu informieren. Außerdem informierte sie über die Möglichkeit, nicht verbrauchte Mittel aus einem Kalenderjahr in das nächste zu übertragen, sodass die finanziellen Ressourcen sinnvoll und bedarfsgerecht eingesetzt werden konnten. Sobald die Mittelanträge durch die Projektleitung genehmigt wurden, oblag es der Mitarbeiterin, die Rechnungen zu prüfen und zu bearbeiten. Sie leitete diese an den Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklungen e. V. (schul.inn.do) weiter, der diese dann beglich.

6.3 Leadership

Die von Sydow und Windeler (1994) als Regulation bezeichnete Funktion eines Netzwerkmanagements umfasst theoretisch die Entwicklung, aber auch die Durchsetzung von formellen sowie informellen Regeln der Zusammenarbeit durch kontinuierliche Verhandlungsprozesse (vgl. Kapitel 3.3). Als Ausprägungen rücken dabei etwa vertragliche Vereinbarungen sowie Übereinkünfte zur Konfliktbewältigung oder Absprachen zur organisationsübergreifenden Wissensspeicherung in den Blick. Die theoretische Fassung der Funktion stellt allerdings auf ein internes Netzwerkmanagement ab, infolgedessen Aushandlungsprozesse eine zentrale Bedeutung erhalten.

Im Verlauf des Forschungsprozesses und auf Grundlage der theoretischen Hinweise von Sydow und Windeler zu Spannungsfeldern im Rahmen eines Netzwerkmanagements (vgl. Kapitel 3.4) sowie aufgrund der vorliegenden Daten war daher eine theoretische Erweiterung der Regulationsfunktion mithilfe der Leadership-Konzeption angebracht, mit deren Hilfe Momente einer Top-down-Steuerung in die Betrachtung der Interdependenz einbezogen werden können, jedoch Verhandlungsprozesse nicht ausgeschlossen werden. Vermutet wurden Momente einer „Durchregulation“, insbesondere bei den durch das Bildungsbüro durchgeführten Interventionen, die aufgrund der Verletzung von ausgehandelten Regeln notwendig wurden.

Bei der Definition von Intervention fand eine Orientierung an Willkes (1987) Verständnis von Intervention statt. Auf Grundlage des Willkschen Paradigmas kann die Annahme formuliert werden, dass Intervention eine zielgerichtete Kommunikation ist, die eine bestimmte Wirkung bei den Kommunikationspartnern hervorruft, ohne dabei jedoch die Autonomie des von der Intervention betroffenen Systems zu untergraben (vgl. auch die Spannungsverhältnisse in Netzwerken, Kapitel 3.3). Unter Leadership wird daher eine Beeinflussung eines autonomen und sozialen Systems gefasst, die jedoch einen beratenden Charakter hat. Beeinflussung findet damit unter Beachtung des komplexen Systems, in dem sie stattfindet, und unter Beachtung der Bedarfe der Klienten, d. h. der Netzwerke, statt.

Auf das Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* gemünzt wurden dabei folgende Annahmen (in Anlehnung an House & Dessler, 1974) als zentral für die Analyse von Tätigkeiten im Kontext von Leadership erachtet:

- Die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros bemüht sich bei ihren Tätigkeiten um das Wohlergehen und die Probleme der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren (supportive leadership).
- Sie versucht vorrangig durch ihr Verhalten, die Aufgabenerfüllung der Netzwerke durch fachliche, methodische und technische Unterstützung unter Berücksichtigung der Zielerreichung des Netzwerkes zu erleichtern (instrumental leadership).
- Sie ist bei den genannten Punkten auf die Beteiligung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren angewiesen (participative leadership).

Mithilfe dieser Differenzierung wurde das Spektrum für die Analyse von Tätigkeiten der Mitarbeiterin des Bildungsbüros im Zusammenhang von Leadership abgesteckt, im Rahmen dessen erwartet wurde, dass folgendes von Bennis (1993) formuliertes Axiom für die Beschreibung von Tätigkeiten im Zusammenhang von Leadership zum Tragen kommt, denn „Leadership is getting people to want to do what needs to be done“ (ebd., S. 104). Die Differenzierung von Leadership kann damit noch mal geschärft werden, indem zwar die Einsicht der Akteure über Problemlagen Voraussetzung ist, damit Leadership möglich ist – womit primär auf den Aufbau von Einsicht verwiesen wird (beispielsweise durch capacity building, vgl. Fullan, 2008) – jedoch Momente von Zwang ebenfalls nicht auszuschließen sind.

Die Ergebnisse aus dem Handlungsfeld „Leadership“ lassen sich in folgenden vier Subkategorien darstellen:

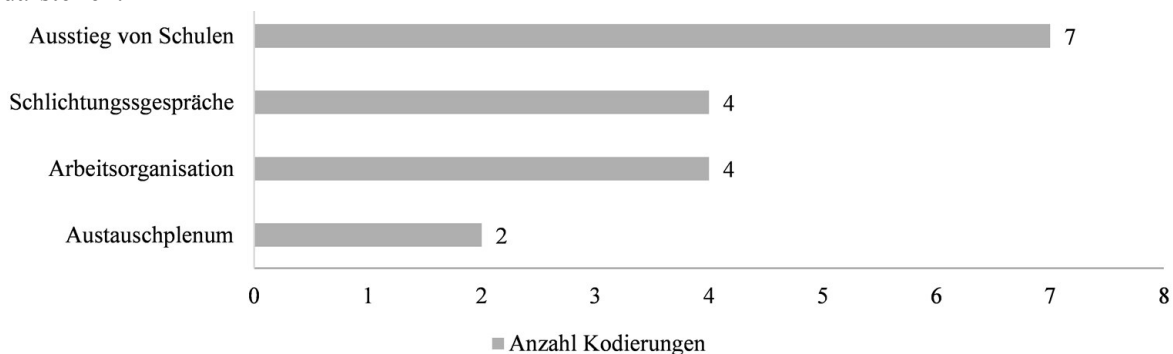


Abbildung 10: Subkategorien von Leadership

Hinweise über das bei den Interventionen zum Tragen kommende Selbstbild des Projektteams des Bildungsbüros soll folgende Passage verdeutlichen:

Es ist wichtig, von Anfang an zu sagen, dass wir für solche Sachen auch da sind. [...] dass wir bei Konflikten im Netzwerk, bei irgendwelchen Problemen bei der Arbeit, mit der Schulleitung oder bei Problemen jeglicher Art gerne unterstützen. Oder wenn eine Schule merkt, es ist wohl doch zu viel Arbeit, dass die dann merkt, dass sie damit nicht alleine ist. Solche Dinge sind erstens normal und zweitens sind wir dann auch dafür da.

Anhand dieses Zitats wird ersichtlich, dass die Mitarbeiterin des Bildungsbüros Interventionen als Unterstützungsangebote bei auftretenden Problemen, welche darüber hinaus als „normal“ betrachtet werden, versteht. Verwiesen wird jedoch auch auf die Einsicht der Netzwerke, dass ein Problem vorliegt, die eine Unterstützung durch das Bildungsbüro erst ermöglicht.

Ausstieg von Schulen

Im Zuge der Analyse der Gesprächsprotokolle wurden für die Kategorie Leadership am häufigsten solche Tätigkeiten kodiert, die sich insbesondere auf Treffen mit denjenigen Schulen beziehen, die das Projekt aufgrund unterschiedlicher Problemlagen verlassen mussten. Einer Schule wurde beispielsweise nahegelegt, wegen mangelnden Engagements im Projekt auszusteigen, sodass die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros zu einem der Netzwerktreffen stieß, um die Problematik mit den teilnehmenden Schulen zu klären und nach einer Lösung zu suchen. Die betreffende Schule hatte zwar offiziell, wie in der Kooperationsvereinbarung zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und dieser Schule festgehalten wurde, zwei Netzwerkkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren benannt; faktisch arbeitete jedoch lediglich ein Netzwerkkoordinator im Projekt. Zudem fehlten bei dieser Schule der Rückhalt und die Unterstützung durch die Schulleitung, die für eine solche Tätigkeit als Netzwerkkoordinatorin und -koordinator zwingend erforderlich ist.

Das Netzwerktreffen hatte somit zum Ziel, das Netzwerk über den vorzeitigen Ausstieg dieser Schule zu informieren und darüber hinaus mit dem Netzwerk Wege zu finden, wie diese Schule durch eine andere ersetzt werden könnte. Gemeinsam mit dem Netzwerk wurde daher beschlossen, dass ein zunächst informeller Weg für die Suche nach einer neuen Schule am erfolgversprechendsten wäre, sodass festgehalten wurde, dass zunächst die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren an benachbarte Schulen herantreten sollten, um so nach interessierten Lehrkräften für die Mitwirkung im Projekt zu suchen. Dieses Vorgehen erschien den Netzwerkschulen Erfolg versprechender, als den offiziellen Weg über das Regionale Bildungsbüro und Schulleitungen der jeweiligen Schulen zu beschreiten. Durch persönliche Kontakte der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zu Lehrkräften an benachbarten Schulen konnte auf diesem Weg schließlich ohne ein Eingreifen des Regionalen Bildungsbüros eine weitere Schule für die Mitarbeit im Netzwerk gewonnen werden.

Schlichtungsgespräche

Im Zusammenhang mit dieser Problematik wurden im Vorfeld auch interne Gespräche im Bildungsbüro über das weitere Vorgehen in Bezug auf diese Schule geführt. Hierzu zählt auch die Vorbereitung auf ein Gespräch mit der entsprechenden Schulleitung, bei dem auf den Verstoß gegen die Kooperationsvereinbarung aufmerksam gemacht wurde. Weiterhin wurde bei diesem Gespräch gemeinsam mit der Leitung der betroffenen Schule nach einer möglichen Lösung gesucht, um die Schule weiterhin am Projekt teilhaben zu lassen. Da die Schule jedoch nur wenige Ressourcen bereitstellen konnte und eine aktivere Mitarbeit im Projekt daher als unwahrscheinlich eingeschätzt wurde, wurde festgehalten, dass die Schule zunächst für einige Monate in Form einer „passiven Teilnahme“ im Projekt verbleiben dürfe, nach einigen Monaten aber ein erneutes Gespräch zwingend erforderlich sei. Da sich auch nach diesem Zeitraum keinerlei Veränderungen im Hinblick auf die verfügbaren Ressourcen ergaben, trat die Schule schließlich aus dem Projekt aus.

Weiterhin wurden im Laufe des Projektes an zwei Stellen Tätigkeiten dokumentiert, die sich nicht auf Kontakte mit Netzwerken, sondern mit den Projektpartnern bezogen. Diese bezogen sich auf Unstimmigkeiten zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und dem IFS, da die Handlungsbereiche hinsichtlich des Lerntandems unklar waren (vgl. Kapitel 4.1). Somit wurde in diesem Zusammenhang nach einer Lösung für eine sinnvolle kompetenz- und ressourcenorientierte Verteilung von Aufgaben gesucht und gemeinsam vereinbart.

Arbeitsorganisation

In den Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den einzelnen Schulen wurde vor Beginn des Projektes festgehalten, welche personellen Ressourcen seitens der Schulen für eine effektive Netzwerkarbeit erforderlich sind. Gemäß den Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt in den Regionen Duisburg und Essen wurde auch in Dortmund großen Wert darauf gelegt, dass pro Schule mindestens zwei verantwortliche Lehrkräfte als Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren und somit als „change agents“ fungieren sollten.

Dieses Prinzip wurde während des Erhebungszeitraums in drei Netzwerken nicht eingehalten, da in diesen jeweils eine Schule mit lediglich einer koordinierenden Person vertreten war. Gründe hierfür waren Versetzungen, Krankheit oder eine zu hohe Arbeitsbelastung. Das Regionale Bildungsbüro wies die jeweiligen Schulen jedoch darauf hin, dass an dem Zwei-Koordinatoren-Prinzip weiterhin festzuhalten sei, wobei teils ein Hinweis an die verbliebenen Netzwerkkoordinatorin oder den verbliebenen -koordinator ausreichte, teils jedoch auch die Schulleitung hinzugezogen werden musste.

Austauschplenium

Im Rahmen einer zentral organisierten und verbindlichen Projektveranstaltung, die durch das Regionale Bildungsbüro organisiert wurde, wurden die Netzwerke gebeten, mithilfe einer Präsentation den übrigen Netzwerken den aktuellen Stand ihrer Arbeit vorzustellen. Ein Netzwerk meldete sich für diese Veranstaltung ab, obwohl die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros verdeutlichte, dass es sich hierbei nicht um eine freiwillige Teilnahme handele, sondern die Anwesenheit des Netzwerkes obligatorisch sei. Da trotzdem niemand stellvertretend für das Netzwerk auf dieser Veranstaltung erschien, verdeutlichte das Regionale Bildungsbüro im Nachgang schriftlich und persönlich, dass dieses Vorgehen für künftige Veranstaltungen nicht akzeptabel sei.

6.4 Informationsmanagement

Die Evaluation, als letzte der vier von Sydow und Windeler genannten Managementfunktionen, kann auf mindestens zwei Ebenen ansetzen: auf der Ebene des Gesamtnetzwerkes, d. h. aller Netzwerke im Projekt, oder aber auf der Ebene der Einzelnetzwerke. Darüber hinaus können Unternehmungen in den Netzwerken, beispielsweise, ob Regeln eingehalten werden oder welche Ressourcen in die Netzwerkarbeit fließen, evaluiert werden (vgl. Kapitel 3.3). Im Projektkontext wurde der Evaluationsbegriff ein wenig weiter gefasst und als Informationsmanagement begriffen, welches das Sammeln und Verwalten bestimmter Informationen beinhaltet, um Rückfragen zu ermöglichen sowie künftige Tätigkeiten auf der Grundlage des gesammelten Wissens ausführen zu können. Daher stand die Beziehung zwischen Regionalem Bildungsbüro und den Netzwerken bzw. einzelnen Schulen nicht im Fokus, da hierzu keine Datengrundlage vorliegt. Weiterhin sollte die Evaluation der entwickelten Produkte den einzelnen Netzwerken überlassen werden, wengleich Hilfestellungen in Form von Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Evaluation durch das Regionale Bildungsbüro angeboten wurden bzw. Teile von Veranstaltungen dieses Thema aufgriffen.

Eine Übersicht über die verschiedenen in den Gesprächsprotokollen zum Informationsmanagement kodierten Tätigkeiten gibt Abbildung 11 wieder:

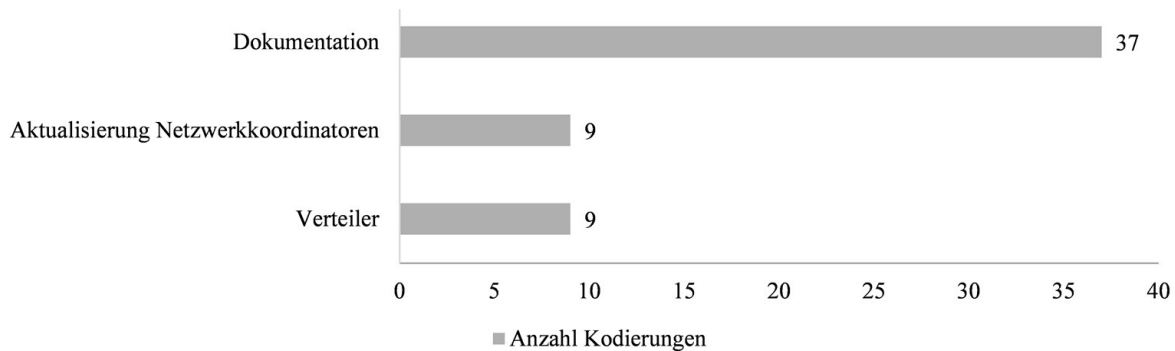


Abbildung 11: Subkategorien Evaluation

Dokumentation

Aufgrund der Bandbreite der in den Netzwerkdokumentationen festgehaltenen Informationen ist dieser Handlungsschwerpunkt über alle anderen Kategorien hinweg zu betrachten. Ein Großteil der dem Informationsmanagement zuzuschreibenden Tätigkeiten bezieht sich dabei auf das Erstellen und Pflegen von Übersichtslisten über die Aktivitäten in den Netzwerken sowie auf das Ablegen der Netzwerkprotokolle. Diese gesammelten Informationen wurden zusammen in je Netzwerk separaten Ordnern aufbewahrt und bildeten insgesamt die jeweilige Netzwerkdokumentation.

Die Netzwerkbesuche dienten der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros dazu, den in ihren Listen festgehaltenen mit dem tatsächlichen Stand über die personelle Zusammensetzung der Schulnetzwerke abzugleichen sowie darüber hinaus die Entwicklung der Netzwerkarbeit in Erfahrung zu bringen. Auch Gespräche mit einzelnen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, beispielsweise bei der Planung möglicher Fortbildungen oder auch durch das Netzwerk organisierte Fachtagungen, wurden dokumentiert und dienten der Übersicht über die im Netzwerk stattfindenden Tätigkeiten. Gespräche mit Schulleitungen, beispielsweise bei dem Wunsch, aus dem Netzwerk auszutreten, wurden ebenfalls festgehalten und unterstützten die Verbindlichkeit der getroffenen Absprachen zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und der jeweiligen Einzelperson. Ebenso wurden hier Vermerke zu beantragten Mitteln und das noch verfügbare Budget hinterlegt.

Aktualisierung Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren und Verteiler

Da die Koordinatorinnen und Koordinatoren primär als Ansprechpersonen für das Regionale Bildungsbüro dienen, wurde auf aktuelle Aufstellungen dieser in allen Listen und E-Mail-Verteilern besonders großer Wert gelegt. Die Tätigkeiten, die hierunter fallen, sind regelmäßige Nachfragen nach der aktuellen personellen Besetzung, aber auch das Abgleichen und Einpflegen neuer Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren in bestehende Listen im Rahmen von Netzwerktreffen oder Veranstaltungen.

Die Adress- sowie E-Mail-Verteiler, die neben den Schuldaten auch die E-Mail-Adressen der Schulleitungen sowie der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren beinhalteten, wurden insbesondere immer dann überprüft und aktualisiert, wenn Veranstaltungen geplant werden mussten oder die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros an einem Netzwerktreffen teilgenommen hatte. Jedoch war ein ständig aktueller Verteiler beinahe nicht zu erreichen, da die personelle Fluktuation, insbesondere im Hinblick auf die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, sehr groß war:

Ich glaube, es gibt nichts Nervigeres, als wenn man Mails bekommt, obwohl man nicht mehr im Projekt ist, oder Mails nicht bekommt, obwohl man im Projekt ist. [...] aber ich glaube, da immer perfekt auf dem Laufenden zu sein, ist unmöglich. Die meisten Wechsel passieren pro Schuljahr und man ist ja auf jeden Fall einmal pro Schuljahr in diesem Netzwerk drin und kann sich da informieren.

Die Textstelle verweist auf die Herausforderung, die häufig stattfindenden personellen Wechsel in den Netzwerken zu dokumentieren, sodass alle an der aktuellen Netzwerkarbeit beteiligten Akteure erreicht werden können. Die Bedeutung der Besuche der Netzwerktreffen durch die Mitarbeiterin des Bildungsbüros für diese Herausforderung wird an dieser Stelle deutlich.

6.5 Beziehungsspezifische Aufgaben

Nach Ritter und Gemünden (1998) werden unter beziehungsspezifischen Aufgaben eines Netzwerkmanagements die Anbahnung von Beziehungen, der Austausch von gegenseitigen Leistungen sowie die Koordination der Beziehungen zwischen den Netzwerkpartnern verstanden. Diese Aufgaben sind laut ihrer Konzeption sowie meines Verständnisses über alle weiteren Funktionen hinweg zu verstehen, da die Beziehungspflege innerhalb des Netzwerkes sowie zwischen Netzwerk und externem Netzwerkmanager als Handlungsgrundlage für alle weiteren Interaktionen angesehen werden. Sydow und Windeler betonen ebenfalls diese Aufgaben, siedeln sie querliegend zu allen Netzwerkmanagementfunktionen an und verweisen in diesem Zusammenhang auf ein Boundary Spanning durch Beziehungsarbeit, welches organisationale Grenzen zwischen den Netzwerkpartnerinnen und -partnern durchlässiger werden lässt (vgl. Kapitel 3.3). Im Folgenden werden zwar beziehungsspezifische Aufgaben mit Beziehungsarbeit synonym verwendet, jedoch beziehe ich mich auf die Annahmen aus beiden theoretischen Konzeptionen.

Im Handlungsfeld Beziehungsarbeit wurden sämtliche Tätigkeiten kodiert, die mit den Netzwerktreffen in Verbindung gebracht werden konnten. Die dahinterliegende Annahme ist, dass diese Tätigkeiten vertrauensfördernde Maßnahmen sind, die in allen weiteren Managementfunktionen enthalten sind. Neben den Netzwerkbesuchen, an denen die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros teilnahm, ist davon auszugehen, dass auch jeder weitere Kontakt zwischen Bildungsbüro und Schulen mit der Intention, Vertrauen aufzubauen und zu stärken, einhergeht; diese weiteren Kontakte verfolgten jedoch in der Regel primär ein anderes Ziel (beispielsweise die Schlichtung eines Konfliktes). Die Besuche der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros bei den Netzwerktreffen hingegen verfolgten überwiegend das Ziel, den persönlichen Kontakt zu den Koordinatorinnen und Koordinatoren herzustellen und zu vertiefen sowie eine Ebene zu schaffen, auf der unkompliziert Wünsche und Anregungen angesprochen werden können. Daher sollen im Folgenden jene Tätigkeiten kodiert werden, die direkt oder indirekt mit den Netzwerkbesuchen in Verbindung zu bringen sind. Hierzu zählen folgende Bereiche, die nachstehend zusammenfassend berichtet werden sollen:

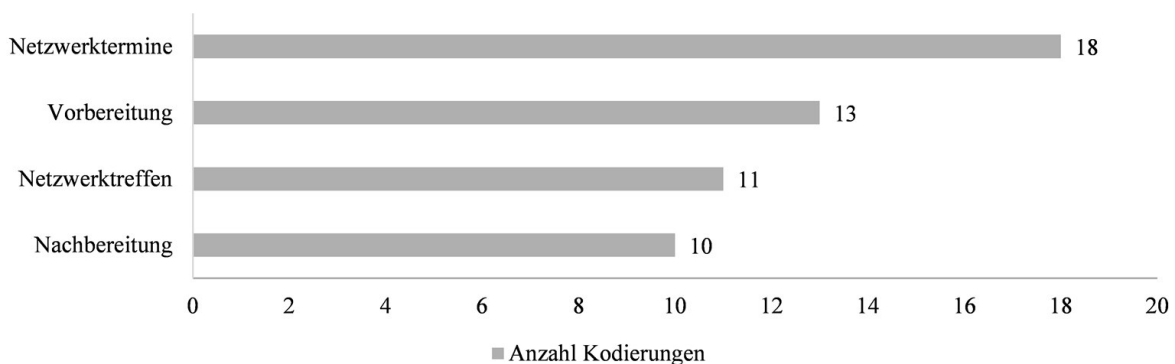


Abbildung 12: Subkategorien beziehungsspezifischer Aufgaben

Netzwerktermine

Seit Aufnahme der Netzwerkarbeit hat das Regionale Bildungsbüro die Netzwerke gebeten, die Termine der Netzwerktreffen mitzuteilen und laufend alle angefertigten Protokolle an das Regionale Bildungsbüro zu senden, sodass auf diese Subkategorie der Großteil der Kodierungen fällt. Das Erfragen der Termine für die Netzwerktreffen hatte mehrere Gründe: Zu Beginn des Projektes lag der Fokus auf dem Kennenlernen der Netzwerke sowie auf dem Aufbau gegenseitigen Vertrauens. Im Laufe des Pro-

jekt verfolgte das Regionale Bildungsbüro jedoch auch das Ziel, als Ansprechpartner jederzeit für die Netzwerke zur Verfügung zu stehen, was durch die gelegentliche Anwesenheit bei den Netzwerktreffen eher wahrgenommen wurde als durch telefonischen Kontakt. Schließlich zeigte die Erfahrung, dass Spannungen in Netzwerken, beispielsweise durch das Fehlen eines zweiten Netzwerkkoordinators, durch die Teilnahme an Treffen deutlich eher kommuniziert wurden als durch den telefonischen Kontakt bzw. das Schreiben von E-Mails.

Netzwerktreffen sowie deren Vor- und Nachbereitung

Unter die Kategorie Netzwerktreffen fielen Tätigkeiten, die sich jedoch nicht nur auf die Anwesenheit bei den Treffen beschränkten, sondern auch deren Vorbereitung mithilfe der Netzwerkdokumentationen beinhaltete. Die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros notierte sich hierfür anhand der Dokumentation einige leitende Fragen und recherchierte beispielsweise auch im Vorfeld möglicherweise geeignete Fortbildnerinnen und Fortbildner, die für das Netzwerk von Interesse sein könnten.

Da das primäre Ziel der Netzwerkbesuche im Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den Netzwerken zu sehen ist, wurde bereits von Anfang an kommuniziert, dass eine Anwesenheit über die gesamte Zeit des Netzwerktreffens vom Bildungsbüro nicht beabsichtigt ist. Mit dem Ziel, dass bei den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht das Gefühl der Kontrolle aufkommt, blieben die Besuche auf eine halbe Stunde der in der Regel zweistündigen Netzwerktreffen begrenzt:

Also dass sie nicht denken, oh Gott, die gucken uns jetzt auf die Finger, sondern dass es wirklich um die Zusammenarbeit geht. Dass ich sie unterstützen möchte. [...] wenn die persönliche Ebene nicht stimmt, dann funktioniert das nicht, dann funktionieren Netzwerke nicht.

Die eigentliche Anwesenheit bei den Netzwerktreffen wurde in der Regel so gestaltet, dass die Mitarbeiterin der Regionalen Bildungsbüros im Vorfeld klärte, ob sie eher zu Beginn oder zum Ende des Netzwerktreffens dazu stoßen sollte. In dieser Zeit fand normalerweise ein gemeinsamer Austausch statt. Diese Treffen sollten als Möglichkeit für die Netzwerke dienen, konkrete Fragen, die sich beispielsweise bei den letzten Treffen ergeben haben, direkt vor Ort zu klären oder Anregungen und Wünsche „auf dem kurzen Weg“ direkt zu formulieren. Neben Sachthemen, z. B. die Bearbeitung von Mittelträgen oder demnächst geplante Veranstaltungen oder Fortbildungen, stand insbesondere mit dem personellen Wechsel die persönliche Vorstellung der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros im Mittelpunkt.

Die Nachbereitung der Netzwerktreffen beinhaltete schwerpunktmäßig das Bearbeiten von Anfragen, die das Netzwerk an die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros gestellt hatte. Diese betrafen vor allem Recherchen zu bestimmten Fortbildnern, aber auch die Initiierung des Kontaktes zu Netzwerken aus Duisburg und Essen.

6.6 Querschnittsaufgaben

Zusätzlich zu den aus der Theorie adaptierten und im Rahmen der Analyse der Gesprächsprotokolle konkretisierten Kategorien bzw. Funktionen eines Netzwerkmanagements konnten im Verlauf des Forschungsprozesses weitere Kategorien induktiv gebildet werden: Veranstaltungsmanagement und Öffentlichkeitsarbeit. Die Entscheidung, diese Kategorien als eigenständige Handlungsfelder eines kommunalen Netzwerkmanagements neben den weiteren theoretisch benannten Handlungsfeldern zu fassen, gründet sich einerseits auf die hohe Anzahl von Kodierungen im Kontext von Veranstaltungsmanagement sowie Öffentlichkeitsarbeit. Wird zudem andererseits die Qualität der zu Veranstaltungsmanagement sowie Öffentlichkeitsarbeit zugeordneten Tätigkeiten im Abgleich mit der Qualität der Tätigkeiten der anderen Handlungsfelder mit in die Betrachtung einbezogen, lag es nahe, die Tätigkeiten mithilfe der neuen Kategorien getrennt zu behandeln. Im Rahmen von Veranstaltungsmanagement sowie Öffentlichkeitsarbeit wurden vor allem Tätigkeiten kodiert, die stark bürokratische, verwal-

tungstechnische oder stark organisatorische Bezüge in Bezug auf die Entwicklung und Durchführung von Veranstaltungsformaten sowie hinsichtlich von Öffentlichkeitsarbeit aufwiesen. Wären die entsprechenden Tätigkeiten zu den anderen Handlungsfeldern zugeordnet worden – was möglich gewesen wäre, da sie ebenfalls Bezüge zu Selektion, Allokation, Regulation sowie Evaluation aufweisen – hätten die Tätigkeiten im Kontext von Veranstaltungsmanagement sowie Öffentlichkeitsarbeit eine unterschiedliche Rangfolge mit den übrigen, zu den deduktiv-gebildeten Kategorien zugeordneten Tätigkeiten aufgewiesen. Das hätte eine geringere Trennschärfe der deduktiv-gebildeten Kategorien zur Folge gehabt.

6.1.1 Veranstaltungsmanagement

Auf das Handlungsfeld Veranstaltungsmanagement entfielen eindeutig die meisten erfassten Tätigkeiten der Mitarbeiterin des Bildungsbüros. Über den Erfolg einer Veranstaltung entscheidet aus Sicht der Mitarbeiterin insbesondere die inhaltliche Planung:

Klare Zielvorstellungen schon früh finden, auch für einzelne Veranstaltungen, was soll denn jeweils das Ziel sein? Wen holen wir uns dafür? Und was macht der ganz genau? Und wenn man das intern klar hat, ist der nächste Schritt das mit dem Referenten abzustimmen und dann noch mal rückzukoppeln, entspricht das, was der uns anbietet, unseren Vorstellungen?

Die Textstelle verweist darauf, dass eine spezifische Vorstellung über das mit der Veranstaltung verfolgte Ziel Grundlage für die Auswahl eines Referenten war. Jedoch fiel darüber hinaus eine große Anzahl weiterer Tätigkeiten in diesen Handlungsbereich. Abbildung 13 veranschaulicht die konkrete Verteilung der Kodierungen im Zuge des Veranstaltungsmanagements:

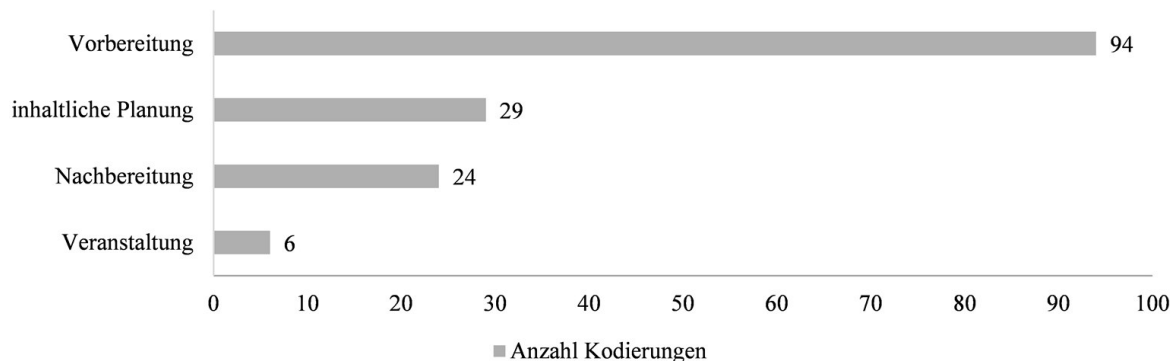


Abbildung 13: Subkategorien zu Veranstaltungsmanagement

Veranstaltungen

Im Zeitraum von Februar 2009 bis März 2011, in welchem die Begleitforschung die Arbeit des Bildungsbüros beobachtete, fanden im Rahmen des Projektes sieben Veranstaltungen statt, die durch das Regionale Bildungsbüro organisiert wurden:

- Informationsveranstaltung – die Schulen wurden über das Projekt informiert;
- Fortbildungsveranstaltung für die Koordinatorinnen und Koordinatoren – Grundlagen des Netzwerkmanagements;
- Auftaktveranstaltung – offizieller Projektbeginn mit allen Beteiligten;
- Austauschplenum – Netzwerke präsentierten ihren bisherigen Arbeitsstand;
- Fortbildungsveranstaltung für die Koordinatorinnen und Koordinatoren – Evaluation der Netzwerkarbeit;
- Meilensteintagung – Austausch der Dortmunder Netzwerke untereinander;
- Informationsveranstaltung für das neue Netzwerk – die neuen Schulen wurden über das Projekt informiert.

Durch einen personellen Wechsel am Institut für Schulentwicklungsforschung können keine näheren Aussagen über die Fortbildungsveranstaltung für die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zum Thema Netzwerkmanagement getroffen werden, da zu diesem Zeitpunkt keine Sitzungen des Lerntandems stattfinden konnten. Daher konnten aus dem Material heraus lediglich sechs Veranstaltungen kodiert werden.

Zur Informationsveranstaltung wurden alle allgemeinbildenden Schulen eingeladen, um diese auf das Projekt aufmerksam zu machen und zu einer Teilnahme zu bewegen. Hierfür wurden bei der Veranstaltung bereits die Bewerbungsunterlagen ausgelegt, sodass diese von interessierten Schulen im Anschluss an die Veranstaltung mitgenommen werden konnten. Darüber hinaus sollte die Informationsveranstaltung als Plattform dienen, um bereits Netzwerke zu bilden bzw. bestehende Kooperationen für eine systematische Ausweitung im Projektsinne zu nutzen.

Die an die Informationsveranstaltung anschließende erste Fortbildung zu den Grundlagen des Netzwerkmanagements, die noch vor dem offiziellen Projektauftritt stattfand, hatte den Hintergrund, den Netzwerken die Möglichkeit zu geben, sich kennenzulernen und erste Arbeitsschritte gemeinsam zu verabreden. Neben einer konkreteren Themenfindung in den Netzwerken wurden hier auch Aspekte wie die Arbeitsorganisation und der Turnus der Netzwerktreffen vereinbart. Die offizielle Auftaktveranstaltung hingegen hatte eher symbolischen Charakter und diente als feierlicher Rahmen, zu dem alle am Projekt Beteiligten eingeladen wurden.

Das Austauschplenum verfolgte das Ziel, den Netzwerken Einblicke in die Arbeit der übrigen Netzwerke zu bieten. Hierfür sollten mithilfe weniger Folien die Zusammensetzung des jeweiligen Netzwerkes, das gemeinsame Thema sowie der aktuelle Arbeitsstand vorgestellt werden, um so auch mögliche Überschneidungen zu anderen Netzwerken auszumachen.

Neben dieser Möglichkeit eines gemeinsamen Austausches wurde ebenfalls eine Fortbildungsveranstaltung für die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren angeboten, welche Möglichkeiten zur Evaluation der eigenen Netzwerkarbeit fokussierte, was für einige Netzwerke zu diesem sehr frühen Zeitpunkt im Projekt relevanter als für andere zu sein schien.

Die Meilensteintagung, die in ähnlicher Form bereits auch in den Regionen Duisburg und Essen durchgeführt wurde, kombinierte den Austausch der Netzwerke mit Fortbildungsinhalten. Neben den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren wurden zudem die Schulleitungen zu dieser Veranstaltung eingeladen, um auch ihnen den Zwischenstand im Projekt zu verdeutlichen. Zudem wurde genügend Raum gelassen, um die Netzwerke an ihrer jeweiligen Thematik arbeiten zu lassen.

Die Informationsveranstaltung für das neue Netzwerk 9, das ein Zusammenschluss von *Schulen im Team* und dem *Dortmunder Modell* war, hatte ähnlichen Charakter wie die Informationsveranstaltung zu Beginn von *Schulen im Team*. In kurzer Form wurden die Eckpfeiler des Projektes verdeutlicht und die Möglichkeiten, aber auch die Herausforderungen genannt. Zudem berichtete eine Netzwerkkoordinatorin von ihren Erfahrungen, die sie in etwa einem Jahr Netzwerkarbeit machen konnte. Schließlich wurden auch hier die Bewerbungsmodalitäten geklärt und Fragen der potenziell interessierten Schulen beantwortet.

Die Veranstaltungen, die im Zeitraum der wissenschaftlichen Begleitforschung initiiert wurden, hatten, wie genannt, unterschiedliche Intentionen und waren darüber hinaus unterschiedlich intensiv vorzubereiten. Die Tätigkeiten, die mit den Veranstaltungen einhergingen, sollen im Folgenden in teils komprimierter Form dargestellt werden.

Inhaltliche Planung

Im Rahmen der inhaltlichen Planung fanden Gespräche innerhalb des Bildungsbüros – zunächst meist zwischen der Mitarbeiterin und der Projektleitung innerhalb des Bildungsbüros – statt, um das Programm der Veranstaltungen gemäß den intendierten Zielen zu planen. Neben dem inhaltlichen Ablauf der Veranstaltung wurde auch der zeitliche Rahmen besprochen und entlang der gewünschten Inhalte

festgesteckt. Nachdem mögliche Referenten für die Veranstaltung recherchiert wurden (siehe Veranstaltungsvorbereitung), fand ein Informationsaustausch zwischen dem Referenten und dem Regionalen Bildungsbüro über die Ziele sowie die Anforderungen der Veranstaltungen statt. Darüber hinaus wurden Vorträge oder Ansprachen, die durch das Regionale Bildungsbüro selbst oder aber auch den Oberbürgermeister gehalten wurden, geplant, vorbereitet und abgestimmt.

Veranstaltungsvorbereitung

Die Vorbereitung der Veranstaltungen nahm mit 94 Kodierungen den weitaus größten Teil der Tätigkeiten der Mitarbeiterin des Bildungsbüros ein. Die operative Veranstaltungsvorbereitung erforderte eine Vielzahl von Tätigkeiten von der Mitarbeiterin; nachdem die inhaltliche Planung der Veranstaltung abgeschlossen war (siehe oben), fielen sehr unterschiedliche Aufgaben an, die unter anderem das Erstellen der Einladungsschreiben beinhaltete, die teils auch mit der Stiftung Mercator abgestimmt, teils jedoch lediglich intern besprochen wurden. In diesem Kontext wurden auch Programme erstellt und abgestimmt, Antwortschreiben vorbereitet sowie Tabellen zur Verwaltung der Anmeldungen angelegt. Ebenfalls lassen sich unter dieser Subkategorie Tätigkeiten zusammenfassen, die mit der Suche von geeigneten Räumlichkeiten und Catering in Zusammenhang stehen. Abstimmungsprozesse mit Veranstaltern, beispielsweise zu Fragen der benötigten Technik, sind ebenso hierunter zu zählen wie das Erstellen von Präsentationen, Materialien und Namensschildern.

Schließlich wurden im Zuge der Veranstaltungsvorbereitung solche Tätigkeiten kodiert, die nach Abschluss der inhaltlichen Planung gegebenenfalls mit der Suche nach geeigneten Referenten und mit dem Briefing des Leitungstandes des Fachbereichs Schule einhergingen. Je nach Veranstaltungsart wurden auch Informationspapiere für Redner, beispielsweise für den Oberbürgermeister der Stadt Dortmund, verfasst.

Veranstaltungsnachbereitung

Die Veranstaltungsnachbereitung umfasste Tätigkeiten wie die Auswertung der Evaluation, die im Zuge jeder Veranstaltung erfolgte, die Aufbereitung der auf den Veranstaltungen erstellten Materialien, das Verfassen eines Protokolls sowie die Bearbeitung von Rechnungen, die im Zusammenhang mit den Veranstaltungen anfielen. Darüber hinaus wurden gegebenenfalls Materialien wie die Präsentationen, die auf den Veranstaltungen verwendet wurden, oder auch Fotos, die im Zuge der Veranstaltungen entstanden sind, an die Netzwerke versandt.

Neben den Protokollen wurden darüber hinaus auch Wünsche und Anregungen der Netzwerke zu künftigen Veranstaltungen notiert und gegebenenfalls umgesetzt. Hierunter sind vor allem bestimmte Fortbildungswünsche oder Themen für weitere Veranstaltungen zu nennen.

6.1.2 Öffentlichkeitsarbeit

Auf den Bereich Öffentlichkeitsarbeit entfielen etwa 15 Prozent aller Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros im Rahmen des Projektes. Die Erstellung eines Projektflyers machte dabei mit 33 Gesamtkodierungen den größten Anteil in diesem Bereich aus (siehe Abbildung 14).

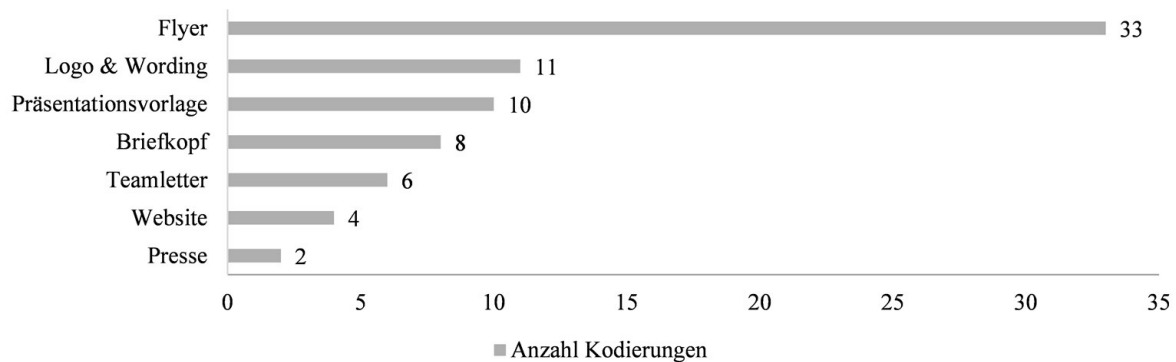


Abbildung 14: Subkategorien Öffentlichkeitsarbeit

Flyer

Der Projektflyer wurde in Zusammenarbeit mit einem freien Journalisten und einer Grafikfirma entwickelt und den Schulen als Informationsmaterial zur Auslage in den Schulen angeboten. Dabei wurde das Inlay je Netzwerk spezifisch gestaltet, sodass schließlich alle inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte und die Zusammensetzung der Netzwerke einschließlich der entsprechenden Kontaktadressen aus dem Flyer hervorgingen.

Durch die verschiedenen beteiligten Akteure war eine Reihe von Abstimmungsprozessen notwendig, insbesondere zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und der ausführenden Firma, aber auch mit der Stiftung Mercator und schließlich den Netzwerken.

Im Zusammenhang mit den Flyern wurden Fotos der Netzwerke gemacht, die den Netzwerken in Form einer CD auf einer Veranstaltung zur Verfügung gestellt wurden. Im Vorfeld fanden daher Gespräche mit dem Fotografen und den Netzwerken zum Ablauf des Fototermins statt. Darüber hinaus wurden weitere Abstimmungsprozesse mit der Grafikfirma und der Stiftung Mercator, beispielsweise im Hinblick auf die Preisvorstellungen sowie das Urheberrecht, notwendig. Schließlich wurden in dieser Subkategorie solche Tätigkeiten kodiert, die mit Änderungswünschen des Flyers seitens der Netzwerke sowie der Nachbestellung der Flyer einhergingen.

Logo und Wording

Insbesondere zu Projektbeginn waren einige Abstimmungen zwischen allen beteiligten Projektpartnern notwendig, die sich auch auf das Projektlogo und -wording bezogen. Hierzu lassen sich die Gestaltung und Abstimmung des Projektlogos zählen, aber auch die Entwicklung eines Projektwordings, welches das Projekt in einer bestimmten festgelegten Abfolge beschreibt bzw. die Projektpartner in einer abgestimmten Reihenfolge nennt und so einer einheitlichen Außendarstellung dienen soll. Insbesondere Letzteres wurde sehr intensiv diskutiert und führte innerhalb des Regionalen Bildungsbüros, aber auch zwischen allen Projektpartnern zu sehr vielen Abstimmungsschleifen.

Beinahe ebenso aufwendig wie die Abstimmung des Projektwordings war die Festlegung des Briefkopfes, der verbindlich für alle Projektpartner verwendet werden sollte. Hierbei wurde festgelegt, wie die Logos der einzelnen Partnerinnen und Partner in einer bestimmten Reihenfolge und Größe auf dem Briefkopf erscheinen sollten. Dies betraf darüber hinaus auch Präsentationsvorlagen, die verbindlich im Projektkontext verwendet werden sollten.

Unter der Subkategorie *Logo und Wording* wurden weiterhin solche Tätigkeiten kodiert, die mit dem Entwurf und der Abstimmung eines Aufstellers einhergingen. Dieser sollte bei Veranstaltungen zur Präsentation des Projektes verwendet werden, sodass nicht nur Absprachen mit den Projektpartnern, sondern darüber hinaus mit der Agentur, die diesen gestalten sollte, notwendig wurden.

Schließlich verfasste die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros einen kurzen Text, der das Projekt mit wenigen Zeilen beschreibt. Dieser Text wurde den Netzwerkschulen zusammen mit dem Projektlogo zur Verfügung gestellt, um beides auf den jeweiligen Schulwebsites zu verwenden.

Briefkopf, Website und Präsentationsvorlage

Weitere Abstimmungsbedarfe benötigte der gemeinsam verwendete Briefkopf, der von den Projektpartnern für sämtliche, das Projekt betreffende Schreiben genutzt werden sollte. Hier wurden insgesamt sechs Tätigkeiten kodiert, die im Zusammenhang mit dem Briefkopf durch das Regionale Bildungsbüro vollzogen wurden. Sämtliche Tätigkeiten in diesem Bereich entfielen auf Abstimmungen mit der Stiftung Mercator und bzw. oder dem Institut für Schulentwicklungsforschung sowie internen Absicherungen.

Einen weiteren Bereich der Öffentlichkeitsarbeit macht die Website des Regionalen Bildungsbüros aus. Hier konnten vier Kodierungen vorgenommen werden, die mit dem Entwurf von Texten für die Seite, der Überarbeitung dieser Texte oder der Aktualisierung der Inhalte der Website zu tun hatten.

Ähnlich stellten sich die Tätigkeiten bei der Erstellung von Präsentationen dar. Hierzu zählten unter anderem die optische Gestaltung der Präsentation oder Absprachen mit Partnerinnen und Partnern über die Inhalte. Da die meisten Präsentationen im Rahmen von Veranstaltungen erstellt wurden, wurden diese hier kodierten Tätigkeiten in der Regel ebenfalls in der Kategorie Veranstaltungsvorbereitung kodiert.

Teamletter und Presse

Eine Besonderheit im Projekt war der sogenannte Teamletter. Entwickelt im Vorgängerprojekt von *Schulen im Team*, ist der Teamletter als Informationsbroschüre mit den neuesten Entwicklungen, primär für Projektinterne, gedacht worden.

Insgesamt wurden zwischen 2009 und 2011 vier Ausgaben des Teamletters fertiggestellt, die an die Schulen verschickt wurden, um ihn als Informationsmaterial auszulegen und somit einen Beitrag zur Profilbildung der einzelnen Schulen zu leisten. Tätigkeiten, die im Zusammenhang mit dem Teamletter durch das Regionale Bildungsbüro vollzogen werden mussten, waren – ähnlich wie beim Flyer – hauptsächlich Abstimmungsprozesse, aber zum Teil auch das Verfassen von Kurztexten sowie der Versand der Teamletter an die Netzwerkschulen.

Die Presse wurde vor der ersten Informationsveranstaltung für interessierte Schulen informiert. Auf diesen Bereich entfiel neben dem Informieren der Presse auch das Entwerfen eines möglichen Presstextes. Insgesamt konnten hier jedoch nur zwei Tätigkeiten kodiert werden.

6.7 Zwischenergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung der Handlungsfelder

Zusammenfassend konnte die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews, die im Rahmen des Lern tandems geführt wurden, sieben Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros im Kontext eines externen Netzwerkmanagements identifizieren. Diese werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst.

Die theoretischen Bezüge und die Ergebnisse aus der Analyse der Arbeitstagebücher geben Hinweise darauf, dass die Netzwerkzusammenstellung ein bedeutendes Handlungsfeld des Netzwerkmanagements durch das Dortmund Bildungsbüro darstellt. Die Erkenntnislage stellt sich übergreifend folgendermaßen dar:

- Die gewünschten Arbeitsschwerpunkte durch die Schulen sowie die angegebenen Kooperationswünsche, die lokale Nähe der Schulen zueinander sowie die Zusammensetzung der Netzwerke aus Schulen unterschiedlicher Schulformen waren für das Dortmunder Bildungsbüro entscheidende Kriterien für die Auswahl der Netzwerkschulen.

- Aus Sicht des Bildungsbüros gilt es im Einzelfall zwischen den benannten Kriterien abzuwägen, da die Kriterien, z. B. die lokale Nähe, nicht auf alle Schulen zutreffen bzw. angewendet werden können.
- Die Mitarbeiterin des Bildungsbüros begleitete die Schulen im Rahmen der Netzwerkzusammenstellung beratend und unterstützend, indem sie als Ansprechpartner für die Probleme und Bedarfe der Schule fungierte und Informationen in Form von Unterlagen zur Verfügung stellte. Durch den Einsatz eines Bewerbungsbogens durch das Bildungsbüro fanden für die Netzwerkzusammenstellung Vorselektionsprozesse statt.
- Die Netzwerkzusammenstellung erforderte mitunter die Abstimmung und die Koordination mit anderen Schnittstellen- und Unterstützungsakteuren, z. B. mit der RAA im Fall des neunten Netzwerkes, sodass Doppelstrukturen vermieden werden konnten.
- Der Koordinationsaufwand, der mit der Zusammenstellung der Netzwerke verbunden war, war insbesondere zu Beginn eines Projektes wie *Schulen im Team* sehr hoch, da hier neben den Schulen auch Absprachen mit der Stiftung Mercator, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung und dem Institut für Schulentwicklungsforschung notwendig waren.

Für das Handlungsfeld Wissensmanagement als theoretische Netzwerkmanagementkategorie Allokation nach Sydow und Windeler (1994) ergeben sich folgende Erkenntnisse aus dem Datenmaterial:

- Aus dem vorliegenden Fall kann geschlussfolgert werden, dass eine Vernetzung zwischen Bildungsbüros aus unterschiedlichen Regionen mit dem Ziel, eine „Informationsinfrastruktur“ für einen möglichen Austausch zwischen den Netzwerken aus den unterschiedlichen Regionen zu bieten, aufgrund kommunaler Unterschiede problembehaftet zu sein scheint. Die dahinterliegenden Gründe konnten im Rahmen der Begleitforschung nicht systematisch in den Blick genommen werden.
- Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass das Aufgabenprofil einer kommunalen Netzwerkmanagerin, die im Bildungsbüro arbeitet, einen hohen Anteil von Verwaltungstätigkeiten für die im Projektkontext anfallende Mittelverwaltung umfasst. Damit scheinen Wissensbestände über Verwaltungsabläufe in der Kommune sowie grundlegende Kenntnisse in Buchhaltung für die tägliche Arbeit notwendig zu sein.
- Die Ergebnisse verdeutlichen schließlich die geringe Inanspruchnahme der für die Netzwerkarbeit zur Verfügung gestellten Mittel durch die Netzwerke in dem Zeitraum, in dem die Begleitforschung des Projektes erfolgte. Über Beweggründe der Netzwerke, die Mittel nicht im erwarteten Umfang in dem beobachteten Zeitraum zu nutzen, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, sodass hier ein Feld für weitere Forschung benannt werden kann. Die Mitarbeiterin vermutete, dass das Antragsverfahren für Mittel die Koordinatorinnen und Koordinatoren abschreckt. Es kann ferner etwa angenommen werden, dass die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren die Mittel für den „Einkauf“ von Fortbildnern oder Beratern, die ihnen eine individuelle Beratung für ihre Netzwerkarbeit anbieten oder auch den Transfer der entwickelten Konzepte in die Einzelschule unterstützen, einkalkuliert haben. Das würde allerdings voraussetzen, dass die Entwicklung von Zielen und notwendigen Maßnahmen bereits so weit fortgeschritten ist, dass spezifische Bedarfe formuliert werden können. Der durch die Begleitforschung beobachtete Zeitraum entsprach unter Umständen noch dem dafür notwendigen zeitlichen Entwicklungskorridor.

Die Deskription der Tätigkeiten der Bildungsbüromitarbeiterin begründet die kategoriale Schärfung von Allokation zu Wissensmanagement. Verbindendes Element der Tätigkeiten in diesem Handlungsfeld ist die Aufbereitung von Informationen aus verschiedenen organisationalen und institutionellen Kontexten mit dem Ziel einer adressatengerechten Vermittlung von für die Netzwerkarbeit relevantem Wissen. Die organisationale und institutionelle (Wissens-)Grenzüberschreitung stand dabei aus Sicht der Mitarbeiterin des Bildungsbüros unter den Vorzeichen eines Beratungsangebots.

Die zur Schärfung der Regulationsfunktion aufgeworfene theoretische Modellierung von Leadership nach House und Dessler (1974) mit der Unterscheidung in supportive, instrumental und participative leadership scheint entlang der Auswertung des Lerntandems geeignet zu sein, Interventionen der Bildungsbüromitarbeiterin im Zusammenhang eines kommunalen Netzwerkmanagements zu be-

schreiben. Zusammenfassend betrachtet bieten die im Rahmen des Forschungsprozesses entwickelten theoretischen und empirischen Erkenntnisse Hinweise zur Konkretisierung der theoretischen Regulationsdimension in Bezug auf ein kommunales Management interschulischer Netzwerke, sodass an dieser Stelle von folgendem Erkenntnisgewinn ausgegangen werden kann:

- Die Ergebnisse aus der Analyse der Gesprächsprotokolle bieten Hinweise darauf, dass Interventionen aus Sicht der Mitarbeiterin des Bildungsbüros auf Unterstützung und Teilhabe der Akteure im Kontext der Netzwerkarbeit ausgerichtet waren. Das war insbesondere bei der für die Netzwerkarbeit notwendigen Ressourcenausstattung und -sicherung zu beobachten und bildet sich etwa beim Beachten und Beharren der Mitarbeiterin des Bildungsbüros ab, dass jede Schule zwei Lehrkräfte für die Netzwerkarbeit abstellen kann oder beispielsweise anhand der Beratung der Netzwerke hinsichtlich der Akquise von neuen Schulen. Bedingung für eine erfolgreiche Intervention ist aus Sicht der Mitarbeiterin des Bildungsbüros jedoch die Sensibilität und Bereitschaft der schulischen Netzwerkakteure, „Sand im Getriebe“ zu erkennen und zu bearbeiten, sodass wie in den aufgedeckten Fällen Verhandlungen über das weitere Vorgehen möglich sind.
- Zu prüfen wäre jedoch, ob die theoretische Modellierung nach Sydow und Windeler sowie House und Dessler auch dann zur Beobachtung von Regulationsprozessen beiträgt, wenn die Mitarbeiterin des Bildungsbüros entgegen der Einsicht der schulischen Netzwerkakteure, dass ein Problem bzw. Konflikt vorliegt, intervenieren und dabei Momente von Zwang auf Basis von Macht, Geld oder Wissen zu erkennen sind. Ein erster Schritt der Prüfung wäre eine Spiegelung der Perspektive der Bildungsbüromitarbeiterin mit derjenigen der schulischen Netzwerkakteure hinsichtlich der Durchsetzung von Regeln in den aufgefundenen Fällen. Eine Beschreibung des Interventionsprozesses, der sowohl Top-down- als auch Verhandlungsmomente aufweist, würde dann in einem nächsten Schritt zu einer Konkretisierung der theoretischen Annahmen beitragen. In diesem Zusammenhang können die von Sydow und Windeler sowie von Glatter benannten Spannungsfelder bei einem Netzwerkmanagement mögliche theoretische Bezugspunkte darstellen (vgl. Kapitel 3.3).

Informationsmanagement im Sinne einer Evaluation konnte im Material in erster Hinsicht als Grundlage für das weitere Vorgehen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros im Rahmen des kommunalen Netzwerkmanagements identifiziert werden. Es liegen Zusammenhänge zwischen Tätigkeiten unterschiedlicher Ordnung bzw. Handlungsfelder vor, die kaum im Rahmen einer schriftlichen Befragung mit geschlossenen Antwortformaten konkret in den Blick genommen werden können. Von folgendem Erkenntnisgewinn kann an dieser Stelle jedoch ausgegangen werden:

- Das Wissen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros um aktuelle Entwicklungen und Bedarfe in den Schulnetzwerken war die Grundlage für strategische Überlegungen über die nächsten Schritte und dem zielgerichteten Einsatz von Unterstützungsmaßnahmen. Das Informationsmanagement im geschilderten Sinne diente dazu, Ressourcen finanzieller und teilweise auch zeitlicher Art bereitzustellen, um die Netzwerkarbeit zu erleichtern. Hierzu zählt das Anbieten von Hilfe bei der Erstellung von Anträgen zum Mittelabruf, das Recherchieren geeigneter und für das Netzwerk sinnvoller Mittel, aber auch das Suchen von Gesprächen mit Schulleitungen, um Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren für Veranstaltungen freustellen zu lassen. Die Evaluation in diesem Sinne ist somit als Vorbereitung für sämtliche weitere Maßnahmen und Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros zu verstehen, die in allen anderen Handlungsfeldern aufgehen. Das Informationsmanagement ist somit als ein eher im Hintergrund laufendes Handlungsfeld zu betrachten.
- Das im Forschungsprozess entwickelte erweiterte Verständnis von Evaluation im Sinne eines Informationsmanagements trägt zu einer Beobachtung von Tätigkeiten in diesem Kontext bei. Damit steht Informationsmanagement als das Sammeln, Sichern und Aufbereiten von Informationen dem klassischen Verständnis von Evaluation als eine systematische Analyse von Regeln, Prozessen und Output gegenüber. Wäre das klassische Verständnis als Grundlage für die Analyse des Materials angelegt worden, wären keine Tätigkeiten im Hinblick auf Evaluation aufzufinden gewesen. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Einerseits kann der frühe Beobachtungszeitraum der Begleitforschung im Rahmen des Projektes benannt werden, wodurch

nicht auszuschließen ist, dass zu einem späteren Zeitpunkt im Projekt eine Evaluation im Sinne von Sydow und Windeler stattfinden wird. Andererseits stellt sich die Frage, ob die erforderlichen Ressourcen und/oder Kapazitäten aufseiten des Bildungsbüros für eine Evaluation im klassischen Verständnis vorhanden waren, was im Rahmen der Begleitforschung nicht näher beleuchtet werden konnte. Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass zum Zeitpunkt der Begleitforschung eine theoretische Unschärfe durch die Definition von Sydow und Windeler vorlag, welcher durch eine theoretische Erweiterung und Konkretisierung mithilfe des Konzeptes „Informationsmanagement“ Rechnung getragen wurde.

Die beziehungspezifischen Aufgaben, welche theoretisch zu den anderen Funktionen eines Netzwerkmanagements als querliegend bzw. als grundlegender Teil von diesen betrachtet werden, konnten im Rahmen des Forschungsprozesses anhand der Besuche der Bildungsbüromitarbeiterin bei den Treffen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren für eine empirische Betrachtung kontextualisiert werden. Insgesamt gesehen bieten die Ergebnisse zu den Netzwerkbesuchen der Bildungsbüromitarbeiterin Hinweise zu den beziehungspezifischen Aufgaben bzw. zu der Beziehungsarbeit im Rahmen eines Netzwerkmanagements:

- Die Netzwerkbesuche durch das Bildungsbüro können zwar als riskantes, jedoch lohnendes Instrument für die Beziehungsarbeit im Rahmen eines kommunalen Netzwerkmanagements betrachtet werden. Inwiefern die weitere Kommunikation, wie sie etwa im Rahmen von E-Mails, Telefongesprächen oder im Kontext von Treffen auf Veranstaltungen oder Fortbildungen stattfand, für die Anbahnung von Beziehungen oder für die Koordination von Beziehungen unter den Netzwerkpartnern zur Beziehungsarbeit beigetragen hat, konnte im Rahmen der Begleitforschung nicht genauer in den Blick genommen werden.
- Übergreifend kann festgehalten werden, dass sich insbesondere bei den Netzwerkbesuchen die Spannungsverhältnisse nach Sydow (2010; vgl. auch Kapitel 3.3) sehr deutlich zeigen. Um dieser Diskrepanz begegnen zu können, bedarf es einer Person, die diese auszubalancieren weiß, ohne die Selbstständigkeit des Netzwerkes zu beschränken. Da eine Person, die die Beziehungen aufbaut und pflegt, nach Ritter und Gemünden (1998) auch jenseits der teilnehmenden Organisationen angesiedelt sein kann, erscheint das Regionale Bildungsbüro als koordinierende Instanz interschulischer Netzwerke als durchaus geeignet. Auch Sydows und Windelers Annahme, dass ein Boundary Spanner zum Aufweichen organisationaler Grenzen beitragen kann, trägt zu dieser Schlussfolgerung bei, da das Regionale Bildungsbüro allein durch seine Konzeptionierung sowie des ihm inhärenten multiprofessionellen Aufbaus als ein solcher Mittler fungiert. Diese Annahmen lassen sich aufgrund der berichteten Daten durchaus stützen, wenngleich eine weitere Betrachtung der Handlungen des Regionalen Bildungsbüros insbesondere im Feld der Beziehungsarbeit aufgrund seiner Bedeutung für die weiteren Handlungsfelder lohnend erscheint.

Im Zusammenhang mit den letzten beiden Handlungsfeldern deuten die Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse darauf hin, dass sich das Veranstaltungsmanagement sowie die Öffentlichkeitsarbeit durch das Regionale Bildungsbüro als komplexe, sich zum Teil überschneidende sowie zeitintensive – wie die Anzahl der Kodierungen aus der Inhaltsanalyse nahelegt – Handlungsfelder darstellen. In allen dargestellten Subkategorien lassen sich Elemente der von Sydow und Windeler aufgestellten Funktionen im Netzwerkmanagement wiederfinden. Diese stellen sich jedoch in diesen Subkategorien in anderer Form dar als in den vorherigen Kapiteln. Beispielsweise meint Selektion in diesem Zusammenhang weniger die Auswahl von Partnern als vielmehr die Wahl von Veranstaltungsterminen oder -inhalten. Zusammenfassend lässt sich daher für das Veranstaltungsmanagement und die Öffentlichkeitsarbeit festhalten:

- Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen, dass Veranstaltungsmanagement und Öffentlichkeitsarbeit durch das Bildungsbüro sowohl inhaltlich-konzeptionelle als auch verwaltungstechnische, bürokratische sowie organisatorische Aspekte aufweisen. Weiterhin verweisen die Ergebnisse zu der inhaltlichen Konzeptionierung von Veranstaltungen darauf, dass in die Planung Informationen über die aktuellen Bedarfe der Schulnetzwerke sowie Wissensbestände über Schulentwicklungsprozesse einfließen. Somit scheint – normativ gewendet – ein hoher

Grad an „rationaler Reflexivität“ (Otto, Sendzik, Berkemeyer & Manitius, 2012, S. 195) beim Veranstaltungsmanagement durch die Bildungsbüromitarbeiterin erforderlich zu sein. Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit ist der hohe und langwierige Abstimmungsbedarf zwischen den Projektpartnern hinsichtlich des Wordings, der Logos, der Aufsteller sowie der Präsentationsvorlagen herauszustellen, bei welchen die Projektpartner um ein einheitliches Auftreten des Projektes in der Öffentlichkeit bemüht waren. Die Abstimmungsdauer zwischen den Partnern erklärt sich unter anderem auch durch die Abstimmungsprozesse innerhalb der einzelnen Partnerinstitutionen.

- Die induktiv gebildeten Kategorien Veranstaltungsmanagement und Öffentlichkeitsarbeit stellen eine Erweiterung des theoretisch abgeleiteten Netzwerkmanagementmodells dar. In Form dieser Kategorien liegen Hinweise auf weitere, kontextspezifische Handlungsfelder im Rahmen eines Managements interschulischer Netzwerke vor. Weitere Untersuchungen können klären, ob diese Handlungsfelder lediglich kennzeichnend für Dortmund sind oder auch in anderen Kommunen, in denen sich Bildungsbüros dem Management interschulischer Netzwerke annehmen, abbildbar sind.

Die vorgestellten Handlungsfelder verdeutlichen, dass die Bildungsbüromitarbeiterin im Projektkontext in vielen Bereichen tätig wurde, um die Netzwerke in ihrer Arbeit zu unterstützen. Im Folgenden soll näher auf die Netzwerkebene eingegangen werden, um einen detaillierteren Blick auf die Arbeit der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie auf förderliche und hindernde Faktoren der Netzwerkarbeit ausmachen zu können.

7. Netzwerkportraits

Im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* wurde zusätzlich zu den wöchentlich stattfindenden Interviews unter anderem auch eine Befragung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren vorgenommen, um die Handlungen des Bildungsbüros zu spiegeln und die Wahrnehmung dieser abzufragen (vgl. hierzu Otto et al., im Erscheinen). Neben der Rolle des Regionalen Bildungsbüros im Projektkontext fokussierten diese Surveys das Voranschreiten des Transfers der im Projekt erarbeiteten Produkte in die eigene Schule. Im Folgenden sollen die Netzwerkportraits herangezogen werden, um einen konkreten Einblick in die Netzwerkarbeit zu erhalten. Diese Beschreibungen haben, anders als die übrigen berichteten Daten, eher illustrierenden Charakter und sollen dazu dienen, förderliche und hemmende Faktoren für die Netzwerkarbeit aus Sicht der am Projekt beteiligten Lehrkräfte zu benennen.

Im Projektkontext konnten zwei der zu diesem Zeitpunkt acht bestehenden Netzwerke bei ihren regelmäßig stattfindenden Treffen begleitet werden. Diese fanden zwischen Mai 2010 und Juni 2011 statt, sodass wir Netzwerk A bei insgesamt fünf und Netzwerk B bei sechs Treffen begleiten konnten. Zum Zeitpunkt der ersten begleiteten Teamsitzungen befanden sich die Netzwerke noch in der initialen Arbeitsphase, da die Arbeit erst im September 2009 aufgenommen wurde. Die Themen, an denen gearbeitet werden sollte, waren in beiden Netzwerken zu Beginn unserer Besuche demnach schon grob gesetzt, aber nur teilweise ausdefiniert, was sich jedoch im Verlauf des Jahres änderte.

Die Netzwerkportraits (Fatke, 1997; Oswald, 1997) verfolgen das Ziel, tiefere Einblicke in die Netzwerkarbeit zu gewähren, als dies mit der Fragebogenerhebung der Koordinatorinnen und Koordinatoren (vgl. Otto et al., im Erscheinen) möglich wäre. Für die Netzwerkportraits wurden im Sinne einer Bestandsaufnahme ausgewählte Aspekte in Betracht gezogen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten lassen können. Der erste Zugang erfolgt dabei vornehmlich theoriegeleitet, wenngleich ebenfalls induktive Elemente herangezogen werden. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zu Netzwerken (vgl. Kapitel 2) sowie mittels Anleihen aus der Forschung zu Ganztagschulen finden insgesamt vier Dimensionen für die Erstellung der Netzwerkportraits Berücksichtigung, die allerdings nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Für die Erstellung der Portraits wurde ein inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt, sodass einzelne Aussagen kodiert und den deduktiv wie induktiv

tiv gebildeten Kategorien zugeordnet wurden. Auf das Auszählen der Kodierungen und auf die Berechnung der Intercoderreliabilität wurde jedoch verzichtet, da die Netzwerkportraits die Intention verfolgen, lediglich zusätzliche, veranschaulichende Daten zu liefern.

Weitere Dimensionen, die beispielsweise die Beziehungsstrukturen zwischen den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zu beschreiben versuchen, wären denkbar. Um über solche Strukturen jedoch Aussagen treffen zu können, bedarf es weiterer Erhebungen sowie eines anderen methodischen Zuganges zum Feld, beispielsweise in Form leitfadengestützter Interviews.

7.1 Ausgewählte Dimensionen der Netzwerkarbeit

Die erstellten Netzwerkportraits sollen unterschiedliche Aspekte fokussieren: Neben dem Profil des Netzwerkes sollen die Struktur und Organisation der Arbeitsprozesse, die Ressourcen, die Inhalte sowie die Schwerpunkte herangezogen werden, um ein detailliertes Bild von der Netzwerkarbeit zu Beginn des Projektes sowie zum weiteren Verlauf zu erhalten. Zusätzlich werden in der Literatur erwähnte Störquellen (vgl. Kapitel 3.3) der Netzwerkarbeit mittels einer Interaktionsdimension eingehend untersucht. In Anlehnung an Sydow (2010) werden ausgewählte Spannungsverhältnisse zusammenfas-



end diskutiert. Da Sydows theoretische Überlegungen aus der Betriebswirtschaftslehre stammen, erfolgt eine Adaption der von ihm beschriebenen Spannungsverhältnisse für den schulischen Kontext.

Neben diesen an Sydow angelehnten Kategorien sollen darüber hinaus weitere Dimensionen Beachtung finden, die in Anlehnung an Prüß (2009) und in der Weiterentwicklung durch Dollinger (2012) gebildet wurden. Auch diese wurden entsprechend modifiziert, da diese Dimensionen ursprünglich für die Beschreibung von Ganztagschulen konzipiert waren (vgl. Abbildung 15). Dabei ist die Intention von Prüß darin zu sehen, unterschiedliche Ebenen und Dimensionen aufzuzeigen, die bei der Überführung von Halbtags- in Ganztagschulen als relevant erachtet werden. Dollinger (2012) konnte die von Prüß ausgemachten Dimensionen im Rahmen einer Untersuchung zu Ganztagschulen empirisch validieren, sodass ihre Dimensionen schulentwicklungsrelevante Elemente

Abbildung 15: Schulpädagogisches Dimensionsmodell gebundener Ganztagschulen (Dollinger, 2012)

aufzeigen, die als Ausgangspunkt dienen sollen, um unterschiedliche Ebenen der Netzwerkarbeit zu identifizieren, mit Inhalten zu füllen und daher auch für den Kontext der Netzwerkarbeit zu verdeutlichen.

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen von Sydow (2010) und Dollinger (2012) konnten daher Kategorien gebildet werden, die jedoch mittels induktiven Vorgehens spezifiziert und für den

Kontext schulischer Netzwerke adaptiert wurden. Somit konnten folgende Dimensionen in Kategorien überführt und zu einer weitergehenden Analyse der Netzwerkpraktiken herangezogen werden:

- die Gestaltungsdimension,
- die Interaktionsdimension,
- die Inhaltsdimension sowie
- die Qualitätsdimension.

Zusätzlich zu diesen Dimensionen sollen die projektbezogenen Rahmenbedingungen, die für alle Netzwerke gleichermaßen zutreffen, mittels einer Kontextdimension beschrieben werden (vgl. Kapitel 7.2).

Die Netzwerkportraits zeichnen sich daher insbesondere dadurch aus, dass netzwerkgestützte Unterrichtsentwicklung unter den genannten Gesichtspunkten skizziert und durch den gewählten methodischen Zugang in Form einer nichtteilnehmenden Beobachtung möglichst authentisches Verhalten der Netzwerkmitglieder beobachtet werden kann. Einzelne Zitate werden zur Verdeutlichung angeführt, wobei sie jedoch nicht als für die Gesamtheit geltende Aussagen fungieren. Eine Beschreibung der einzelnen Dimensionen und der daraus abgeleiteten Kategorien für ein inhaltsanalytisches Vorgehen erfolgt daher in Form einer Kurzvorstellung.

Gestaltungsdimension

Die Gestaltungsdimension als erste Dimension fokussiert primär die Rahmenbedingungen des Netzwerkes. Hierzu zählen die finanzielle Ausstattung sowie die personellen Strukturen, die das Netzwerk betreffen. Beispiele für diese Dimension sind in Aussagen über das Netzwerkbudget bzw. über weitere eventuell vorhandene Mittel zu sehen.

Da sich in dieser Dimension bedingt durch die Projektkonzeption wenige Unterschiede ergeben werden, soll aus beiden Netzwerken zusammengefasst berichtet werden.

Interaktionsdimension

Die umfangreichste Dimension ist die der Interaktion, da sie eine große Bandbreite netzwerkspezifischer Charakteristika fokussiert und gebündelt darstellt. Um einen ersten Zugang zu interschulischen Netzwerken zu ermöglichen, werden mittels der Interaktionsdimension unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen, die in der Literatur mit Netzwerken in Verbindung gebracht werden. Diese Dimension setzt sich aus Spannungsverhältnissen zusammen, die sich insbesondere auf den Kontext interschulischer Netzwerke übertragen lassen und bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie sich im Datenmaterial finden lassen können (vgl. zu den Spannungsverhältnissen auch Kapitel 3.3). In Anlehnung an Sydow (2010) werden exemplarisch folgende Spannungsverhältnisse, die die Subkategorien der Interaktionsdimension bilden, für eine Annäherung an schulische Netzwerke herangezogen:

- Vielfalt – Einheit
- Autonomie – Abhängigkeit
- Kooperation – Wettbewerb.

Bei den genannten Spannungsverhältnissen muss jedoch betont werden, dass sich Aussagen oftmals nicht nur einem Begriff oder Begriffspaar zuordnen lassen, sondern häufig mehrere Aspekte enthalten, die sich in verschiedenen Kategorien kodieren lassen.

Das Spannungsverhältnis zwischen Einheit und Vielfalt setzt auf unterschiedlichen Ebenen im Netzwerk an. Während unter „Einheit“ solche Aussagen, die das Netzwerk als Ganzes beschreiben, kodiert werden, zielen solche Aussagen, die die Besonderheiten der Einzelschulen, einzelner Fächer oder auch individueller Charakteristika thematisieren, auf die vielfältigen Ebenen außerhalb des Netzwerkes. Diese Spannungsverhältnisse nehmen daher sowohl die individuelle Ebene der Lehrkräfte als

auch die der Einzelschulen und des Netzwerkes in den Blick, bleiben jedoch noch relativ an der Oberfläche, da in diesen Kategorien der Fokus nicht primär auf dem Inhalt der getroffenen Aussagen, sondern vielmehr auf der eingenommenen Perspektive der Sprechenden liegt.

Die erhaltene Autonomie der einzelnen Akteure, die als ein zentrales Merkmal für Netzwerke anzusehen ist, wird ebenfalls auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet. In dieser Kategorie sollen vornehmlich solche Aussagen kodiert werden, die einerseits das individuelle Handeln der Lehrkräfte widerspiegeln. Andererseits werden solche Aussagen kodiert, die Spezifika der Einzelschulen oder auch der unterschiedlichen Schulformen im Netzwerk sowie damit einhergehende schul- bzw. schulform-spezifische Wünsche repräsentieren.

Trotz der weitgehend erhaltenen Autonomie der Netzwerkakteure zeichnet sich die Zusammenarbeit in einem solchen Gebilde ebenfalls durch Abhängigkeiten aus. In diesem Zusammenhang sollen solche Aussagen, die sich auf Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Netzwerkschulen sowie innerhalb der Einzelschulen, beispielsweise zwischen unterschiedlichen Jahrgangsstufen oder auch Unterrichtsfächern, beziehen, kodiert werden. Ein weiterer relevanter Aspekt im Hinblick auf die Abhängigkeiten der Netzwerkakteure ist in rechtlichen Vorgaben zu sehen, da beispielsweise Curricula erheblichen Einfluss auf die Arbeit sowie die Handlungsspielräume der Lehrkräfte haben und daher als zentral anzusehen sind.

Schließlich sollen die Merkmale Wettbewerb sowie Kooperation eingehende Betrachtung finden, da beide Aspekte in den vergangenen Jahren unter schulentwicklungsspezifischen Gesichtspunkten an Bedeutung gewonnen haben. Dies zeigt sich einerseits in der stetigen Zunahme der interschulischen Kooperationen im Rahmen der wachsenden Schul- und Bildungslandschaften (vgl. hierzu Kapitel 2.1). Gleichzeitig steigt aufgrund von Entwicklungen wie Schulschließungen der Druck in den Einzelschulen, sodass der Wettbewerb zwischen den Schulen hierdurch erhöht wird. Daher sollen unter Wettbewerb solche Aussagen Beachtung finden, die die konkurrierende Situation von Schulen im gleichen Einzugsgebiet beschreiben. Die Kategorie Kooperation hingegen soll etwas weiter gefasst werden, da davon ausgegangen werden kann, dass die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren im jeweiligen Netzwerk miteinander kooperieren, weil das Netzwerk andernfalls sofort instabil wäre. In dieser Kategorie sollen daher vor allem Aussagen über die gemeinsame Arbeit weiterer nicht im Netzwerk tätiger Kollegen kodiert werden. Weiterhin werden in dieser Kategorie Aussagen berücksichtigt, die eine Zusammenarbeit mit weiteren Netzwerken oder auch weiteren Institutionen (wie beispielsweise der örtlichen Bibliothek, Fortbildnern o. Ä.) beschreiben.

Die Interaktionsdimension spiegelt bereits ein sehr komplexes Bild interschulischer Netzwerkarbeit wider, wobei die gewählten theoriebezogenen Kategorien nicht ausreichend erscheinen, um eine plastische Vorstellung der Netzwerkarbeit zu erhalten. Daher soll mittels weiterer Dimensionen, die auf Dollinger (2012) beruhen, solche Aspekte der Netzwerkarbeit in den Blick genommen werden, die sich konkret mit Inhalten, der Verankerung der Produkte sowie den personellen und monetären Ressourcen befassen.

Inhaltsdimension

Nach Dollinger umfasst die Inhaltsdimension Konzepte zum Ausbau von Halbtags- auf Ganztags-schulen, die sehr differenziert dargestellt werden (Dollinger, 2012). Um diese Dimension für Innovationsnetzwerke nutzbar zu machen, war jedoch eine Adaption an den Netzwerkkontext notwendig, sodass weniger auf inhaltliche Faktoren der Einzelschulen, sondern vielmehr auf die des Netzwerkes insgesamt eingegangen werden soll.

Diese Dimension beschreibt die gesetzten (Zwischen-)Ziele des Netzwerkes sowie die fachlichen Inhalte, mithilfe derer diese Ziele erreicht werden sollen. Die Ziele können dabei sehr kleinschrittig sein und sich beispielsweise auf die Erstellung eines Arbeitsblattes beschränken. Gleichmaßen werden in dieser Kategorie jedoch auch übergeordnete Ziele wie die Entwicklung geeigneter Diagnosein-

strumente o. Ä. erfasst. Daher finden in dieser Kategorie sowohl die Themen des Netzwerkes, die dahinterliegenden pädagogischen Konzepte sowie deren Umsetzung Beachtung.

Qualitätsdimension

Originär zielt diese Dimension auf Unterstützungssysteme, Maßnahmen der Evaluation sowie die Integration des Ganztagskonzeptes in das Schulprofil (ebd.). Diese Kategorie konnte daher weitestgehend übernommen werden, wobei der Schwerpunkt auf der Verankerung der erarbeiteten Produkte und Strategien des Netzwerkes lag. Damit ist zum einen die Verankerung in den jeweiligen Einzelschulen, beispielsweise durch Aufnahme einzelner Aspekte in das Schulprogramm, gemeint. Doch auch die Erstellung eines gemeinsamen Leitbildes fällt unter diese Kategorie. In diesem Zusammenhang kommt auch solchen Aussagen, die die Position der Schulleitungen und Kollegien im Hinblick auf unterstützende oder hindernde Tätigkeiten für das Netzwerk beschreiben, eine besondere Bedeutung zu. Andererseits werden in dieser Kategorie auch solche Aussagen kodiert, die auf eine Verankerung der Netzwerkprodukte auf kommunaler Ebene zielen, beispielsweise in der Form, dass die Inhalte auch Eingang in Schulen, die nicht im Netzwerk tätig sind, finden. Schließlich zeichnet die Qualität der Netzwerkarbeit aus, dass diese evaluiert wird, sodass Aussagen hierzu ebenfalls in der Qualitätsdimension kodiert werden.

Einen Überblick über die genannten Dimensionen bietet Tabelle 3:

Tabelle 3: Dimensionen der Netzwerkarbeit

<i>Dimension</i>	<i>Definition</i>
<i>Gestaltungsdimension</i>	Aussagen, die die personelle Ausstattung, Kooperationsstruktur, regionalen Strukturen und finanzielle Ausstattung betreffen.
<i>Interaktionsdimension</i>	
<i>Abhängigkeit</i>	Aussagen, die die Abhängigkeiten zwischen den Netzwerkschulen, innerhalb der Einzelschule oder von rechtlichen Vorgaben betreffen (Lehrpläne o. Ä.).
<i>Autonomie</i>	Aussagen, die sich auf das individuelle Handeln der Lehrkraft beziehen (Auslegung/Interpretation der Lehrpläne, persönlicher Unterrichtsstil), auf Besonderheiten der Einzelschule oder der jeweiligen Schulform eingehen oder individuelle oder schulspezifische Wünsche beinhalten.
<i>Einheit</i>	Aussagen, die den Zusammenhalt des Netzwerkes betreffen oder das Netzwerk sowie die Einzelschule als Bestandteil der Bildungslandschaft sehen.
<i>Vielfalt</i>	Aussagen, die die Besonderheiten der Einzelschule betreffen oder auf individuelle Charakteristika zielen.
<i>Kooperation</i>	Aussagen über die Zusammenarbeit mit weiteren Kollegen außerhalb des Netzwerkes, den Austausch mit anderen Netzwerken oder die Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen.
<i>Wettbewerb</i>	Aussagen über die konkurrierende Situation zwischen Schulen sowie die konkurrierende Situation zwischen dem Netzwerk und weiteren Gruppen.

Inhaltsdimension

Aussagen, die die Ziele des Netzwerkes, die Inhalte des Netzwerkes oder das pädagogische Konzept dahinter betreffen.

Qualitätsdimension

Aussagen, die ein gemeinsames Leitbild, verankerte Kooperationsstrukturen (Schulprofil o. Ä.), kommunale Verankerungen sowie evaluative Verfahren und Transfermöglichkeiten betreffen.

Die Auswahl der Netzwerke erfolgte aufgrund der Unterschiedlichkeit im Hinblick auf die Themenwahl sowie die Zusammensetzung. Nicht zuletzt trug die Einwilligung der Netzwerke, uns in der Position nichtteilnehmender Beobachter (Flick, 2007) Einblicke in die Arbeit zu gewähren, zur Auswahl der Netzwerke bei. Die Treffen, die jeweils 90 bis 120 Minuten dauerten, wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet. Zusätzlich erhielten wir im Fall des Netzwerkes B das jeweilige Sitzungsprotokoll direkt im Anschluss an das Treffen, da es bereits gemeinsam während desselbigen erstellt wurde. In dem anderen Netzwerk wurde das Protokoll durch eine Mitarbeiterin des IFS erstellt und stand daher ebenfalls zur Verfügung.

Aus Gründen der zugesicherten Anonymität müssen solche Elemente und Besonderheiten aus der Beschreibung ausgeklammert werden, die netzwerkspezifisch sind und daher Rückschlüsse auf die einzelnen Netzwerke zulassen. Daher können lediglich ausgewählte Inhalte der Netzwerktreffen berichtet werden. Solche Inhalte, die nicht anonymisiert werden konnten, finden jedoch trotzdem Eingang in die übergreifenden förderlichen sowie hindernden Faktoren der Netzwerkarbeit (Kapitel 7.5).

7.2 Kontexte schulischer Netzwerke in *Schulen im Team*

Dollinger (2012) unterscheidet den Kontext, in dem sich Schulen bewegen, auf zwei Ebenen. Während die Kontextdimension der ersten Ebene gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie ministerielle Vorgaben oder Bildungsstandards umfasst, zielt die Kontextdimension der zweiten Ebene auf die schulischen Rahmenbedingungen wie Schulstandort, finanzielle Ressourcen oder das Einzugsgebiet. Diese Faktoren sind für die zu beschreibenden Netzwerke jedoch nur bedingt geeignet, da die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für alle teilnehmenden Schulen identisch sind und die Bedingungen der Einzelschulen weniger relevant sind. Der Kontext, in dem sich alle Netzwerke aufgrund der Projektkonzeption bewegen, scheint daher wesentlich für die Erstellung der Netzwerkportraits zu sein. Folglich sollen diese übergreifenden Faktoren sowie die Arbeitsorganisation im Projekt für alle Netzwerke zusammenfassend dargestellt werden, wenngleich Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen zur Illustration gegenübergestellt werden sollen.

Obwohl die Arbeitsstrukturen in den Netzwerken im Detail variierten, lassen sich einige übergreifende Anordnungen ausmachen, die für alle Netzwerke gleichermaßen zutrafen. Die Netzwerke setzten sich aus vier bis sechs Schulen unterschiedlicher Schulformen zusammen. Jede Schule sollte dabei gemäß der Projektkonzeption durch zwei Lehrkräfte bei den Treffen vertreten sein, die als Koordinatorinnen und Koordinatoren Inhalte im Netzwerk erarbeiten und schließlich in die jeweiligen Einzelschulen zurücktragen. Je nach Einzelschule konnte dieser Vorgabe jedoch nicht oder nur unregelmäßig nachgekommen werden: In einigen Schulen, vor allem in denen mit besonders kleinen (Fach-)Kollegien, konnte lediglich eine Lehrkraft in das Netzwerk entsendet werden. Andere Schulen hingegen waren regelmäßig mit mehr als zwei Lehrkräften bei den Netzwerktreffen vertreten.

Bei der Zusammenstellung der einzelnen Netzwerke versuchte das Regionale Bildungsbüro, möglichst solche Schulen zueinander zu bringen, die lokal nah beieinander lagen. Beim Gros der Schulen konnte die Nähe der Schulen zueinander berücksichtigt werden, sodass diese innerhalb eines Netzwerkes in Teilen über die gleiche Schülerschaft sprachen sowie Schülerströme zwischen den Schulen im Netzwerk zu verzeichnen waren. Zudem wurde durch die lokale Nähe der Schulen zueinander die Organisation der Netzwerktreffen vereinfacht. In wenigen Fällen konnte die lokale Nähe der Schulen

zueinander nur bedingt berücksichtigt werden. Jedoch waren Schülerströme zwischen den Netzwerkschulen nur begrenzt für die Bearbeitung des Themenschwerpunktes notwendig, beispielsweise für Netzwerke, die den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule fokussierten. Doch auch in diesen Netzwerken stellte sich heraus, dass Schülerströme nicht zwingend notwendig seien, um gemeinsame Inhalte zu erarbeiten. In Netzwerken, in denen die Übergangsthematik weniger relevant war, stellte sich auch die lokale Nähe der Netzwerkschulen für die Bearbeitung des Themas als nicht erforderlich dar. In diesen Fällen erschien die Zusammensetzung der Schülerschaft von größerer Bedeutung, da diese je nach Lage der Schule zum Teil erheblich innerhalb eines Netzwerkes variierte: Während beispielsweise eine Schule, die unweit der Universität liegt, vornehmlich Schülerinnen und Schüler aus Akademikerfamilien aufnimmt, ist eine andere Schule in einem sozialen Brennpunkt lokalisiert, sodass Schnittmengen hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit sowie der Priorisierung von Arbeitspaketen zunächst ausgemacht werden mussten. Darüber hinaus verfügten die Schulen über einen unterschiedlich großen Erfahrungsschatz hinsichtlich Projektarbeit und dem damit verbundenen Mehraufwand zeitlicher und personeller Natur. Einige Schulen können beispielsweise auf langjährige Erfahrungen in der Projektarbeit zurückgreifen, während andere vergleichbare Initiativen bislang gemieden haben – unter anderem aufgrund personeller Überlastungen. Insbesondere die Grundschulen nehmen neben Initiativen zur Leseförderung beispielsweise auch an Zirkus-, Musik- sowie weiteren stadtteilbezogenen Projekten teil. Insgesamt lässt sich jedoch für die Dortmunder Schulen festhalten, dass sie auf einen vergleichsweise großen Erfahrungsschatz im Hinblick auf die Projektarbeit zurückblicken können.

7.2.1 Organisation der Netzwerkarbeit

Die Organisation der eigentlichen Netzwerkarbeit stellte sich ebenso heterogen wie die Netzwerke selbst dar. Einige der Netzwerke hatten sich beispielsweise dazu entschlossen, eine Netzwerksprecherin oder einen Netzwerksprecher, d. h. eine Person, die insbesondere für das Regionale Bildungsbüro der zentrale Ansprechpartner war und das Netzwerk repräsentierte, zu wählen. Diese Position wurde vom Regionalen Bildungsbüro als eine Möglichkeit vorgeschlagen, um die Koordination zwischen den beteiligten Akteuren zu simplifizieren. Gleichwohl nahmen jedoch auch weitere Lehrkräfte der Netzwerke Kontakt zum Regionalen Bildungsbüro auf, was aus den jeweiligen Anliegen, aber auch aus den verfügbaren Zeitressourcen resultierte.

Der Ort der Treffen wurde zumeist gegen Ende der Sitzungen festgelegt, wobei vorwiegend ein rotierendes Verfahren gewählt wurde, sodass die Treffen schließlich in allen teilnehmenden Schulen stattfanden. Einige Netzwerke verzichteten jedoch auf dieses Vorgehen, beispielsweise in den Fällen, in denen eine der Netzwerkschulen in einem anderen Stadtteil lag oder die Räumlichkeiten einer Schule sich für Netzwerktreffen aus anderen Gründen, beispielsweise der technischen Ausstattung vor Ort, nicht anboten. Für die Verpflegung, für die ein kleiner Teil der Netzwerkmittel verwendet werden durfte, war jeweils die gastgebende Schule zuständig.

Auch der Turnus, in dem sich die Einzelschulen in ihrem Netzwerk trafen, variierte. Der Rhythmus der Treffen wurde dabei von den Schulen eigenständig festgelegt, wobei sich die meisten Netzwerke etwa alle vier bis acht Wochen in einer jeweils anderen Netzwerkschule trafen. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren eines Netzwerkes hingegen trafen sich lediglich etwa drei- bis viermal im Jahr. Diese vergleichsweise seltenen Treffen waren dem Umstand geschuldet, dass dieses Netzwerk weitere Sub-Netzwerke ausgebildet hatte, die sich untereinander häufiger trafen und das übergeordnete Netzwerk daher schon mit wenigen Sitzungen pro Jahr arbeitsfähig war.

Die Termine für das jeweils nächste Treffen wurden in den meisten Netzwerken am Ende einer Sitzung gemeinsam festgelegt. Dennoch war es beinahe nie für alle acht bis zwölf Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren möglich, bei jedem der Treffen anwesend zu sein. Die Terminabstimmung für die Netzwerktreffen gestaltete sich besonders in einem der begleiteten Netzwerke sehr schwierig,

da die Unterrichtszeiten der teilnehmenden Lehrkräfte stark variieren und für alle Koordinatorinnen und Koordinatoren mögliche Termine sehr rar sind. Dennoch fanden die Treffen in einem Turnus von vier bis acht Wochen, je nach anstehenden schulspezifischen Terminen oder auch weiteren Veranstaltungen, die gemeinsam besucht werden, statt.

Die Tatsache, dass bei nahezu keinem Treffen alle Koordinatorinnen und Koordinatoren anwesend sein konnten, war einer der Gründe, warum in den meisten Netzwerken besonders großen Wert auf die Erstellung eines Sitzungsprotokolls gelegt wurde. Dieses wurde einschließlich des nächsten Termines im Nachgang an die Treffen allen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zugesendet, sodass auch jene, die bei einem Treffen nicht anwesend sein konnten, über alle aktuellen Entwicklungen im Netzwerk informiert waren. Ein weiterer Grund für die Erstellung der Sitzungsprotokolle war jedoch, dass das Regionale Bildungsbüro wünschte, von jedem Treffen ein Protokoll zu erhalten, um einen Überblick über den Stand der Arbeit in den Netzwerken zu erhalten. In welcher Form und Detailliertheit diese Protokolle verfasst wurden, blieb jedem Netzwerk selbst überlassen. Für die Mitschrift während der Sitzungen war oftmals, jedoch nicht immer die gastgebende Schule zuständig; vielmehr wurde meist zu Beginn geklärt, durch wen das Protokoll erstellt wird. Neben einer Darstellung der erfolgten sowie geplanten Schritte wurde im Protokoll meist festgehalten, welche Punkte Thema der kommenden Sitzung werden sollten, um das gemeinsam gesteckte Netzwerkziel erreichen zu können.

Neben den geplanten Netzwerkaktivitäten wurden im Protokoll weiterhin, sofern besprochen, anvisierte Fristen vermerkt, die jedoch nicht immer konsensuell gefunden werden konnten. Die Erstellung des Protokolls unter Hinzunahme anvisierter Fristen stieß damit auch Reflexionsprozesse bei den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren an, die dazu führten, die gesteckten Ziele hinsichtlich ihrer Machbarkeit und des Arbeitsaufwandes zu hinterfragen.

Im Projekt anfallende Tätigkeiten wurden in vielen Netzwerken im Konsens diskutiert und verteilt, sodass gelegentlich Aufgaben anfielen, die es außerhalb der Netzwerktreffen, beispielsweise schulweise oder auch allein, zu bearbeiten galt. Die entstandenen Produkte wurden dabei meist im Rahmen der nächsten Sitzung gemeinschaftlich diskutiert und gegebenenfalls modifiziert. Während der Netzwerktreffen wurden jedoch neben den Inhalten, die gemeinsam bearbeitet werden sollten, auch die äußeren Rahmenbedingungen thematisiert, die die Einzelschule unmittelbar und das Netzwerk somit mittelbar tangierten, beispielsweise Elterngespräche oder verfügbare Ressourcen.

7.2.2 Gestaltungsdimension

Die personelle Besetzung in beiden Netzwerken war laut Projektkonzeption für mindestens zwei Lehrkräfte pro Schule ausgelegt, die in Form von change agents die im Netzwerk erarbeiteten Inhalte in die Einzelschulen zurücktragen und flächig umsetzen. In den Netzwerken, die näher begleitet werden konnten, hätten daher mindestens acht bzw. zwölf Lehrkräfte bei den Treffen anwesend sein müssen, um gemeinsam an den gesteckten Themen zu arbeiten. Wie bereits beschrieben waren aufgrund der Schwierigkeiten bei der Terminkoordination nur selten alle Koordinatorinnen und Koordinatoren anwesend. Eine Schule hatte personelle Schwierigkeiten, da krankheitsbedingt ein Netzwerkkoordinator aus dem Projekt ausstieg und eine zweite Person überdies aufgrund eines sehr kleinen Kollegiums nicht gefunden werden konnte. In einer anderen Schule war der Rückhalt durch die Schulleitung und das Interesse des Kollegiums nicht ausreichend, um eine weitere Person zur Teilnahme zu bewegen. Jedoch wurde eine Schule regelmäßig durch drei Lehrkräfte vertreten, die aktiv an der Netzwerkarbeit teilnahmen. Die Schulleitung dieser Schule unterstützte das Engagement der Lehrkräfte durchaus, sofern hierfür kein Unterrichtsausfall notwendig wurde:

[Eine] wichtige Rolle spielt sicherlich auch so die Überzeugung unseres Chefs oder unserer Chefin. Ob die uns in unserer Arbeit unterstützen und sagen: Ey, das hört sich gut an, find ich wichtig, dass unsere Fachschaft da sich jetzt drum kümmert.

Darüber hinaus wurde im Laufe des Projektes in einem Netzwerk eine Untergruppe gebildet, die sich mit spezifischen Teilaspekten des Netzwerkthemas auseinandersetzte. Der Startschuss für diese Gruppe fiel mit der Teilnahme an der ersten netzwerkbezogenen Fortbildung, die etwa ein Jahr nach Projektbeginn initiiert wurde. Hierzu wurden die Fachkollegien eingeladen, wobei bereits bei der Konzeptionierung der Fortbildung darauf geachtet wurde, die Kolleginnen und Kollegen möglichst gut in die Arbeit mit einzubinden:

Spr. 1 Aber ich denke, auf dieser Sitzung selber müsste eigentlich vorneweg sicherlich auch noch mal so eine Einführung, warum wollen wir denn [diese Themen, Anm. d. Verf.], warum spielen die da so eine wichtige Rolle?

Spr. 2 Ja, idealerweise wäre das die Werbung. Also, idealerweise gehen wir an unsere Kollegen genau damit ran.

Diese Fortbildung wurde daher so konzipiert, dass sich auch die Kolleginnen und Kollegen, die sich bislang noch nicht mit der Thematik beschäftigt hatten, konstruktiv in die Netzwerkarbeit einbringen konnten. Zuvor wurde im Netzwerk jedoch diskutiert, welche Herangehensweise am gewinnbringendsten sei, um die Kolleginnen und Kollegen auch tatsächlich für die Teilnahme an der Veranstaltung zu gewinnen. Aufgrund der unterschiedlichen Beziehungen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zu den Fachkollegien bzw. bedingt durch deren Größe wurden unterschiedliche Herangehensweisen, z. B. das persönliche Ansprechen oder das Vorstellen der Thematik auf einer der Fachkonferenzen, diskutiert. Schließlich wurde jedoch ein jeweils individuelles Vorgehen für jede Schule gewählt, um die Kolleginnen und Kollegen für die Teilnahme an der ersten Fortbildung zu gewinnen. Durch diese zumindest in Ansätzen vorhandene Unterstützung durch weitere Fachkolleginnen und -kollegen wurde der Problematik, dass nicht alle Schulen durch zwei oder mehr Lehrkräfte vertreten werden konnten, jedoch so gut begegnet, dass einer Überlastung der einzelnen Koordinatorinnen und Koordinatoren entgegengewirkt werden konnte.

Es zeigte sich auch im anderen Netzwerk bereits nach wenigen Monaten der Netzwerkarbeit ein Interesse der Kollegien an dem Projekt. Über die Produkte, die im Netzwerk entwickelt werden hinausgehend, war auch der Kontakt zur jeweils anderen Schulform von Interesse für die Kollegien, der in anderen Kontexten selten zustande kommt:

Ich meine, ich hab das [Projekt, Anm. d. Verf.] zum Beispiel ein paar [...] Kollegen mal auf der Türschwelle erzählt und die fanden das natürlich alle toll. So, dann hätten wir auch mal Kontakt zu [anderen] Schulen und das fehlt halt vielen.

Die finanziellen Ressourcen, die diesen sowie allen anderen Netzwerken zur Verfügung standen, beliefen sich auf 5.000 € pro Jahr. Davon flossen 1.000 € in ein gemeinsames Budget aller Netzwerke, aus dem übergreifende Fortbildungen oder Veranstaltungen finanziert wurden, beispielsweise jährlich stattfindende Meilensteintagungen.

Beide Netzwerke benötigten lange Zeit keine finanziellen Mittel für die eigentliche Netzwerkarbeit, da der Schwerpunkt dieser im Austausch mit der jeweils anderen Schulform gesehen wurde und auch der Einkauf von Materialien zu Beginn des Projektes noch keine Relevanz hatte. Darüber hinaus war das Netzwerk unsicher, wofür die Mittel verwendet werden dürften, auch aus dem Grund, da die im Netzwerk vertretenen Lehrkräfte normalerweise wenige bis keine finanziellen Ressourcen zur freien Verfügung haben. Nach etwa einem Jahr der Projektarbeit stellten die Koordinatorinnen und Koordinatoren des einen Netzwerkes jedoch fest, dass eine passgenaue Fortbildung notwendig sei, um die eigenen gemeinsam gesteckten Ziele verfolgen zu können. Das zweite Netzwerk entschloss sich hingegen dazu, zunächst die Lehrbücher zu kaufen, die in den jeweiligen Schulen im Netzwerk verwendet werden, sodass alle Lehrkräfte einen Überblick darüber bekommen konnten, was Inhalte der jeweils anderen Schulformen sind:

Spr. 1 Ja, dann wäre [das] doch unser erster Antrag. Wir möchten bitte einen Satz dieser Bücher haben [...]. Ohne die können wir nämlich gar nicht wirklich arbeiten.

Spr. 2 [Die anderen] Schulen haben da keine Ahnung, was da überhaupt drinsteht. Das ist es.

Spr. 1 Ja eben.

Die Bücher dienten also auch der weiteren Arbeit im Netzwerk, da wenig Wissen über die Inhalte der anderen Schulformen vorhanden war, sodass ohne eine solche Grundlage nicht zielgerichtet an gemeinsamen Inhalten gearbeitet werden konnte. Neben den Lehrbüchern wurde auch in diesem Netzwerk beschlossen, eine gemeinsame Fortbildung zu besuchen, deren Inhalt gemeinsam und auf Grundlage des Bedarfes festgelegt wurde. Daher wurde das Netzwerkbudget für eine solche Fortbildung eingesetzt, die für eine gemeinsame (Wissens-)Grundlage im Netzwerk sorgen sollte.

Schließlich sollte ein Teil der Netzwerkmittel für den Druck gemeinsam entwickelter Materialien verwendet werden. Das Netzwerk hatte im Laufe des ersten Projektjahres solche Materialien entwickelt, die auch für alle anderen Dortmunder Schulen von Interesse sein könnten. Als Format wurde hierfür eine Broschüre gewählt, die Eingang in die Dortmunder Schulen fand.

Der Kontext, in dem sich die Netzwerke im Rahmen von *Schulen im Team* bewegen, ist, wie schon in Kapitel 4 deutlich wurde, durch die Projektkonzeption bereits vorgegeben. Dennoch bot die Konzeption von *Schulen im Team* noch genügend Raum, um diese Vorgaben individuell auszugestalten, was sich unter anderem in der Gestaltungsdimension niederschlägt. Deutlich größere Unterschiede zwischen den beiden begleiteten Netzwerken zeigen sich jedoch in den übrigen Dimensionen, die im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

7.3 Netzwerk A

7.3.1 Interaktionsdimension

Gemäß Sydow (2010) zeichnen sich Netzwerke dadurch aus, dass sie sich stets in Spannungsverhältnissen zwischen Extremen bewegen (vgl. auch Kapitel 3.3). Diese Extreme sind aus dem Grund für den vorliegenden Kontext interessant, da sie Aufschlüsse darüber geben können, an welchen Stellen das Regionale Bildungsbüro unterstützend tätig werden kann und wann beispielsweise autonomes Handeln der Netzwerke präferiert werden sollte.

Das erste zu untersuchende Spannungsverhältnis ist das zwischen Einheit und Vielfalt. Die Einheit in diesem Netzwerk zeigt sich hauptsächlich anhand von Äußerungen, die gemeinsame zukünftige Vorhaben betreffen. Im Zusammenhang mit dem Budget, das jedem Netzwerk zur Verfügung steht, wurde so beispielsweise gemeinsam überlegt, welche Ziele im Projektzeitraum kurz- und langfristig verfolgt werden sollen und wie diese mithilfe finanzieller Unterstützung erreicht werden können. Doch auch das inhaltlich am gewinnbringendste Vorgehen wurde bei den Netzwerktreffen diskutiert, bevor der Versuch unternommen wurde, eine für alle beteiligten Lehrkräfte praktikable und zufriedenstellende Lösung zu finden:

Spr. 1 Wahrscheinlich müssten wir einfach noch überlegen, was wir jetzt hier eigentlich als Ziel so später mal wollen, also [...] drei [Jahre] haben wir jetzt noch vor uns.

Spr. 2 Vielleicht sollten wir wirklich mal anfangen, einfach die konkrete Einheit zu planen [...].

Spr. 3 Ich glaube, die Frage ist auch, wenn wir jetzt gerade so die Rückmeldung haben, [...] wenn da wirklich solche großen Unterschiede sind, [...] wie kommen wir dahin, dass die Kinder irgendwie einheitlicher [auf einem Stand] sind?

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass die Zielsetzung des Netzwerkes bislang noch nicht endgültig konkretisiert wurde. Gleichzeitig zeigt sich mithilfe dieser Aussagen, dass die Lehrkräfte die Perspektive anderer im Netzwerk befindlicher Schulen einzunehmen versuchen, sodass vor der Planung einer konkreten Unterrichtseinheit zunächst mit den beteiligten Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren Klärungsbedarf darüber besteht, inwiefern diese sinnvoll erscheint, da von unterschiedlichen Voraussetzungen zum Ende der Grundschulzeit ausgegangen werden muss.

Neben der Planung des weiteren Vorgehens hinsichtlich der Themensetzung war jedoch auch der Transfergedanke sehr frühzeitig bei diesem Netzwerk ein Thema. Bereits nach einem Jahr der Netzwerkarbeit waren Materialien entstanden, die weiteren Dortmunder Schulen zur Verfügung gestellt werden sollten. Das Netzwerk entschloss sich dazu, gemeinsam die Materialien in Papierform zu bündeln und weiterzureichen. Dieses Vorgehen wurde dem Versenden einer E-Mail durch eine einzelne Person vorgezogen, da das Netzwerk davon ausging, dass Materialien in gedruckter Form eher zur Kenntnis genommen werden als in elektronischer. Zudem war das Versenden von Broschüren öffentlichkeitswirksamer, da auf diese Weise unter anderem die Logos der Schulen und des Projektes sowie weitere Informationen über das Netzwerk Eingang in diese Publikation finden konnten.

Die Einheit des Netzwerkes spielt sich daher vor allem im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit sowie der gemeinsam zu treffenden Entscheidungen hinsichtlich der Themensetzung ab. Demgegenüber ist die Vielfalt zu stellen, die durch die Zusammensetzung der unterschiedlichen Schulen und Schulformen in diesem Netzwerk die Arbeit maßgeblich beeinflusst. Wie in dem oben aufgeführten Zitat deutlich wurde, war der erste Schritt in diesem Netzwerk, einen gemeinsamen Ausgangspunkt zu finden, sodass sich die teilnehmenden Schulen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einigen mussten. Die Vielfalt im Netzwerk spiegelt sich darüber hinaus in den Angeboten, die die Schulen offerieren und die sich an der Schülerschaft orientieren sowie in der personellen Ausstattung wider. Die Schwierigkeit im Zusammenhang mit diesem Spannungsverhältnis ist daher in der Beachtung der schulspezifischen Bedingungen bei gleichzeitiger Adaption an übergeordnete Strukturen zu sehen.

Das zweite Spannungsverhältnis, das im Rahmen der Netzwerkportraits betrachtet werden soll, ist das zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Die Abhängigkeiten des Netzwerkes, der Schulen sowie der einzelnen Lehrkräfte wurden insbesondere hinsichtlich gesetzlicher Bestimmungen, beispielsweise in Form von Lehrplänen, in den Netzwerktreffen thematisiert. Ein Punkt führte immer wieder zu kontroversen Diskussionen, da nicht alle im Netzwerk vertretene Lehrkräfte die Vorgaben identisch interpretierten und umsetzten:

Spr. 1 Also, weil ich hörte, das ist nicht konform mit den Richtlinien und das geht ja eigentlich nicht.

Spr. 2 Richtig!

Spr. 3 Und aus welchem Grund macht ihr das dann?

Spr. 4 Weil wir das als wichtig erachten.

Anhand dieses Zitates wird besonders deutlich, wie eng Autonomie und Abhängigkeit im Netzwerkontext miteinander verwoben sind: Obwohl Abhängigkeiten hinsichtlich der thematisierten Richtlinien vorherrschen, werden diese durch das autonome Handeln einzelner Lehrkräfte oder auch der Einzelschulen bzw. sogar ganzer Schulformen ausgedeutet und, wenn man Fend (2008) hinzuziehen möchte, rekontextualisiert, also an die jeweiligen eigenen Rahmenbedingungen angepasst. In diesem Beispiel zeigen sich daher Abhängigkeiten von Richtlinien bei gleichzeitig bestehender Autonomie des professionellen Handelns der Lehrkräfte.

Die letzten beiden Aspekte der Interaktionsdimension – das Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Wettbewerb – lassen sich beim vorliegenden Datenmaterial nur begrenzt finden: Bedingt durch die Projektkonzeption, die den Beschluss der Schulkonferenz für die Teilnahme am Projekt als Voraussetzung ansieht, kann davon ausgegangen werden, dass die im Netzwerk agierenden Lehrkräfte ein grundsätzliches Interesse daran haben, mit anderen Schulen zu kooperieren. Dieses Netzwerk hat darüber hinaus jedoch auch den Kontakt zu einem weiteren Netzwerk in Dortmund aufgenommen, das zu ähnlichen Themen arbeitet:

Spr. 1 Die haben irgendwie so eine Einheit, Unterrichtseinheit wohl.

Spr. 2 Die ist schon fertig, oder? [...].

Spr. 3 Soweit ich weiß, ist die fertig.

Spr. 1 Die schienen ziemlich engagiert und die haben uns auch eingeladen [zum Netzwerktreffen, Anm. d. Verf.] [...].

Spr. 3 Sollten wir denen erst mal sagen, dass wir alle kommen? Vielleicht müssen ja auch nicht alle hin, aber wenn so ein paar von uns da eben auftauchen.

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass die Bereitschaft zur Kooperation mit einem weiteren Netzwerk durchaus gegeben ist. Unklar bleibt allerdings, wie diese Kooperation konkret aussieht und ob sie nur auf Teile des Netzwerkes oder auf sämtliche Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zutrifft. Diese Frage konnte an der Stelle nicht abschließend geklärt werden, wenngleich bei einem späteren Treffen deutlich wurde, dass sich zwar mehrere Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren für den Besuch des anderen Netzwerkes angemeldet hatten, letztlich jedoch nur eine Person tatsächlich erschienen war. Weitere Begegnungen beider Netzwerke in Form von Besuchen fanden während des Erhebungszeitraumes nicht statt.

Da davon ausgegangen werden kann, dass auch – oder gerade – in interschulischen Netzwerken der Konkurrenzgedanke zum Vorschein kommen kann, könnte das oben genannte Zitat auch in diese Richtung gedeutet werden. Jedoch scheint das Datenmaterial womöglich für die Aufdeckung solcher Momente nicht geeignet, da Konkurrenzen bei den Netzwerktreffen nicht offen, sondern höchstens subtil thematisiert wurden. Auch die Erhebungssituation könnte dazu beigetragen haben, dass keine Aussagen zu Konkurrenzen getätigt wurden. Es ist anzunehmen, dass Interviews mit einzelnen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren in dieser Hinsicht gewinnbringender gewesen wären, da das vorliegende Material lediglich Raum für Spekulationen lässt.

7.3.2 Inhaltsdimension

Dieses Netzwerk hat sich zu Beginn der gemeinsamen Arbeit zunächst ein übergeordnetes, größeres Ziel sowie kleinere Zwischenziele in Form von Meilensteinen gesetzt. Die Ziele sowie die Maßnahmen zur Erreichung dieser wurden im Projektverlauf konkretisiert und darüber hinaus zum Teil modifiziert.

Die ersten Sitzungen dieses Netzwerkes beschäftigten sich mit der Formulierung des Netzwerkziels. Innerhalb weniger Treffen und mithilfe wechselseitig durchgeführter Hospitationen wurde ein gemeinsamer Fokus deutlich, der für alle beteiligten Schulformen von Interesse war. Durch den Austausch zwischen den unterschiedlichen Schulen und Schulformen zeigte sich nach wenigen Sitzungen, dass die Rahmenbedingungen, beispielsweise das Lehrmaterial, die Zusammensetzung der Kollegien, die Anzahl der Zuliefererschulen oder das Einzugsgebiet so sehr differierten, dass es zu Beginn der Netzwerkarbeit zu definieren galt, welche Inhalte alle Schülerinnen und Schüler beherrschen sollten – unabhängig von den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen. Das erste gesteckte Ziel des Netzwerkes war also darin zu sehen, die Inhalte, die in allen teilnehmenden Schulen Verwendung finden, auszumachen, festzuhalten und den Konsens in einem weiteren Schritt zu publizieren und allen Dortmunder Schulen zur Verfügung zu stellen.

Im Zusammenhang mit diesem vom Netzwerk formulierten Mindeststandard entstand darüber hinaus die Idee einer gemeinsamen Unterrichtseinheit, die in den unterschiedlichen Schulformen eingesetzt werden sollte:

Spr. 1 Wir müssen im Prinzip eine Einheit entwickeln, mit der wir die Kinder auffangen.

Spr. 2 Und [...] die sollte auch noch kompatibel in irgendeiner Form zu dem Lehrbuch so sein, damit nicht jeder sagt, ich hab da mein Lehrbuch.

Spr. 1 Wie so Zwischenlektionen.

Spr. 3 Was ich ganz gut fände, [...] dass man versucht, denen irgendwie so eine Sicherheit zu geben: Das könnt ihr schon.

Hier wurde ebenfalls versucht, einen gemeinsamen inhaltlichen Konsens zu finden, der für alle Schulen im Netzwerk von Relevanz ist. Gemeinsam mit den Fachkollegien aller beteiligten Schulen wurden verschiedene Stationen entwickelt, die auf die unterschiedlichen Kompetenzen abzielten, wobei jedoch nicht alle Bereiche gleichermaßen intensiv, sondern zunächst einige wenige schwerpunktmäßig bearbeitet wurden. Für die Stationen wurden gemeinsam Arbeitsblätter und Übungsaufgaben entwickelt, wobei zudem auch bereits bestehende Aufgaben verwendet wurden. Zur Umsetzung der Unterrichtseinheit sowie deren Evaluation, die bereits von Beginn an mitgedacht wurde, können keine Aussagen getroffen werden, da die Datenerhebung zuvor abgeschlossen wurde. Dennoch bestand der Wunsch im Netzwerk, die Einheit zu evaluieren, gegebenenfalls zu überarbeiten und im Folgenden allen Fachkollegen sowie weiteren interessierten Schulen zur Verfügung zu stellen.

7.3.3 Qualitätsdimension

Die Verankerung der im Netzwerk erarbeiteten Produkte in der Einzelschule und auch darüber hinaus, war für alle Netzwerke von Beginn der Arbeit an ein zentrales Anliegen. Das Vorgehen zum Erreichen dieser Verankerung auf Schul- und kommunaler Ebene sowie die Maßnahmen, um die Netzwerkprodukte zu evaluieren, werden in der Qualitätsdimension behandelt.

Zum Zeitpunkt der Erhebung stand das Netzwerk noch am Anfang seiner Arbeit, da das Projekt, zumindest für die Schulen, erst etwa ein halbes Jahr zuvor begonnen hatte. Daher ließen sich in den Netzwerktreffen wenige Informationen darüber entnehmen, ob und in welcher Form eine Verankerung der erarbeiteten Produkte und Strategien in der jeweiligen Einzelschule vorgesehen ist. Weiterhin wurde auch die jeweilige Schulentwicklungskultur in den begleiteten Treffen über den Zeitraum eines Jahres hinweg nicht thematisiert. Allerdings zeigten sich Unterschiede im Grad der Unterstützung durch die jeweilige Schulleitung, die in einigen Schulen sehr groß war. In anderen hingegen wurde die Netzwerkarbeit durch die Schulleitungen weniger stark unterstützt, da beispielsweise nur jeweils eine Lehrkraft der Schule an den Netzwerktreffen sowie den übergreifenden Fortbildungen teilnehmen durfte, um so den Unterrichtsausfall zu minimieren.

Weiterhin initiierte eine Schulleitung einen Fachtag, zu dem die Fachschaft jeder Netzwerkschule eingeladen wurde. Der Transfer aus dem Netzwerk heraus in die Schule wurde daher schon frühzeitig bedacht und angestoßen, da das Potenzial einer Einbindung weiterer Kolleginnen und Kollegen erkannt wurde:

Also, das war eigentlich die Idee unseres Schulleiters, weil ja die Frage [...] unter anderem [...] war: Wie kann man denn das in die Fachschaft tragen? Und dann sagte er: Es wäre ja eigentlich sinnvoller, man würde die Fachschaft mitarbeiten lassen im Grunde, weil nur das, was man selbst mit erarbeitet hat, nimmt man auch so an, dass man es tatsächlich dann auch macht. [...] und dann haben wir auch eben gleichzeitig noch gefragt, ob man die Kolleginnen und Kollegen [...] ab zwölf Uhr aus dem Unterricht rausbekäme und dafür würde sich [das Bildungsbüro] dann auch stark machen [...].

Durch die Einbindung der Fachschaften wurde daher einerseits für eine Entlastung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren gesorgt, da weitere Inhalte fachteilig erarbeitet und später zusammengetragen werden sollten. Andererseits wurde direkt für eine Verbreitung der bereits vorhandenen Produkte gesorgt, sodass bereits nach etwa einem Jahr der Projektarbeit zumindest alle Fachkolleginnen und -kollegen in diesem Netzwerk über das Projekt und dessen Output informiert waren.

Trotz dieser frühen Phase in der Netzwerkarbeit war jedoch eine kommunale Verankerung der Produkte ein Thema, über das bei den Treffen gesprochen wurde. Die sukzessive Vernetzung lokal benachbarter Schulen untereinander war dabei nur ein Element, das zu einer Qualitätssteigerung in der Schullandschaft führen sollte. Aussagen bei den Netzwerktreffen deuten darauf hin, dass die Koordinatorinnen und Koordinatoren das kommunal verfolgte Ziel, das hinter der Vernetzung von Schulen liegt, erkannten und befürworteten, wenngleich Zitate zur Untermauerung an dieser Stelle aufgrund nicht anonymisierbarer Daten ausbleiben müssen.

7.4 Netzwerk B

7.4.1 Interaktionsdimension

Auch für das zweite Netzwerk sollen die in Kapitel 7.1 in Anlehnung an Sydow (2010) vorgestellten Spannungsverhältnisse genutzt werden, um einen Einblick in die Gestaltung der Netzwerkarbeit zu erhalten. Das Ziel ist auch hier, mögliche Anknüpfungspunkte für die Arbeit Regionaler Bildungsbüros auszumachen, um so gezielt unterstützen zu können.

Die Aussagen, die die Einheit in diesem Netzwerk unterstreichen, unterscheiden sich stark von denen, die im erstbeschriebenen Netzwerk getätigt wurden. In diesem Netzwerk ist aufgrund der Zusammensetzung eine weniger starke Differenz zwischen den Schulen hinsichtlich der Methoden, Inhalte und auch Schülerschaft zu beobachten, weshalb die Koordinatorinnen und Koordinatoren sich in ihren Aussagen insgesamt häufiger als Teil des Netzwerkes denn als Teil ihrer Einzelschule begreifen. Dies wird auch an folgendem Zitat, in dem es um eine nicht zufriedenstellende Fortbildungskonzeptionierung für das Netzwerk ging, deutlich:

Ich hab das Gefühl, der [Fortbildner, Anm. d. Verf.] hat ja seine acht Punkte, seine acht Module [...], die wollte er passgenau bei uns anwenden. [...] und ich hab die Vermutung, die passen so eins zu eins nicht, weil uns es darum geht, wie wir es dann auch umsetzen wollen. Und das würde bedeuten, er kann nicht einfach nur aus dem Regal greifen, [...] sondern er müsste auf uns jetzt abgestimmt, vielleicht auch für unsere Klientel, diese Fortbildung machen. Also wissen, wen wir da eigentlich unterrichten und was wir da brauchen.

Hier wird deutlich, dass diese Lehrkraft nicht nur von ihrer Schülerschaft, sondern von allen im Netzwerk vertretenen Schulen spricht. Auch in weiteren Aussagen aus diesem Netzwerktreffen wurde von „unserer“ Schülerschaft gesprochen, wobei auch damit keine Schülerinnen und Schüler einzelner Schulen, sondern die aller Koordinatorinnen und Koordinatoren dieses Netzwerkes gemeint waren.

Dieses Netzwerk hatte im Verlauf des Projektes immer wieder Schwierigkeiten, passgenaue Fortbildner zu finden, die genau auf die Bedürfnisse und die gewünschten Inhalte zugeschnitten waren. Daher ging das Netzwerk dazu über, potenziellen Referentinnen und Referenten im Vorfeld sehr genau die gewünschten Inhalte zu kommunizieren und diese schriftlich festzuhalten, um den größtmöglichen Nutzen aus den Fortbildungen für die Netzwerkarbeit ziehen zu können.

Dass sich das Netzwerk als eine Einheit sieht, wird jedoch auch jenseits der Fortbildungsplanung deutlich. Beispielsweise wurde im Laufe des Projektes darüber diskutiert, ob und in welcher Form die Netzwerkarbeit evaluiert werden könnte:

Spr. 1 Offensichtlich wollen die [das Regionale Bildungsbüro, Anm. d. Verf.], dass wir evaluieren am Ende oder im Laufe des Prozesses.

Spr. 2 Ja, dass wir evaluieren sollen, war doch von Anfang an klar. Nur in welcher Form?

Spr. 3 Das wollen wir ja auch! [...].

Spr. 1 Dass wir das selber machen, dass evaluiert wird, ist ja klar! Das gehört sich gefälligst so!

An diesem Zitat wird deutlich, dass sich das Netzwerk geschlossen auf der einen und das Regionale Bildungsbüro auf der anderen Seite sieht („die [wollen], dass wir evaluieren [...]). Weiterhin zeigt sich hier durch die Aussagen aller Koordinatorinnen und Koordinatoren, dass das Netzwerk für sich selbst bereits eine Evaluation beschlossen hatte, die auch von allen als notwendig betrachtet wird, wengleich die Notwendigkeit evaluativer Maßnahmen bei diesem Treffen das erste Mal überhaupt diskutiert wurde. Hier herrschte offensichtlich stillschweigendes Einverständnis darüber vor, dass das Netzwerk seine Arbeit evaluieren würde, obwohl noch keine abschließende Meinung darüber gebildet wurde, in welcher Form dies geschehen könnte.

Ungeachtet dessen, dass sich die Schülerschaft in diesem Netzwerk mehr als in beinahe allen weiteren Netzwerken zu ähneln schien, zeigten sich jedoch auch Unterschiede in der Unterrichtsgestal-

tung. Diese waren jedoch weniger auf eine differierende Schülerschaft, als vielmehr auf personelle Ressourcen der einzelnen Schulen zurückzuführen:

Wir hätten gerne [noch einen Kurs], aber das können wir personell überhaupt nicht schaffen!

Die Größe der Kollegien in den Schulen dieses Netzwerkes wies eine große Spanne auf, was sich auch in schulischen Angeboten und Kursen für die Schülerinnen und Schüler niederschlug. Darüber hinaus konnte das Netzwerk bereits im ersten Projektjahr eine Untergruppe initiieren, die sich mit Teilaspekten des Netzwerkthemas auseinandersetzte. Doch auch hier zeigte sich, dass diese Untergruppe von einigen Netzwerkschulen stärker besucht war als von anderen:

Spr. 1 Ich gehe davon aus, wir als Netzwerk stoßen etwas an, in den Schulen passiert was und dann tragen wir es wieder in das Netzwerk und haben einen Erfahrungsaustausch und merken, was da passiert und können wir das übernehmen [...]. Das heißt ja nicht unbedingt, dass wir hier nur zusammensitzen und die gesamte Arbeit machen!

Spr. 2 Nein, nicht nur, aber auch! Nur, [...] es soll ja was Konkretes dabei herauskommen.

Spr. 3 Das ist natürlich bei euch auch ein bisschen anders, weil ihr viel mehr personelle Ressourcen habt. Bei uns landet es halt sowieso wieder an den gleichen Leuten.

Die Problematik, dass in einigen Schulen lediglich wenige Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit bereit waren, konnte das Netzwerk dadurch lösen, dass Schulen mit größeren Kollegien durch mehrere Personen in dieser Untergruppe vertreten waren als andere Schulen.

Wie bereits beschrieben sieht sich das Netzwerk hauptsächlich als Einheit und weniger als Vertreter verschiedener Schulen. Aus diesem Grund lassen sich im vorhandenen Material entsprechend wenige Aussagen finden, die in diese Richtung zielen. Auch Aussagen, die die individuellen Einstellungen der Lehrkräfte widerspiegeln, sind im Material rar. Dennoch wurde bei einer Sitzung des Netzwerkes über die Erwartungen der Lehrkräfte gesprochen, wenn neue Schülerinnen und Schüler an die Schule kommen:

Spr. 1 An der Schule, wenn die Leute [...] kommen, erwarte ich nichts. Die können mit nichts kommen. Die müssen nichts können. Weil ich ihnen ja eh alles beibringe.

Spr. 2 Es ist nicht so, dass die nichts können müssen. Sie müssen vielleicht [bestimmte Inhalte nicht, Anm. d. Verf.] können. Das müsst ihr ihnen beibringen, aber dass die gar nichts können, das kannst du ja nicht behaupten.

Diese Aussagen sind die wenigen, in denen die individuelle Einstellung der Lehrkräfte im Netzwerk zutage tritt. Durch die unterschiedlichen Ansichtsweisen der Lehrkräfte im Hinblick auf das zu erwartende Vorwissen der Schülerinnen und Schüler wurde dieser Punkt zunächst im Netzwerk diskutiert, um einen Ausgangspunkt für die Netzwerkarbeit zu finden. Schließlich konnten sich die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren recht schnell darauf einigen, was bei allen Schülerinnen und Schülern der am Netzwerk teilnehmenden Schulen als gegeben vorausgesetzt werden sollte und an welchen Stellen mögliche Inhalte gegebenenfalls differenzierter geprüft werden müssten.

Die Abhängigkeit des Netzwerkes auf der anderen Seite zeigt sich vor allem bei den Sitzungen, bei denen über nächste Schritte und Teilziele des Netzwerkes gesprochen wird. Ausgehend von der Tatsache, dass sich das Netzwerk zu Beginn seiner Arbeit sehr ambitionierte Ziele gesteckt hatte, wurde schnell deutlich, dass das Erreichen dieser durch die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren allein nicht zu schaffen war. Daher wurde, neben der Gründung einer Untergruppe, in einer Schule bereits frühzeitig die Fachschaft hinzugezogen, die einen bestimmten Teilaspekt der Netzwerkarbeit bearbeitete:

Spr. 1 Das ist eigentlich eine Form, wo zwar auch viel Arbeit drinsteckt, aber das ist noch machbar. Also auch relativ kurzfristig noch machbar.

Spr. 2 Von einzelnen Kollegen jetzt oder von der ganzen Fachschaft? Wie hast du das gemeint?

Spr. 1 [...] da arbeitet die Fachkonferenz weiter. Aber ich für mich würde das halt dann auch gerne ein-

fach noch mal wirklich jetzt konkret ausprobieren und das [...] dauert mir zu lange, bis es wirklich fertig ist, um es zu testen.

Durch die Einbindung der Fachschaft konnte somit erreicht werden, dass Teilziele früher erreicht wurden, als dies durch das Netzwerk allein möglich gewesen wäre. Auf der anderen Seite bedeutete diese Form der Arbeitsteilung jedoch auch, dass sich das Netzwerk auf die Fachschaft verlassen musste und somit auch keine Vorgaben, beispielsweise hinsichtlich des Zeitplans o. Ä. machen konnte. Ob die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren daher bestimmte Inhalte im Unterricht frühzeitiger einsetzen konnten, lag daher nicht mehr im Handlungsrahmen des Netzwerkes selbst, was eine gewisse Abhängigkeit von der Fachschaft einer Schule zur Folge hatte.

An diesem Beispiel zeigte sich auch das kooperative Verhalten des Netzwerkes: Neben der Einbindung der Fachschaft und der Bildung einer zusätzlichen Untergruppe, die aus beinahe allen Netzwerkschulen gespeist wurde, nahm das Netzwerk zudem Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen aus dem Vorgängerprojekt in Essen auf:

Ich wollte noch mal eben erwähnen, dass wir ja diese Parallelgruppe in Essen haben, die dann einige Dinge [...] bearbeitet haben. Und ich habe mit denen gesprochen [...] und dann haben die gesagt, wir können gerne mal vorbeikommen. [...] und man müsste überlegen, ob man da mit zwei, drei Mann noch mal hinfährt. [...] wir haben ja auch die Idee, [diese Materialien] zu entwickeln und die arbeiten da seit drei Jahren dran. Die schienen ganz aufgeschlossen zu sein.

Das Netzwerk beschloss schließlich, mit einigen Personen zu einer Sitzung nach Essen zu fahren, um sich die bisherigen Ergebnisse anzusehen. Dieses Treffen wurde als durchaus interessant bewertet, wengleich die Inhalte nicht in allen Punkten übertragbar und daher eher als Anregung für das Dortmunder Netzwerk zu werten waren.

Weiterhin beschloss das Netzwerk, zu den geplanten Fortbildungen, die aus den Netzwerkbudgets finanziert wurden, alle Fachkollegien einzuladen. Die dahinterstehende Hoffnung war, dass sich weitere interessierte Kolleginnen und Kollegen an der Netzwerkarbeit beteiligen würden, was schließlich auch der Fall war.

Trotz der zahlreichen Parallelgruppen, die sich im Laufe des Projektes in diesem Netzwerk ergaben, ließen sich keine Aussagen im Material finden, die Hinweise auf einen Wettbewerbsgedanken zwischen den eingebundenen Schulen zuließen. Dennoch war dem Netzwerk bewusst, dass die kleineren entstandenen Gruppen durchaus den Eindruck gewinnen könnten, dem Netzwerk lediglich zuzuarbeiten:

Ich halte das für sinnvoll, dass wir wirklich fragen, [...] ob nicht jemand aus der Gruppe Lust und Zeit hat, dazuzukommen. Einfach, damit die nicht das Gefühl haben: Na toll, wir arbeiten hier an was und dann kommt diese Gruppe, diese komischen Netzwerktypen und die machen dasselbe. Wir machen das jetzt eigentlich für den Papierkorb. Weil es wird ja hinterher sowieso nur vom Netzwerk genutzt oder so.

Dieser Vorschlag wurde von den übrigen Koordinatorinnen und Koordinatoren befürwortet, so dass sich das Netzwerk hinsichtlich der Besuche der Kollegien öffnete.

Weitere Aussagen zum Wettbewerb ließen sich, ähnlich wie beim ersten Netzwerk, auch in vorliegendem nicht finden. Jedoch ist auch hier davon auszugehen, dass die Erhebungssituation einen Beitrag dazu geleistet hat, dass eventuelle Konkurrenzen nicht offen kommuniziert wurden. Diese Annahmen sind jedoch lediglich spekulativ und mit dem vorliegenden Material nicht belegbar.

7.4.2 Inhaltsdimension

Ebenso wie im anderen Netzwerk standen auch bei diesem zu Beginn der Arbeit das Definieren von Grob- und Feinzielen sowie damit verbundene Aktivitäten auf der Agenda, die zusammenfassend in der Inhaltsdimension berichtet werden sollen.

Das Netzwerk setzt sich aus insgesamt vier Schulen zusammen. Auch bei diesen Schulen lassen sich Schülerströme zwischen den Einzelschulen verzeichnen, was von den Koordinatorinnen und Koordinatoren als vorteilhaft, aber nicht zwingend notwendig für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit wahrgenommen wird. Kooperationen zwischen den teilnehmenden Schulen dieses Netzwerkes lagen bereits vor Beginn des Projektes vor, sodass die Schulen auf Wissen der jeweils anderen Schulformen zurückgreifen konnten.

Dieses Netzwerk hatte insbesondere in der Startphase des Projektes unterschiedliche Vorstellungen davon, was die konkrete Aufgabe und Rolle der Koordinatorinnen und Koordinatoren ist, sodass es häufiger zu Missverständnissen hinsichtlich der Arbeitsorganisation kam. Das übergeordnete Ziel dieses Netzwerkes lag in der fachspezifischen individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie in der Binnendifferenzierung in den teilnehmenden Schulen. Dabei begann das Netzwerk zunächst mit der curricularen Abstimmung der Schulen untereinander, da zwischen den Netzwerkschulen Schülerströme zu verzeichnen waren.

Spr. 1 Also machen wir das, die gemeinsame Schnittmenge, nämlich alle sind an den Übergängen interessiert. Auch wenn es wenig Leute von da sind. Sind jetzt noch die Übergänge, die jetzt interessant sind. Wie wollt ihr vorgehen?

Spr. 2 Welche Probleme gibt es, wenn die da ankommen? [...] weil wir das unterrichtet hatten oder nicht? Und da müsstet ihr ja erst mal anfangen. Welche Probleme habt ihr mit Leuten, die von der [Schule] kommen?

Darüber hinaus diente die Abstimmung dazu, einen Startpunkt für die gemeinsame Zusammenarbeit zu finden, sodass zunächst die Schulen, zwischen denen Schülerströme zu verzeichnen waren, fokussiert wurden, um überhaupt Probleme ausmachen zu können.

Das gewählte Netzwerkthema wurde aufgrund der sehr heterogenen Schülerschaft, die sowohl zwischen den Netzwerkschulen als auch innerhalb der Klassen vorherrschte, als notwendig betrachtet. Dabei beschloss das Netzwerk, schnellstmöglich Materialien zu unterschiedlichen Themenbereichen zu entwickeln und diese zeitnah einzusetzen, um Aussagen über die Eignung dieser Materialien, möglichst noch in der Entwicklungsphase treffen zu können. Nach etwa einem Jahr existierte neben dem Netzwerk eine weitere Arbeitsgruppe, die Aspekte des Netzwerkthemas bearbeitete, sodass ein erhöhter Koordinationsaufwand notwendig wurde. Daher musste in dem Netzwerk sehr genau besprochen werden, welche Aufgaben und Themenbereiche das Netzwerk selbst, und welche die zusätzliche Arbeitsgruppe übernehmen sollte. Darüber hinaus wurde in diesem Zusammenhang vereinbart, dass beide Gruppen parallel zueinander arbeiten, die jeweiligen Ergebnisse aber regelmäßig ausgetauscht werden sollten.

Das Netzwerk entwickelte im Laufe des Projektes konkrete Arbeitsblätter bzw. sammelte geeignete Materialien für spezifische Themenschwerpunkte. Diese wurden gebündelt und mittels einer internetbasierten Plattform den anderen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie Fachkollegien zur Verfügung gestellt. Die vom Regionalen Bildungsbüro angebotene Internetplattform wurde hierfür jedoch nicht gewählt; das Netzwerk griff stattdessen auf eine andere Plattform zurück, die den meisten Lehrkräften bereits bekannt war und auch schon in anderen Zusammenhängen Verwendung fand. Hier wurden regelmäßig auch solche Materialien, die zwar im Netzwerkkontext besprochen, jedoch meist in Einzelarbeit umgesetzt wurden, hochgeladen, um die Materialien bereits zwischen zwei Netzwerktreffen ansehen und so Änderungswünsche oder Anregungen schneller einbringen zu können. Die Aufgabenverteilung erfolgte dabei jedoch meist auf Basis von Freiwilligkeit: Einzelne Lehrkräfte in diesem Netzwerk erklärten sich dazu bereit, Materialien zu recherchieren bzw. bereits eigenständig erstellte Produkte den Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung zu stellen. „Arbeitsaufträge“ im klassischen Sinne wurden hingegen im Erhebungszeitraum nicht verteilt.

Das Netzwerk wünschte sich bereits sehr früh im Projekt eine Fortbildung zu einem speziellen Thema im Bereich der Fördermöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern. Jedoch stellte sich dieser

Themenbereich als höchst problematisch dar, weshalb die Suche nach einem geeigneten Fortbildner zu der gewünschten Thematik sehr schwierig war:

Am liebsten hätte ich jemanden, der mir sagt, wie ich damit umgehen muss. Wenn es das gibt. Meine Vermutung: Das wird schwer, weil andere Fachleute, die in dem Bereich viel mehr machen als wir oder ich, sagen, da gibt es kaum was. Oder eigentlich sagen sie nichts, wollen aber nicht „nichts“ sagen und sagen deswegen "kaum".

Schließlich nahm dieses Netzwerk bereits sehr frühzeitig Möglichkeiten der Evaluation in den Blick. Der Anstoß hierfür ist in einer durch das Regionale Bildungsbüro angebotenen Fortbildung zu einem Evaluationsinstrument zu sehen. Da dieses Instrument dem Netzwerk bereits bekannt war, nahm zwar niemand der Koordinatorinnen und Koordinatoren an dieser Fortbildung teil; jedoch wurde im Zusammenhang mit dieser Veranstaltung versucht, mögliche Formen der Evaluation auszuloten:

Ich glaube, da sollten wir auch nicht nur uns auf Fragebögen verlassen, sondern auch andere Möglichkeiten der Evaluation einbeziehen, also zum Beispiel irgendwie einige Kollegen mal zu interviewen oder auch Unterricht sich anzugucken und über Unterricht zu reden. Aber dazu brauchen wir erst mal Ziele, die wir konkret aufstellen, und dann können wir auch am Ende evaluieren. [...] also, wir sollten das nur nicht zu weit nach hinten schieben, sonst ist der klassische Fall eingetreten: Wir machen hier drei Jahre was und am Ende gucken wir, was dabei rausgekommen ist, und wir müssten eigentlich relativ rechtzeitig schon mal eine erste Evaluation machen, um zu gucken, was [...] wir überhaupt jetzt angestoßen haben, was davon wertvoll war und wo man vielleicht nachbessern sollte.

Im Zuge der Netzwerkarbeit wurden daher die Ziele konkreter ausformuliert, regelmäßig überprüft und modifiziert und schließlich schriftlich fixiert, um ihre Erreichung überprüfen zu können.

7.4.3 Qualitätsdimension

Da auch dieses Netzwerk in der Anfangsphase des Projektes begleitet wurde, können wenige Aussagen über die Verankerung der erarbeiteten Produkte in den Einzelschulen getroffen werden. Die ersten Schritte in diese Richtung sind jedoch sehr frühzeitig erfolgt, da bereits zur ersten Fortbildung, die dieses Netzwerk mittels des zur Verfügung stehenden Budgets organisierte, die Fachkollegen eingeladen wurden und in Kleingruppen zum Netzwerkschwerpunkt arbeiteten. Aus dieser Fortbildung ging die Etablierung einer Untergruppe des Netzwerkes hervor, die einen Themenaspekt weiterhin eigenständig bearbeitete, sodass von einer Verstetigung der Netzwerkarbeit über die Beteiligung der Koordinatorinnen und Koordinatoren hinaus gesprochen werden kann. Zudem bedeutete die Gründung einer weiteren Arbeitsgruppe neben der Verstetigung auch Unterstützung des Netzwerkes:

Ja, und ich finde auch, wir sollten im Prinzip vorgeben, welche Module wir haben wollen und dann die Ressourcen ausnutzen. Und wenn bei euch eine Gruppe ist, die sich mit dem Modul schon beschäftigt, dann wäre das super, wenn die quasi für uns, mit uns gemeinsam da arbeiten. [...] ihr müsst nicht das gesamte Thema komplett alleine machen, aber wenn da noch Unterstützung kommt, kann das ja nur gut für uns sein.

Das Netzwerk sowie die neu erschaffene Untergruppe tauschten ihre Materialien über eine Internetplattform aus und blieben auch darüber hinaus im Austausch miteinander, um Doppelungen vermeiden und Synergien nutzen zu können (siehe oben, Inhaltsdimension). Durch die Gründung dieser Untergruppe im Netzwerk kann daher schon davon gesprochen werden, dass die Netzwerkarbeit früh und großflächig in den beteiligten Schulen verankert wurde.

Über die kommunale Verankerung der Netzwerkprodukte kann leider keine Aussage getroffen werden, da hierzu keine Informationen vorliegen. Jedoch hat es sich dieses Netzwerk zum Ziel gesetzt, die bereits entstandenen sowie zukünftigen Produkte, die aus diesem Netzwerk hervorgingen und -gehen, möglichst vielen Dortmunder Schulen zur Verfügung zu stellen.

7.5 Förderliche und hemmende Faktoren für die Netzwerkarbeit

Die vorgestellten Dimensionen ergeben ein differenziertes Bild über die praktische Arbeit zweier Dortmunder Netzwerke. Dabei erwies sich der Ansatz von Dollinger (2012) als geeignet, um einen ersten Zugang zu einer praxisrelevanten Netzwerkanalyse zu erhalten. Wenngleich die Dimensionen in ihrer Bedeutung von denen Dollingers abweichen, lieferten sie dennoch erste Anhaltspunkte dafür, wie Netzwerke lohnend analysiert werden können, um förderliche sowie hemmende Faktoren ausmachen zu können.

Die Erweiterung um den Ansatz von Sydow (2010) erschien darüber hinaus als gewinnbringend: Mittels der von ihm benannten Spannungsverhältnisse in Netzwerken konnten die aus den Besuchen hervorgegangenen Transkripte genutzt werden, um Netzwerkprozesse plastisch abzubilden. Wenngleich die Abgrenzung der Dimensionen zueinander nicht trennscharf ist, so leisten die gewonnenen Erkenntnisse dennoch einen Beitrag für Regionale Bildungsbüros, die interschulische Netzwerke als eine Strategie zum Aufbau von Schul- und Bildungslandschaften nutzen möchten, da kritische Momente in den Netzwerkprozessen ausgemacht werden konnten, die von den Netzwerken gegebenenfalls nicht an die Regionalen Bildungsbüros kommuniziert werden.

Über alle Dimensionen hinweg lassen sich bestimmte Elemente ausmachen, die einen positiven sowie negativen Einfluss auf die erfolgreiche Arbeit der Netzwerke haben. Dabei konnten aus Gründen der zugesicherten Anonymität jedoch nur Ausschnitte der Transkripte sowie der Inhalte der Sitzungen Verwendung finden. Zusammenfassend für beide begleiteten Netzwerke und anhand aller vorliegenden Daten lassen sich diese wie folgt darstellen:

Tabelle 4: Ausgewählte Kategorien der Struktur- und Prozessebene

	<i>Interaktionsdimension</i>	<i>Inhaltsdimension</i>	<i>Qualitätsdimension</i>	<i>Gestaltungsdimension</i>
<i>Förderliche Faktoren</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation mit weiteren Netzwerken - Perspektivenübernahme anderer Schulformen - Öffentlichkeitsarbeit als Netzwerk 	<ul style="list-style-type: none"> - Konsensfindung durch Hospitationen - Konsensfindung durch offene, konstruktive Diskussionen - Berichte über die jeweils andere Schulform 	<ul style="list-style-type: none"> - Einbinden der Fachkollegien 	<ul style="list-style-type: none"> - Netzwerkbudget - zusätzliche personelle Ressourcen (Kollegien/Untergruppe) - klare Aufgabenteilung zwischen Netzwerk und Kollegien - Unterstützung durch Schulleitung - Nutzung gemeinsamer Onlineplattform - Protokollerstellung
<i>Hemmende Faktoren</i>	<ul style="list-style-type: none"> - stark differierende Inhalte in Einzelschulen - sehr unterschiedliche personelle & finanzielle Ressourcen 		<ul style="list-style-type: none"> - fehlender Rückhalt durch Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> - personelle Überlastung - kleines Kollegium, d. h. nur ein Koordinator/Schule - Terminkoordination - unklare Rolle der Koordinatorinnen und Koordinatoren

Die hemmenden Faktoren sind in vielerlei Hinsicht nicht nur als netzwerkspezifisch anzusehen, sondern als übergreifend und für die Schulen als generell zu betrachten, da sich trotz der Unterschiedlichkeit beider Netzwerke keine nennenswerten Unterschiede ausmachen ließen. Das zeitliche Problem der Koordinatorinnen und Koordinatoren, das sich auch durch alle Netzwerke hinwegzieht, ist dabei

sicherlich das am häufigsten genannte, wie die Erfahrung der Projektbegleitung zeigt. Da sich dieses auch im Projektkontext nicht auflösen lässt, kommt den förderlichen Faktoren eine umso größere Bedeutung zu: Durch die Unterstützung der Schulleitung und – sofern möglich – weiterer Kolleginnen und Kollegen wird das Arbeitspensum der einzelnen Koordinatorinnen und Koordinatoren deutlich verringert. Zudem zeigte sich in beiden Netzwerken, dass das gesammelte Wissen der Kolleginnen und Kollegen sinnvoll ist, um gemeinsame Materialien zu entwickeln, da so eher eine Akzeptanz der Materialien und daher früher die Möglichkeit gegeben ist, dass diese Materialien auch im Unterricht weiterer nicht am Netzwerk beteiligter Lehrkräfte eingesetzt werden können.

Das durch die Analysen vorliegende Wissen bietet Anhaltspunkte, wie eine Unterstützung durch das Regionale Bildungsbüro gestaltet werden könnte. Bereits bei der Zusammenstellung der Netzwerke erscheint es hilfreich, die Schulen hinsichtlich ihrer Lage zueinander zusammenzustellen, um die Anfahrtswege der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren gering zu halten. Schülerströme zwischen den im Netzwerk arbeitenden Schulen scheinen hingegen nur von geringfügiger Bedeutung, wenngleich eine ähnliche Zusammensetzung der Schülerschaft hilfreich für die Konsensfindung im Netzwerk ist. Weiterhin wäre eine stärkere Einbindung der Fachkollegien sowie der Schulleitung in die Netzwerkarbeit hilfreich, um personeller Überlastung und einem damit verbundenen frühzeitigen Aussteigen einzelner Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren aus dem Netzwerk entgegenzuwirken. Weitere mögliche Ansatzpunkte für Regionale Bildungsbüros könnten derart sein, dass die Arbeit des Netzwerkes klar strukturiert wird, Ziele durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren gesetzt und regelmäßig überprüft sowie Hilfestellungen bei der Veröffentlichung möglicher Netzwerkprodukte gegeben werden.

Eine stärkere Differenzierung dieser Faktoren sowie die Möglichkeit, förderliche Faktoren auf weitere Kontexte zu übertragen, sind mit der vorliegenden Datengrundlage nicht möglich. Hierfür müssten zusätzliche Interviews herangezogen werden, die weiteres Wissen über solche Faktoren auf der Struktur- und Prozessebene bereitstellen könnten. Dennoch kann mittels der vorangegangenen Analysen verdeutlicht werden, an welchen Stellen ein externes Unterstützungssystem wie das Regionale Bildungsbüro dazu beitragen kann, die Netzwerkarbeit gewinnbringend zu gestalten.

8. Zwischenfazit

In diesem Teil der Arbeit sollte vordergründig drei Fragestellungen nachgegangen werden. Zunächst wurde in der theoretischen Rahmung von Sydow und Windeler (1994) sowie Ritter und Gemünden (1998) ein Ausgangspunkt gesehen, um Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich eines kommunalen Managements interschulischer Netzwerke bestimmen zu können. Mithilfe eines triangulativen Vorgehens konnten so insgesamt sieben Handlungsbereiche ausgemacht werden. Die theoretisch angenommenen Managementfunktionen konnten für den schulischen Kontext adaptiert sowie mittels eines induktiven Vorgehens um weitere amplifiziert werden. Das Handlungsfeld „Informationsmanagement“, das auf die Evaluationsfunktion zielt (Sydow & Windeler, 2000b), wurde dabei mithilfe der empirischen Daten inhaltlich erweitert bzw. neu ausgedeutet. Das Regionale Bildungsbüro ermutigte zwar die Netzwerke, ihre eigene Arbeit zu evaluieren, unter anderem durch das Anbieten von Fortbildungen zu dieser Thematik; das Regionale Bildungsbüro selbst beabsichtigte jedoch nicht, die Netzwerke zu evaluieren. Unter das Handlungsfeld „Informationsmanagement“ wurden daher vielmehr solche Aktivitäten zusammengefasst, die einen selbstevaluativen und selbstorganisierenden Charakter haben und daher als Handlungsgrundlage für das Regionale Bildungsbüro dienen können. Diese Adaption des theoretischen Konstruktes ermöglichte daher, auch solche Handlungen in den Blick zu nehmen, die für das Management von schulischen Netzwerken bedeutsam sind, die aber oftmals in der Tätigkeitsanalyse aufgrund ihrer peripheren Sichtbarkeit vernachlässigt werden.

Ebenso verhält es sich mit dem Handlungsfeld „Beziehungsarbeit“, das als zu allen Aufgabengebieten querliegendes Konstrukt ebenfalls neu ausgedeutet wurde und die Netzwerkbesuche durch das

Regionale Bildungsbüro beinhaltet. Die Annahme, dass der persönliche Kontakt zum Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen dem Netzwerk und der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros beiträgt, scheint sich auf der Grundlage der Fragebogenerhebung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren (vgl. Otto et al., im Erscheinen) zu bestätigen. Die empirischen Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es sich hierbei um ein substantielles Handlungsfeld des Regionalen Bildungsbüros handelt, das in alle weiteren Bereiche hineinwirkt.

Die Querschnittsaufgaben „Öffentlichkeitsarbeit“ und „Veranstaltungsmanagement“, die induktiv als Handlungsfelder ausgemacht werden konnten, scheinen ebenso ein wichtiger Wirkungsbereich zu sein, der beim Management von interschulischen Netzwerken Berücksichtigung finden sollte. Eine Erweiterung der aus der Betriebswirtschaftslehre stammenden theoretischen Annahmen von Sydow und Windeler (1994) sowie Ritter und Gemünden (1998) um die Handlungsfelder „Öffentlichkeitsarbeit“ und „Veranstaltungsmanagement“ scheint daher für den schulischen Kontext notwendig, da nicht nur das Gros der Tätigkeiten hierunter zu verbuchen ist, sondern gleichermaßen solche Aktivitäten hierunter fallen, deren Funktionen sich keinem anderen Handlungsfeld allein zuordnen lassen. Zusammenfassend konnten neben den theoretisch abgeleiteten Handlungsfeldern daher weitere exploriert und zudem die angenommenen für den schulischen Kontext geschärft werden.

Mittels der nichtteilnehmenden Beobachtung zweier Netzwerke im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Netzwerksitzungen konnte zudem ein Einblick in die konkreten Prozesse netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung gewonnen werden. Dabei war das Ziel, förderliche und hemmende Faktoren auszumachen, die die Netzwerkarbeit beeinflussen. Obwohl sich die Netzwerke hinsichtlich ihrer Größe, Zusammensetzung, Arbeitsorganisation sowie thematischen Ausrichtung unterscheiden, konnten dennoch übergreifende Faktoren ausgemacht werden, die die Netzwerkarbeit unterstützen, wobei die Einbindung des Kollegiums, die Unterstützung durch die Schulleitung sowie ein bestimmtes Budget als die wichtigsten Faktoren zu nennen sind. Hindernde Elemente sind insbesondere fehlender Rückhalt durch die Schulleitung und das Kollegium, Zeitmangel sowie eine heterogene Schülerschaft.

Die im Zusammenhang mit den Fallbeschreibungen der Netzwerke analytisch angelegten Dimensionen, die Strukturen und Prozesse in den Blick nehmen, sind als hilfreich zu bewerten, um einen ersten Zugang zu den Netzwerken zu bekommen. Die gewonnenen Erkenntnisse bedürfen jedoch weiterer Forschung, da die Methode der nichtteilnehmenden Beobachtung nicht alle Dimensionen netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung vollständig in den Blick nehmen konnte. Hier müssten zukünftig leitfadengestützte Interviews hinzugezogen werden, um Wissen über die Rahmenbedingungen, aber auch die kommunale und schulische Verankerung der erarbeiteten Produkte zu generieren. Darüber hinaus könnten so Erkenntnisse über Transfermaßnahmen der Netzwerke in die Einzelschulen gewonnen werden, die im Rahmen der nichtteilnehmenden Beobachtung nur peripher Beachtung finden konnten.

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse verdeutlichen zusammenfassend, dass sowohl die Kontaktanlässe als auch die Vielzahl der Akteure, die direkt oder indirekt in das Projekt involviert waren, sehr unterschiedlich waren und unter anderem eine hohe Kompetenz an Koordinationsleistungen seitens des Regionalen Bildungsbüros sowie beispielsweise eine unentgeltliche Mehrarbeit auf der Seite der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren erforderte. In diesem Zusammenhang stellt sich somit die Frage, inwiefern der hohe Koordinationsaufwand, der mit dem Projekt einherging, durch die Resultate gerechtfertigt wird. Wenngleich eine solch eher evaluativ ausgerichtete Frage aufgrund der Multiperspektivität von Kosten und Nutzen in dieser Arbeit nicht gänzlich beantwortet werden kann, so lassen sich zumindest Hinweise finden, die einen Beitrag zu dieser Thematik leisten können. Aus Untersuchungen zu Projekten wie etwa SINUS ist bereits bekannt, dass die Potenziale von Netzwerken sowie die Netzwerke selbst durch die involvierten Akteure hoch geschätzt werden und der erhöhte Aufwand, der mit ihnen verbunden ist, durch den Ertrag gerechtfertigt wird (Krebs & Prenzel, 2008). Jedoch bleibt unklar, wie genau diese Anstrengungen gestaltet sind, welche Ursachen diese zusätzlich vergrößern und welche Faktoren einen Einfluss haben, um diese möglichst gering zu halten. Daher soll

im Folgenden geklärt werden, welche Kosten durch die Netzwerkarbeit von den sehr unterschiedlichen Akteuren gezahlt werden müssen und wie sich diese Kosten theoretisch einordnen lassen.

Um über genau diese Faktoren, die die Netzwerke, das Regionale Bildungsbüro und die Kooperation mit weiteren Akteuren insgesamt rahmen, mehr zu erfahren, soll der theoretische Ausgangspunkt für eine erneute Analyse des in Kapitel 4 vorgestellten Datenmaterials in der Transaktionskostentheorie nach Williamson (1990) liegen. Dieser aus der Betriebswirtschaft stammende Ansatz fokussiert Kosten, die mit dem Tausch von Gütern und immateriellen Dingen einhergehen, und scheint daher eine geeignete Basis zu bieten, um Aussagen über den Preis der Kooperation im Kontext von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* zu treffen. Die bereits in Kapitel 6 analysierten Daten des Lern tandems sollen daher unter Gesichtspunkten der Transaktionskostentheorie erneut untersucht werden, indem der Fokus in diesem Teil vermehrt auf dem mit den Interaktionen zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den Netzwerken verbundenen Aufwand liegt. Diese Frage rührt aus der Tatsache, dass im ersten Teil dieser Arbeit lediglich Aussagen über Klassifizierungen von Handlungen sowie Häufigkeiten derselben getätigt wurden, tiefergehende Aspekte wie die Qualität oder die Bedeutung dieser Handlungen für die Zusammenarbeit von Bildungsbüro und Netzwerken oder eben der Aufwand, den die Akteure für eine solche Kooperation betreiben müssen, jedoch unberücksichtigt bleiben mussten. Daher werden im Folgenden exemplarisch der Aufwand oder – entsprechend der Transaktionskostentheorie formuliert – die Kosten der Kooperation systematisiert werden, um jenseits der finanziellen Ressourcen des Projektes auch einen Einblick auf den darüber hinausgehenden Aufwand zu bieten.

9. Theoretische Überlegungen: Transaktionskosten und soziales Handeln

In Kapitel 6 lag das Erkenntnisinteresse primär in der Aufdeckung der Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros. Daher wurde in Kapitel 3.5.1 der Versuch unternommen, ein Rahmenmodell zu entwickeln, das zunächst die Bedeutung des Regionalen Bildungsbüros und dessen Handlungen im Zusammenhang mit interschulischen Netzwerken einordnet. So konnten erste empirische Daten zeigen, wie der Rahmen, den das Regionale Bildungsbüro im Projektkontext von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* geboten hat, ausgestaltet war und wie dieser durch die Netzwerke wahrgenommen wurde. Mithilfe des Modells konnten diese Ergebnisse zudem erstmals theoretisch, wenn auch noch sehr rudimentär, eingeordnet werden. Neben der Notwendigkeit, eine differenziertere theoretische Einbindung der Ergebnisse zu erzielen, bleibt jedoch auch weiterhin unklar, inwiefern ergänzende kontextuelle Prämissen, z. B. organisations- und projektspezifische Rahmenbedingungen oder auch die Wahrnehmung der eigenen Rolle, einen Einfluss auf die Kooperation zwischen so unterschiedlichen Akteuren haben. Die Annahme, die den folgenden Kapiteln zugrunde liegt, ist dabei, dass genau diese Elemente jedoch maßgeblich auf die Gestaltung der Kooperation einwirken können und den Aufwand der Kooperation durch weitere Faktoren, wie die Anzahl der zu koordinierenden Organisationen extensiviert. Aufgrund des polykontexturalen Geflechts (Schimank, 2005) ist etwa davon auszugehen, dass zwischen Akteuren in der Bildungslandschaft und daher auch zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den Netzwerken im Projektkontext Reibungskosten entstehen, die wiederum Kosten in Form von Zeit und Aufwand bedingen. Diese können die Ausgestaltung der Kooperation in ihrer Art und Intensivität elementar prägen und konstituieren, wobei die empirische Datenlage aber genau an diesem Punkt noch viele Leerstellen aufweist.

Trotz erster empirischer Untersuchungen zu Regionalen Bildungsbüros (vgl. Manitius et al., 2013) oder Bildungslandschaften im Allgemeinen (vgl. hierzu exemplarisch Stolz, 2012) mangelt es, wie oben angedeutet, bislang an einem theoretischen Rahmen, der einen stärkeren Akzent als bisher auf Kontextbedingungen und weitere mögliche Einflussfaktoren auf die Kooperationsgestaltung divergierender Kollektive setzt und somit die entstehenden Kosten der Kooperation im oben genannten Sinne einfängt. Eine solche theoretische Einfassung der Kooperationen müsste daher zunächst gewähr-

leisten, dynamische Prozesse mehrerer Akteure in einem definierten Rahmen abzubilden. Weiterhin müsste die Theorie einen Beitrag dazu leisten, die Art der entstehenden Kosten sowie deren Ursachen aufzuzeigen, um schließlich Aussagen darüber treffen zu können, was möglicherweise kostenreduzierende Faktoren in der Kooperation unterschiedlicher Organisationen sein könnten.

Im folgenden Teil soll ein Beitrag dazu geleistet werden, einen solchen theoretischen Rahmen mit den genannten Ansprüchen zu entwickeln. Hierfür werden neben den in Kapitel 2 herangezogenen organisations- und netzwerktheoretischen Betrachtungen Ansätze aus der Neuen Institutionenökonomik herangezogen, da diese Theorien primär Prozesse der Entstehung und Veränderungen von Institutionen fokussieren und erklärbar machen (Klinkert, 1999), wobei der Fokus dabei auf der Transaktionskostentheorie liegen wird. Daher erscheint es gewinnbringend, im Folgenden die für den Bildungskontext relevanten Stränge der Ansätze der Transaktionskostentheorie heranzuziehen, um das bestehende Rahmenmodell nach Berkemeyer et al. (2008b), das eine grobe Positionierung des Regionalen Bildungsbüros im Projektkontext erlaubt, um die oben genannten Aspekte der Bestimmung der Kostenarten und -ursachen sowie mögliche kostenreduzierende Faktoren zu erweitern. Der Kostenbegriff, der im Folgenden angesichts des ökonomisch geprägten Hintergrundes, dem die Transaktionskostentheorie entstammt, häufig verwendet wird, soll dabei in den weiteren Kapiteln die Kosten der Koordination oder des Aufwandes bzw. Preises der Kooperation in Bildungslandschaften meinen.

9.1 Die Transaktionskostentheorie im Überblick

Die Transaktionskostentheorie kann als ein Ansatz beschrieben werden, der sich im Wesentlichen „mit der Koordination, insbesondere der Beherrschung und Überwachung wirtschaftlicher Leistungsbeziehungen“ (Picot, 1991) beschäftigt, sodass die Anwendbarkeit dieses Ansatzes prinzipiell sehr breit ist. Die Transaktion selbst bildet als Basiseinheit dieser Theorie die „elementare Untersuchungseinheit sozioökonomischer Aktivitäten“ (Picot & Dietl, 1990: 178; vgl. auch Coase, 1937; Williamson, 1990). Als Kernstück der Transaktion wird meist die explizite oder implizite Verhandlung über Güter und bzw. oder Leistungen zwischen zwei oder mehr Akteuren, d. h. sowohl Individuen als auch Kollektiven (Unternehmen), verstanden (Jost, 2001). Dabei geht der Transaktionsbegriff noch deutlich über die Fokussierung auf den Tausch hinaus und zielt nicht ausschließlich auf die Übertragung von Verfügungsrechten (Gerhardt, 1995). Daneben umfassen Transaktionen auch soziale Kontakte zwischen Individuen sowie die mit den Tauschhandlungen verbundene Festlegung der Rechte und Pflichten der Tauschpartner und schließlich die Beachtung des Kontextes, in dem Transaktionen stattfinden (Commons, 1931). Ziel jeglicher Transaktionen ist dabei der Versuch, die Kosten bei größtmöglicher Effizienz möglichst gering zu halten (Williamson, 1990; Ebers & Gotsch, 1995).

Während die Transaktion noch eine vergleichsweise greifbare Größe darstellt, lassen sich die Transaktionskosten ungleich diffuser beschreiben. Übergreifend umfassen diese Kosten Reibungsverluste, die bei der Anbahnung oder der Abwicklung von Transaktionen entstehen (vgl. hierzu Leblebici, 1985). Diese implizieren auch Kosten, die für die Koordination von Transaktionen anfallen, da für die Abwicklung dieser jeweils spezifische Organisationsformen gewählt werden können (Windsperger, 1983; Michaelis, 1985). Der Kostenbegriff, der dieser Theorie zugrunde liegt, umfasst daher nicht nur monetäre Kosten, sondern zudem „auch Zeit und Mühe und verpasste Gelegenheiten, also Opportunitätskosten“ (Kaas & Fischer, 1993, S. 688), wobei die Akzentuierung bestimmter Aspekte des Kostenbegriffes variiert. Trotz uneinheitlicher Definitionen der Transaktionskosten und deren großer Varianz, die in der Literatur genannt werden, wird am häufigsten zwischen Kosten

- für die Anbahnung von Verträgen (Such- und Informationskosten)
- für den Abschluss von Verträgen (Verhandlungs- und Entscheidungskosten)
- für die Abwicklung sowie
- für die Überwachung und Durchsetzung von vertraglich vereinbarten Leistungen unterschieden (Williamson, 1990; Richter & Furobotn, 2003; Picot, Reichwald & Wigand, 2003).

Williamson als der prominenteste Vertreter des Transaktionskostenansatzes (Williamson, 1990) sieht einen Kostenfaktor vor allem im Verhalten der Transaktionspartner, d. h. der Leistungsanbieter und -abnehmer, selbst. Neben den Aufwendungen für die eigentliche Produktion der Güter und der oben genannten Koordinationskosten sind daher weitere hinzuzurechnen, die durch das Vorgehen der einzelnen Akteure verursacht werden. Diese sind Williamson zufolge drei Verhaltensweisen, die begrenzte Rationalität, der Opportunismus sowie die Riskineutralität, die für die Entstehung von Transaktionskosten genuin verantwortlich sind (ebd.). Diese Elemente erfordern es, multidivisionale anstelle der klassischen hierarchischen oder marktorientierten Strukturen aufzubauen, um den Problemen, die aus der begrenzten Rationalität und dem Opportunismus emergieren, begegnen zu können. Das Zusammenspiel dieser Verhaltensannahmen ist schließlich konstitutiv für das Entstehen von Transaktionskosten (Williamson, 1990).

Während der Neoklassizismus von vollständig informierten Akteuren ausgeht (objektive Rationalität), steht im Zentrum der Neuen Institutionenökonomik, zu der sich auch die Transaktionskostentheorie rechnen lässt, der unvollständig informierte Akteur, der meist im Zusammenhang mit der begrenzten oder beschränkten Rationalität genannt wird (Williamson, 1990; Picot et al. 2005). Die begrenzte Rationalität geht auf Simon (1976) zurück, der annimmt, dass Menschen aufgrund ihrer eingeschränkten Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten nur bedingt rational handeln können, sodass der Erkenntnisfähigkeit der Akteure kognitive Grenzen gesetzt sind (vgl. auch Jost, 2000). Bedingt durch die begrenzte Rationalität machen Menschen laut Simon nur wenige Alternativen aus und verfolgen zunächst die Lösungsansätze, die ihnen vertraut sind (Simon, 1976). Auch in der Transaktionskostentheorie wird die begrenzte Rationalität mit einem Zusammenspiel aus Wissensmangel der Akteure sowie deren in der menschlichen Natur innewohnenden Insuffizienz, das vorhandene Wissen vollständig zu verarbeiten, zu übermitteln und daraus ableitend Entscheidungen zu treffen, begründet (Jost, 2000; Picot & Dietl, 1990; Pelzmann, 1988). Die hieraus hervorgehende Definition der begrenzten Rationalität beschreibt die Beschränkung der Optionen der handelnden Akteure derart, dass ein Umgang mit unsicheren Erwartungen erschwert wird und in der Unvollständigkeit von Verträgen mündet (Williamson, 1990). Hierdurch entstehen wiederum Kosten, da nachvertragliche „Unsicherheitszonen“ aus unvollständigen Verträgen resultieren können (Williamson, 1990; vgl. auch Picot & Dietl, 1990).

Ein Mechanismus, um den Unsicherheiten entgegenzuwirken, ist die Kommunikation der Akteure (Williamson, 1975) sowie das Vertrauen zueinander (Matthes, 2007). Eine weitere Möglichkeit, um mit Unsicherheiten umzugehen, zeigt sich in der Strategie, sich Heuristiken, z. B. in der Gestalt von Framings (Kahneman & Tversky, 2000), zu bedienen: Durch die Annahme der Akteure, bestimmte Verhaltensweisen vorzufinden, wird die eigene Wahrnehmung entsprechend interpretiert, sodass die erwarteten Annahmen aus der Perspektive der Akteure schließlich tatsächlich eintreffen (ebd.).

Die Unsicherheiten, die sich aus der begrenzten Rationalität ergeben, sind auch der Grundstein für die zweite von Williamson zugrunde gelegte Verhaltensannahme, dem Opportunismus, der durch vollständig informierte Akteure bedeutungslos wäre (Williamson, 1990). Opportunismus wird dabei von Williamson als „self-interest seeking with guile“ (Williamson, 1975, S. 6) definiert, d. h., Williamson geht davon aus, dass sich Akteure gegenüber ihren Vertragspartnern strategisch und auch gegen die Norm verhalten, indem beispielsweise vorsätzlich falsche Informationen gegeben werden. Wenn gleich nicht jeder Vertragspartner per se opportunistisch handelt, ist zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses zunächst – wiederum bedingt durch die begrenzte Rationalität der Akteure – opportunistisches Verhalten zu unterstellen (Williamson, 1990). Da Opportunismus meist in subtileren Formen zutage tritt, sehen sich die Transaktionspartner häufig mit der Schwierigkeit konfrontiert, opportunistische Akteure auszumachen (Eberl & Kabst, 2010). Die Kosten, die infolge eines solchen Verhaltens entstehen, müssen von den Transaktionspartnern bereits im Vorfeld antizipiert werden, um die Kosten einer Transaktion möglichst gering halten und damit effizient arbeiten zu können (Ott, 2001). Daher werden oftmals Kontrollmechanismen verwendet, die opportunistisch handelnde Akteure identifizie-

ren und ein Gegensteuern ermöglichen. In diesem Zusammenhang kann jedoch von einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung gesprochen werden (Ghoshal & Moran, 1996), da die eingeführten Kontrollmechanismen das Verantwortungsgefühl für die gemeinsame Sache reduzieren und opportunistisches Verhalten seitens der Transaktionspartner regelrecht evozieren können (Eberl & Kabst, 2010). Zudem verhindert das Einsetzen solcher Kontrollmechanismen aufgrund der sensiblen Konstitution von Vertrauen den Aufbau desselben zwischen den Akteuren bzw. begünstigt den schrittweisen Abbau bereits vorhandenen Vertrauens (ebd.).

Die Risikoneutralität als dritte von Williamson benannte Verhaltensannahme ist anders als die beiden anderen lediglich analytischer Natur und keine real vorhandene Verhaltensannahme. Sie unterstellt kontrafaktisch, dass die Akteure allen Vertrags- oder Organisationsalternativen hinsichtlich ihres Risikos neutral gegenüberstehen (Ebers & Gotsch, 1995). Williamsons Überlegungen folgend ist der Risikoneutralen allen Optionen gegenüber indifferent, weil alle denselben erwarteten Nutzen liefern (Williamson, 1990). Von einer solchen Risikoneutralität der Akteure soll im Untersuchungskontext allerdings nicht ausgegangen werden, da verschiedene Handlungsalternativen, auch solche im Bildungsbereich, unterschiedlich stark risikobehaftet sind. Konkret würde ein risikoneutrales Handeln bedeuten, dass die Interaktionspartner etwa bestimmten Handlungsoptionen, die sehr wenig Zeit in Anspruch nehmen, prinzipiell genauso neutral gegenüberstehen wie solchen, die vermutlich sehr viel mehr Zeit benötigen werden. Da diese Annahme jedoch auf die Praxis bezogen eher unwahrscheinlich ist, soll sie im Folgenden vernachlässigt werden.

Neben den Verhaltensannahmen bestimmen darüber hinaus die Charakteristika von Transaktionen die Höhe der mit ihnen einhergehenden Kosten. Neben der Faktorspezifität, der Unsicherheit sowie der Häufigkeit als Attribute von Transaktionen lassen sich weitere benennen, die die Rahmenbedingungen politischer, sozialer oder rechtlicher Art meinen und die zusammengefasst als Transaktionsatmosphäre verstanden werden (Picot, 1991). Nach Williamson (Williamson, 1975) liegt die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen darin begründet, dass diese ebenfalls Einfluss auf die Gestaltung und den Ablauf von Transaktionen nehmen und sich in der Folge auf die Höhe der damit verbundenen Kosten auswirken können. Diese Kosten werden jedoch selten explizit betrachtet, wengleich die Rahmenbedingungen, so auch im Kontext von *Schulen im Team*, einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Arbeit haben können und daher nicht außer Acht gelassen werden sollten.

Die Rolle von Vertrauen wird in der Transaktionskostentheorie wenig thematisiert bzw. durch die Annahme opportunistisch handelnder Personen geradezu ausgeschlossen (vgl. hierzu auch Moran & Goshal, 1996; Bradach & Eccles, 1989). Dennoch sollte Vertrauen als stabilisierendes Element in der Kooperation verschiedener Organisationen nicht unberücksichtigt bleiben, zumal im Kontext von Netzwerken bereits verdeutlicht werden konnte, dass durch die bestehenden Abhängigkeits- und Vertrauensverhältnisse in Netzwerken opportunistisches Verhalten der Akteure erschwert und Kosten daher gesenkt werden können (Bassarak & Genosko, 2001) vgl. hierzu auch Kapitel 3.3). Durch den Einsatz von Boundary Spannern können die Vertrauensverhältnisse in Netzwerken zudem zusätzlich gestärkt und Transaktionskosten in der Folge reduziert werden (Sydow & Windeler, 2003). Jedoch lässt sich Vertrauen in Netzwerken nicht aktiv herstellen, sondern kann etwa durch die Rahmenbedingungen, also die Transaktionsatmosphäre, gefördert bzw. gleichermaßen auch gemindert werden.

Die Transaktionskostentheorie scheint geeignet, um diesen Ansatz auf den Projektkontext von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* zu übertragen. Der Ansatz ermöglicht es, Aussagen über die Art des Mehraufwandes, d. h. über den Preis der Kooperation, der mit dem Projekt kohäriert, zu treffen. Um die Seite der nicht-monetären Kosten im Transaktionskostenansatz in Form von Kontakten zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den Netzwerken zu betonen und die Produktionskosten von Gütern etwas in den Hintergrund zu stellen, soll jedoch im Folgenden von Interaktionskosten gesprochen werden. Dieser Begriff umfasst in Anlehnung an Reichwald und Piller (2006) Kosten in Form von Zeit und den Aufwand, die in Interaktionen anfallen und die die Autoren gegenüber Produktions- und psychologischen Kosten abgrenzen. Außerdem wird mit dem Interaktionsbegriff stärker auf

das soziale Handeln, das in den Netzwerken, die hier Gegenstand sind, zentral ist, abgehoben. Die Interaktionskosten konstituieren sich im Untersuchungskontext der vorliegenden Arbeit insbesondere aus der Zeit und dem Aufwand von Interaktionen sowie den im Sinne des Transaktionskostenansatzes genannten Verhaltensannahmen und der Transaktionsatmosphäre und den vornehmlich immateriellen Tauschgütern. Unter Zuhilfenahme theoretischer Ausführungen zu sozialen Interaktionen, die im folgenden Kapitel kurz dargestellt werden, scheint so die Schaffung einer Basis möglich, auf der Kosten für Interaktionen, deren Ursachen sowie kostenverringende Faktoren zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den Netzwerken reproduziert werden können.

9.2 Soziale Interaktionen

Die Grundlage jeder Interaktion bildet das Handeln von Individuen, wobei insbesondere das Verständnis des sozialen Handelns nach Weber (1972) als richtungsweisend für die Soziologie angesehen wird. Die Weber'sche Soziologie ist eine verstehende, die den Sinn rekonstruiert, den Handelnde mit ihrem Tun verbinden (Vester, 2009). Die Gründe für das soziale Handeln unterscheidet Weber in vier verschiedene Arten, die in folgender Tabelle dargestellt werden:

Tabelle 5: Soziales Handeln nach Weber (1972, S. 12)

<i>Arten des sozialen Handelns</i>	<i>Definition nach Weber</i>
<i>zweckrationales Handeln</i>	„Wie jedes Handeln kann auch das soziale Handeln bestimmt sein [...] durch Erwartungen des Verhaltens von Gegenständen der Außenwelt und von anderen Menschen und unter Benutzung dieser Erwartungen als ‚Bedingungen‘ oder als ‚Mittel‘ für rational, als Erfolg, erstrebte und abgewogene eigene Zwecke, [...]“
<i>wertrationales Handeln</i>	durch bewussten Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden – unbedingten Eigenwert eines bestimmten sich Verhaltens rein als solchen, unabhängig vom Erfolg, [...]
<i>affektuelles Handeln</i>	insbesondere emotional: durch aktuelle Affekte und Gefühlslagen [...]
<i>traditionales Handeln</i>	durch eingelebte Gewohnheit.“

Weber selbst sieht seine Unterscheidung als idealtypisch und daher lediglich für analytische Zwecke geeignet an, da er davon ausgeht, dass das Handeln zum einen multipel motiviert und zum anderen nicht immer bewusst hinsichtlich seiner Gründe unterschieden werden kann (Weber, 1972). Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen wählt er das Handeln des Individuums und fragt nach dem dahinterliegenden Sinn. Doch obwohl Weber davon ausgeht, dass das Handeln des Einzelnen auf das Verhalten anderer Personen bezogen ist (ebd.), so vernachlässigt er jedoch zunächst die Dynamik, die mit der Wechselseitigkeit des Handelns und Wahrnehmens einhergeht.

Diese dynamische Perspektive beinhaltet jedoch der Interaktionsbegriff, der die soziale Handlung im Weber'schen Sinne zwar impliziert, über einzelne abgeschlossene und isoliert betrachtete Handlungen von Individuen jedoch weit hinausgeht. Im Zentrum der sozialen Interaktion steht das wechselseitige und aufeinander bezogene Handeln von mindestens zwei Individuen (Abels, 2009). Blumer (1973) drückt das reziprok ausgerichtete Agieren und Reagieren der Individuen wie folgt aus:

Der Mensch ist nicht ein rein reagierender Organismus, der nur auf das Einwirken von Faktoren aus seiner Welt oder von ihm selbst reagiert; er ist ein handelnder Organismus, der es mit solchen Faktoren auf-

nehmen und mit ihnen umgehen muss, und der, indem er dies tut, seine Handlungslinie zu erfinden und auszurichten hat (Blumer, 1973, S. 139).

Interaktionspartner kommunizieren miteinander, beeinflussen durch ihr eigenes Handeln das des Partners und werden gleichermaßen auch in ihrem eigenen Handeln durch das des Gegenübers beeinflusst (Mead, 1934; Kirsch, Kutschker & Lutschewitz, 1980). Die soziale Interaktion spielt aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus darüber hinaus eine bedeutende Rolle für die Gesellschaft, da sie „menschliches Verhalten formt, [...] also nicht nur ein Mittel oder einen Rahmen für die Äußerung oder die Freisetzung menschlichen Verhaltens darstellt“ (Blumer, 1973, S. 87). Damit wird das eigene Handeln untrennbar mit dem anderer Personen verbunden und auch nur unter Berücksichtigung dieses interpretierbar.

Die Ziele, die mit dieser Beeinflussung verfolgt werden, können individuell oder organisationspezifisch sein und etwa im Austausch von Informationen und Gütern begründet liegen (Nakoinz, 2014), wobei die tatsächlich intendierten Ziele der Interaktionspartner meist verdeckt bleiben und der Sinn des Handelns daher erst in der Interaktion selbst entsteht. Ein Effekt von Interaktionen ist eine gemeinsame Standardisierung von Kultur in Kollektiven durch den Informationsaustausch und gemeinsame Aktivitäten (Hansen, 2003). Durch einen intensiven Kontakt zweier Kollektive nähern sich die Kulturen durch den Informationsaustausch, zumindest in Teilbereichen, einander an (Nakoinz, 2014). Dabei agieren und reagieren die Interaktionspartner jedoch unter Berücksichtigung des je individuellen Kosten-Nutzen-Verhältnisses möglichst so, dass der eigene Nutzen maximiert wird, die mit der Interaktion verbundenen Kosten hingegen möglichst gering gehalten werden (Hoffmann, 2006).

Interaktionen sind generell, anders als Einzelhandlungen, nicht kontextfrei, sondern stets im Lichte ihres Zusammenhangs zu interpretieren, da sie raum-zeitlich gebunden und dadurch kontextualisiert sind (Herrle, 2013). Jede einzelne Handlung weist eine eigene Entwicklungsgeschichte auf und kann daher nicht für sich isoliert betrachtet werden (Nassehi, 2008), weshalb sie sich folglich nur im Kontext ihrer sozialen Genese verstehen lässt und nicht gänzlich neu geschaffen werden kann. Vielmehr baut jede Interaktion auf bereits gemachten Erfahrungen und Bedeutungen auf, die jedoch der neuen Situation entsprechend modifiziert werden müssen, da

gemeinsames Handeln sozusagen nicht nur eine horizontale Verkettung der Aktivitäten der Teilnehmer [darstellt], sondern auch eine vertikale Verkettung mit vorangegangenem gemeinsamem Handeln (Blumer, 1973, S. 101).

Daher kann hinsichtlich sozialer Interaktionen nicht nur davon gesprochen werden, dass sich die Interaktionspartner gegenseitig in ihrem Handeln beeinflussen, sondern dass ebenfalls eine reziproke Beeinflussung von Situation und sozialer Interaktion stattfindet, da nur unter Einbeziehung der Situierung der Interaktion deren Bedeutung interpretiert werden kann.

Besonders geprägt wurde der Interaktionsbegriff durch Goffman (2009), der hierunter das Resultat wechselseitiger Wahrnehmung und Kommunikation mindestens zweier physisch anwesender Personen definiert, die wahrnehmen, dass sie selbst ebenfalls wahrgenommen werden und die einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus haben. Die körperliche Anwesenheit spielt bei Goffman eine bedeutende Rolle, sodass medial vermittelte Interaktionen für ihn nicht von Interesse sind (vgl. Meyrowitz 1990, S. 85).¹² Eine wichtige Unterscheidung von Interaktionen trifft Goffman (1961) hinsichtlich ihres Fokus. Solche Interaktionen, die beiläufig und nicht intendiert stattfinden, d. h. Interaktionen, die durch die bloße Anwesenheit mehrerer Akteure entstehen, ohne dass sich diese aufeinander konzentrieren, bezeichnet Goffman als unfokussierte Interaktionen. Interaktionen dieser Art finden sich beispielsweise an öffentlichen Plätzen, an denen den Akteuren zwar die Anwesenheit anderer bewusst ist,

¹² Briefe sowie Telefonate sind Goffman zufolge grenzwertig, da bei diesen Kommunikationsmedien zwar die Wechselseitigkeit, nicht aber die Unmittelbarkeit im ursprünglichen Sinne erhalten sei (vgl. Knoblauch, 1994).

auf diese aber nicht eingegangen wird. Unter der unfokussierten Interaktion versteht Goffman daher, dass Menschen zwar durch die physische Kopräsenz anderer Personen kommunizieren, dabei allerdings nicht miteinander sprechen:

Unfocused interaction [...] is the kind of communication that occurs when one gleans information about another person present by glancing at him, if only momentarily, as he passes into and out of one's view. Unfocused interaction has to do largely with the management of sheer and mere copresence (Goffman, 1966, S. 24).

Sofern sich die Akteure jedoch aufeinander konzentrieren, spricht Goffman von der fokussierten Interaktion. Hierunter versteht er gemeinsame und meist verbale Gesprächsaktivitäten, die durch das Herstellen und das Aufrechterhalten eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus entstehen: "[...] focused interaction [is] the kind of interaction that occurs when persons gather close together and openly cooperate to sustain a single focus of attention, typically by taking turns of talking." (Goffman, 1966, S. 24). Dieser Definition folgen unter anderem auch Schoch (1969) und Crott (1979), da ohne die reziproke Wahrnehmung des Gegenübers keine Interaktion, sondern lediglich eine Aneinanderreihung von Einzelhandlungen ohne Bezug zueinander vorliegt.

In der fokussierten Interaktion, die im Folgenden mit der sozialen Interaktion gleichgesetzt werden soll, geht jedoch das Problem der doppelten Kontingenz einher (vgl. hierzu auch Luhmann, 1971; Parsons & Shils, 1951). Parsons beschreibt Situationen mit doppelter Kontingenz folgendermaßen:

The crucial reference points for analyzing interaction are two: (1) that each actor is both acting agent and object of orientation both to himself and to the others; and (2) that, as acting agent, he orients to himself and to others, in all of the primary modes of aspects. The actor is knower and object of cognition, utilizer of instrumental means and himself a means, emotionally attached to others and an object of attachment, evaluator and object of evaluation, interpreter of symbols and himself a symbol (Parsons, 1968, S. 436).

Doppelte Kontingenz setzt sich daher aus zwei Komponenten zusammen: Der Erwartung, wie sich das Gegenüber verhält und die Erwartungserwartung, d. h. die Antizipation, welches Verhalten der andere Akteur erwarten mag.¹³ Durch diese Definition wird bereits deutlich, dass doppel- bzw. multi-kontingente Situationen durch ihre Instabilität, das damit verbundene Risiko sowie die daraus hervorgehenden Handlungsalternativen gekennzeichnet sind, denn „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“ (Luhmann, 1987, S. 152). Daraus ergeben sich Probleme für die Handlungswahl von Akteuren in Interaktionen, da die Akteure sowohl gleichermaßen handeln als auch ihr Handeln vom Verhalten des Gegenübers abhängig machen. Durch das Unwissen der Akteure und ihrer fehlenden Möglichkeit, das Handeln des Anderen zu antizipieren bzw. das Gegenüber zu berechnen, entsteht daher das Problem der doppelten Kontingenz in Interaktionen, deren Resultat

die Entstehung von Vertrauen und Misstrauen [ist]. Sie tritt auf, wenn sich das Sich-Einlassen auf Situationen mit doppelter Kontingenz als besonders riskant empfunden wird. Der andere kann anders handeln, als ich erwarte; und er kann, gerade wenn und gerade weil er weiß, was ich erwarte, anders handeln als ich erwarte (Luhmann, 1987, S.179).

Aus diesem Grund kommt der Bedeutung von Vertrauen in sozialen Interaktionen eine besondere Bedeutung zu, da es dazu beitragen kann, Interaktionen aufrechtzuerhalten und damit ein vorzeitiges Beenden zu vermeiden.

Für die vorliegende Arbeit soll die tatsächliche körperliche Anwesenheit von Akteuren keine zwingende Voraussetzung für Interaktion sein. Unter Interaktion sollen solche Handlungen verstanden werden, die

- zwischen zwei oder mehr Individuen stattfinden,

¹³ Zur Erwartungserwartung als Begriff in der Soziologie vgl. Luhmann, 1987.

- in denen Individuen auf die Handlungen anderer reagieren und ihr eigenes Handeln entsprechend anpassen, sodass einseitige Handlungen ohne eine Gegenreaktion ausgeschlossen werden können,
- auch dann, wenn keine direkte körperliche Anwesenheit gegeben ist, der Wechsel von Aktion und Reaktion jedoch innerhalb kurzer Zeit gegeben ist und
- die das Ziel haben, materielle oder immaterielle Güter zu tauschen.

Unter Berücksichtigung dieser Annahmen sollen im Folgenden Interaktionen bzw. die mit ihnen einhergehenden Kosten im Netzwerkprojekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* untersucht werden. Für dieses Vorhaben soll in einem ersten pragmatischen Zugang der Fokus allein auf der Interaktion zwischen der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros und den interschulischen Netzwerken liegen, sodass Kontakte mit weiteren im Projekt involvierten Akteuren weitestgehend ausgeblendet werden. Insofern sollen die inhaltsanalytischen Auswertungen aus Kapitel 6, die das Aufzeigen der im Projekt angefallenen Handlungsfelder der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros zum Ziel hatten, um eine Perspektive erweitert werden, die die konkrete Interaktion der genannten Akteure fokussiert. Mit einer solchen Erweiterung soll der Blick auf den mit dieser projektbedingten Kooperation zwischen Bildungsbüro und Netzwerken verbundenen Aufwand gelenkt werden, sodass dadurch entstandene Kosten aufgedeckt und systematisiert werden sollen, um schließlich im Umkehrschluss Aussagen über mögliche kostenreduzierende Faktoren zu treffen.

10. Methodisches Vorgehen und Operationalisierung

Die qualitativ analysierten Daten des Lerntandems im Kontext von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*, die in Kapitel 6 beschrieben wurden, sowie die Wahrnehmung der Handlungen des Regionalen Bildungsbüros durch die Netzwerke (vgl. Otto et al., im Erscheinen) lassen bereits einen Einblick in die Kooperation dieser beiden Akteursgruppen zu. Durch die gezeigten Handlungsfelder konnte schon verdeutlicht werden, zu welchen Anlässen eine Kontaktaufnahme zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken bzw. einzelnen Mitgliedern der Netzwerke erfolgte. Der Fokus der Auswertungen im ersten Teil dieser Arbeit lag jedoch auf der Exploration der Bereiche, in denen das Regionale Bildungsbüro im Projektkontext tätig wurde, wobei sämtliche Handlungen – auch solche, die nur nachgeordnet Auswirkungen auf die Netzwerkarbeit hatten – in die Analysen einbezogen wurden. Durch diese Auswertungen konnten schließlich Anhaltspunkte dafür gefunden werden, in welchen Bereichen die Mitarbeiterin des Bildungsbüros tätig wurde und wie vielseitig die Kontakte in diesem Zusammenhang waren. Auf der anderen Seite zeigten die quantitativen Auswertungen der Surveys (ebd.), wie diese Handlungen von den schulischen Akteuren wahrgenommen wurden und wie das Regionale Bildungsbüro im Projektkontext eingeordnet wurde.

Obwohl durch die in Kapitel 6 vorgestellten Ergebnisse somit bereits zahlreiche Hinweise auf die konkrete Ausgestaltung der Kooperation zwischen Bildungsbüro und Netzwerken liefern, konnten bislang keinerlei Aussagen zu den mit dieser Zusammenarbeit verbundenen Kosten getroffen werden. Mithilfe der Transaktionskostentheorie sowie der theoretischen Überlegungen zu sozialen Interaktionen erscheint es nicht nur möglich, diese Kosten erstmalig abzubilden, sondern auch deren Ursachen sowie kostenreduzierende Einflussgrößen zu reproduzieren. Insbesondere die in der Transaktionskostentheorie unterschiedenen Such- und Informations-, Verhandlungs-, Abwicklungs- und Kontrollkosten scheinen in ihrer Definition gut geeignet, um sie auch auf andere Akteurkonstellationen zu übertragen. Dies gilt auch für den Bildungsbereich, der derzeit insbesondere im Hinblick auf Steuerungsprozesse durch Aus- und Verhandlungen sowie neu etablierte Kooperationsstrukturen auf der kommunalen Ebene geprägt ist (vgl. hierzu Kapitel 1). Die Erwartungen, die mit neuen Kooperationsstrukturen in der Kommune verbunden sind, sind zwar angesichts der vorherrschenden optimistischen Haltung angesichts der Leistungsfähigkeit solcher Kooperationsstrukturen überaus präsent, jedoch nicht zwingend zu erfüllen. Dies liegt insbesondere in einer mangelnden Gegenüberstellung des Nutzens, der

durch kommunal initiierte und gelebte Kooperationen entsteht, und der Kosten, die mit einer Etablierung und Aufrechterhaltung solcher Strukturen verknüpft ist. Da derzeit vor allem normativ geprägte Literatur zu meist netzwerkförmigen Gefügen der Kooperation vorliegt, die vorwiegend die Potenziale solcher Strukturen betont, ist hinsichtlich des damit verbundenen Aufwandes ein Desiderat zu konstatieren (vgl. Kapitel 2.1).

Um daher Hinweise auf solche Kosten der Kooperation zu erhalten, werden die Daten, die im Zuge des Lerntandems im Rahmen des Projektes erhoben wurden und die bereits erahnen lassen, wie umfangreich, aufwendig und insbesondere zeitintensiv die Kooperation zwischen Bildungsbüro und Netzwerken ist, herangezogen. Ausgehend von den bisherigen Ergebnissen, die aus dem Lerntandem gewonnen werden konnten, sollen mithilfe einer weiteren inhaltsanalytischen Auswertung der im Lerntandem erhobenen Interviewdaten sowie eines zusätzlich geführten leitfadengestützten Interviews mit der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros Hinweise für die Kooperationskosten – genauer gesagt: für die Art der Kosten und deren Ursache sowie mögliche kostenverringende Faktoren ausgemacht werden. In diesem Kontext stellt sich jedoch die Problematik der Operationalisierbarkeit von Interaktionskosten, da

empirische Arbeiten über Transaktionskostenprobleme [...] fast nie [versuchen] solche Kosten direkt zu messen. Vielmehr geht es ihnen um die Frage, ob organisatorische Gegebenheiten (Verhandlungspraktiken, Beherrschungs- und Überwachungssysteme) und Attribute von Transaktionskosten einander entsprechen, so wie die Logik der Transaktionskosten es erwarten lässt, oder nicht. (Williamson, 1990, S. 25).

Um dennoch möglichst genau die Aspekte zu messen, die für die Verursachung von Interaktionskosten verantwortlich sind, wurde ein mehrdimensionales Verfahren, vor allem zur Erstellung des Leitfadens für das zusätzliche Interview verwendet. Hierfür wurden die Kostenarten, die meist in der transaktionskostentheoretischen Literatur unterschieden werden, als Ausgangspunkt gewählt: Such- und Informationskosten, Verhandlungskosten, Abwicklungskosten und Kontrollkosten. Weitere Kostenarten sollen an dieser Stelle vernachlässigt werden, da angenommen werden kann, dass sie in einem wenig ökonomisch geprägten Kontext wie dem hiesigen eine eher untergeordnete Rolle spielen.¹⁴

Unter Bezugnahme der in Kapitel 6 dargestellten Ergebnisse aus dem Lerntandem und in Kombination mit den in der Theorie unterschiedenen Kostenarten konnte ein Leitfaden für das zusätzlich geführte Interview entwickelt werden, dessen Inhalte sich aus folgenden Komplexen speisen:

- dem Forschungsstand zu Regionalen Bildungsbüros,
- den theoretischen Annahmen zu transaktionskosten- und interaktionstheoretischen Ansätzen sowie
- aus den dargestellten Ergebnissen des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*.

Die theoretischen Überlegungen sowie die bereits vorhandenen Ergebnisse aus dem Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* wurden miteinander verzahnt und bilden das Grundgerüst für die Erstellung des Kategoriensystems für die inhaltsanalytische Auswertung (Mayring, 2010; Bos & Tarnai, 1989). Übergreifend ergibt sich daher für die Analysekatoren folgendes Grobschema:

¹⁴ Weitere ex ante Kosten wie die Anpassungskosten (Williamson, 1990; Picot, 1981) oder auch Vereinbarungskosten (Picot, 1982) werden gelegentlich unterschieden. Ex post werden daneben auch zusätzlich zu den angeführten die Auflösungskosten genannt (Picot, 1982; Stock, 2003).

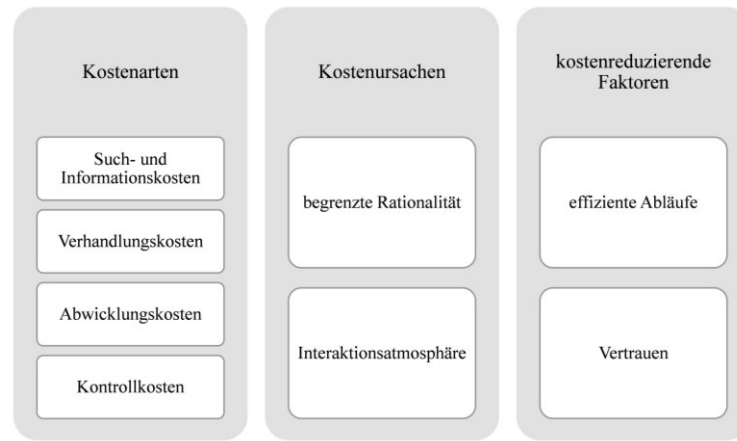


Abbildung 16: Schematische Darstellung der Kategorien der ersten Ebene im Kategoriensystem

Die transaktionskostentheoretischen Annahmen (siehe Kapitel 9.1) dienen dabei als Orientierungshilfe für die Analyse des Datenmaterials, wenngleich sich die Bildung der Kategorien im „Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) bewegte. Um die Güte der entwickelten Kategorien zu prüfen, wurde das Datenmaterial durch einen zweiten Kodierer gegengeprüft. Anhand der „Holsti-Formel“ (Holsti, 1969) ergab sich ein Reliabilitätskoeffizient von $R = 0.89$, was nach Bos (1989) eine gute Reliabilität darstellt.

Die entstandenen Subkategorien der Kategorie *Kostenarten* werden in Tabelle 6 veranschaulicht:

Tabelle 6: Übersicht über die Analysekategorie *Kostenarten*

<i>(SUB)KATEGORIEN</i>	<i>SINNGEHALT</i>
Abwicklungskosten	Tätigkeiten, die im Zuge der Steuerung des Tauschprozesses und in der Zusammenarbeit mit anderen entstehen (z. B. Terminabstimmungen, Vor- und Nachbereitungen von Veranstaltungen etc.).
<i>Organisationskosten</i>	Tätigkeiten, die weitere Interaktionen systematisch vorbereiten (z. B. Freischalten von Lehrkräften auf einer Internetplattform zur Vernetzung, Kontaktherstellung zu anderen Netzwerken etc.).
<i>Bearbeitungskosten</i>	Tätigkeiten, die mit dem Informieren der Netzwerke über notwendige bürokratische Abläufe zusammenhängen (z. B. Beratung zur Verwendung von Projektmitteln oder zum Stellen von Mittel-anträgen, Abrechnungsmöglichkeiten von Fahrtkosten).
<i>Koordinationskosten</i>	Tätigkeiten, die das Abstimmen des Handelns mehrerer Akteure und die Vermittlung zwischen diesen betreffen (Vermittlung von Referenten, Abstimmungskoordinierung bezüglich der Flyer etc.).
Verhandlungskosten	Tätigkeiten, die die Aus- und Verhandlung von Kooperationsvereinbarungen betreffen (z. B. Diskussionen über den Umfang von Mittel-anträgen, Vorgehensweisen hinsichtlich der Veranstaltungsplan- und -durchführung).
Kontrollkosten	Tätigkeiten der Überwachung (z. B. auf Vereinbarungen hinweisen, Externe einladen, die auf die Umsetzung des Projektes achten, Anwesenheit bei Netzwerktreffen).
Such- und Informationskosten	Tätigkeiten, die auf die Suche nach und das Anwerben von geeigneten Partnern zielen sowie Tätigkeiten, die das Suchen und Weitergeben von Informationen an Partner meinen (z. B. Werbung für das Projekt machen, sich über Partner informieren, Informationen für Partner bereitstellen).

Nach dieser ersten Bildung der Kategorie *Kostenarten* wurden in einem weiteren Schritt die in der Literatur beschriebenen Verhaltensannahmen als potenzielle Kostenfaktoren operationalisiert. Im Datenmaterial ließen sich dabei keine Hinweise auf opportunistisches Verhalten der Akteure finden (Picot, Dietl & Franck, 2005; Paulitschek, 2009; Wolff, 1995), sodass sich für die Kategorie *Kostenursachen* lediglich Aussagen zu den Subkategorien *begrenzte Rationalität* und *Interaktionsatmosphäre* zuordnen ließen.

Die erste Subkategorie *begrenzte Rationalität* erfasst Aussagen, die einen Hinweis auf die unvollständige Informiertheit der schulischen Akteure oder des Regionalen Bildungsbüros in der Zusammenarbeit miteinander geben. In dieser Subkategorie sind daher einerseits Aussagen zentral, die zum einen darauf hindeuten, dass Kenntnisse über die Organisationsstrukturen und Abläufe des jeweils anderen lückenhaft sind und die zum anderen zeigen, dass eingereichte Unterlagen, beispielsweise Mittelansträge, lediglich unvollständig bearbeitet wurden. Weiterhin haben solche Aussagen in dieser Subkategorie besondere Relevanz, die Hinweise auf die Wahrnehmung der eigenen Rolle sowie der Rolle des Regionalen Bildungsbüros bzw. der Schulen sowie das Ziel des Projektes geben. Alle Kodierungen in dieser Subkategorie können jedoch nur Hinweise auf die begrenzte Rationalität als Verursacher von Kosten geben, da diese theoretische Kategorie methodisch nur schwer zu fassen ist und daher die Grenzen der Inhaltsanalyse schnell erreicht sind.

Als weitere Ursache für die Entstehung von Interaktionskosten ist die Subkategorie *Interaktionsatmosphäre* zu nennen. Diese basiert auf dem theoretischen Konstrukt der Transaktionsatmosphäre (vgl. Picot, 1991) und kennzeichnet sich durch die das Netzwerk sowie das Regionale Bildungsbüro umgebenden Rahmenbedingungen, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Zusammenarbeit mit Partnern nehmen kann, aus. Insbesondere die individuellen Werte und Normen der Interaktionspartner sind Beispiele für Faktoren, die die Interaktionsatmosphäre maßgeblich beeinflussen.

Als letzte Hauptkategorie konnten *kostenverringernde Faktoren* ausgemacht werden. Hierunter lässt sich zunächst die Subkategorie *effiziente Abläufe* fassen. Theoretisch bilden diese das Herzstück der Transaktionskostentheorie, da das Ziel jeglicher Transaktion die Effizienz ist, d. h. vergleichsweise geringe Transaktions- und Produktionskosten (Williamson, 1990; Ebers & Gotsch, 1995). Für diesen Kontext wurden daher in dieser Subkategorie solche Aussagen kodiert, die darauf hindeuten, dass durch dieses Vorgehen aktuell oder in der Zukunft Zeit eingespart werden konnte oder der Aufwand der Tätigkeit, beispielsweise durch das Zusammenlegen mehrerer Tätigkeiten, reduziert werden konnte.

Die Subkategorie *Vertrauen* basiert auf der Annahme, dass Vertrauen selbst ein effizienzsteigerndes Mittel und daher untrennbar mit der Effizienz von Transaktionen verbunden ist (Loose & Sydow, 1994; Sydow, Windeler, Krebs, Loose & van Well, 1995; vgl. hierzu auch Kapitel 3.3). Die Operationalisierung von Vertrauen wirft jedoch, ähnlich wie die begrenzte Rationalität, methodische Schwierigkeiten auf, die nur schwer zu lösen sind, da Vertrauen nur schwer direkt erfragbar ist und Hinweise auf das Vorliegen oder Fehlen von Vertrauen eher rekonstruktiv aufzudecken sind. Durch die Komplexität des Vertrauensbegriffes erscheint es daher lediglich möglich, einige Aspekte vertrauensvollen Handelns der Akteure abzudecken, ohne generelle Aussagen über das vorliegende Vertrauen der Akteure zueinander treffen zu können. Daher sollen in dieser Subkategorie zunächst die Aussagen kodiert werden, die direkt den Begriff *Vertrauen* nennen. Weiterhin sind solche Aussagen für diese Subkategorie von Relevanz, die auf Tätigkeiten zielen, die den Aufbau eines engen Verhältnisses, beispielsweise durch viele persönliche Kontakte oder einen wertschätzenden Umgang miteinander, zum Ziel haben.

Aufgrund der Tatsache, dass der Bezugsrahmen der Untersuchung Netzwerke im Bildungsbereich mit dem Ziel der Schul- und Unterrichtsentwicklung sind, ist davon auszugehen, dass die Interaktionen primär durch den Tausch von Informationen und nur bedingt durch den von Gütern, etwa in Form finanzieller Ressourcen, die im Rahmen des Projektes beantragt werden müssen, motiviert sind (zu den Zielen von Interaktionen vgl. Nakoinz, 2014; Hansen, 2003). Daher ist davon auszugehen, dass sich Momente des Tausches über alle Kostenarten hinweg manifestieren und das Ziel aller stattfindenden

den Interaktionen die so ermöglichte Generierung neuen Wissens ist (zur Wissensgenerierung vgl. Kapitel 3.5 sowie Järvinen, 2014). Der Fokus der Untersuchung liegt im Sinne Goffmans (1961, 1966) und bedingt durch den Untersuchungskontext ausschließlich auf der Analyse fokussierter Interaktionen, die sich durch die bewusste Wahrnehmung und Beeinflussung der Interaktionspartner mittels verbaler Kommunikation und die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus auszeichnen. Da das Gros der Interaktionen zwischen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und den Netzwerken jedoch nicht in der Form eines persönlichen Austausches stattfand, sondern vornehmlich auf Kontakten via E-Mail und Telefon beruhte, sollen auch diese Interaktionen trotz ihrer vergleichsweise Mittelbarkeit in die Analysen einbezogen werden (zur Bewertung von Kommunikationsmedien in diesem Kontext vgl. Knoblauch, 1994).

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass sich im Datenmaterial Hinweise auf alle nach Weber (1972) unterschiedenen Arten des sozialen Handelns (zweckrationales, wertrationales, affektuelles und traditionales Handeln) finden lassen, da anzunehmen ist, dass jede Handlung multipel motiviert ist, und zwar auch dann, wenn das mit der Handlung intendierte Ziel den Interaktionspartnern gegenüber intransparent ist. Die tatsächlichen Gründe, die hinter Handlungen stehen, müssen wegen mangelnder methodischer Möglichkeiten, diese tatsächlich zu erfassen, spekulativ bleiben, sodass nur an den Stellen, an denen die Handlungsmotivation besonders deutlich erscheint, auf Webers Unterscheidung hingewiesen werden soll.

11. Ergebnisse der Untersuchung

Mittels des primär theoriegeleiteten inhaltsanalytischen Vorgehens konnten aus den im Rahmen des Lerntandems geführten Interviews sowie einem weiteren zusätzlichen Interview Informationen gewonnen werden, die die unterschiedlichen Arten von Kosten, deren Genese sowie kostenreduzierende Faktoren beleuchten. Insgesamt wurden 334 Kodierungen aus dem Datenmaterial der übergreifenden Thematik „Interaktionskosten“ zugeschrieben, wobei die meisten Kodierungen in der Hauptkategorie *Kostenarten* vorgenommen wurden, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht:

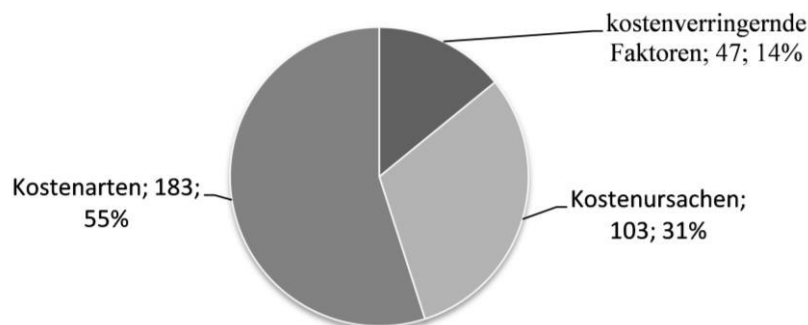


Abbildung 17: Übersicht über die Hauptkategorien

Die in der Abbildung 17 gezeigten Dimensionen der Interaktionskosten stellen die Hauptkategorien der Analyse dar, die jeweils in Subkategorien unterteilt sind, um ein möglichst umfangreiches Bild von den Arten der Kosten, deren Ursachen sowie mögliche Faktoren, die kostenreduzierend wirken können, zu erhalten. Im Folgenden sollen die Ergebnisse den Hauptkategorien entsprechend berichtet werden.

11.1 Kostenarten

Am häufigsten wurde in der Hauptkategorie *Kostenarten* kodiert, sodass 55 Prozent der Aussagen (absolute Häufigkeit der Kodierungen = 183) auf diese Kategorie entfielen. Hierzu zählen Aussagen, die einen Hinweis darauf geben, welcher Form die in der Interaktion mit Schulen entstandenen Kosten waren, sodass die stattgefundenen Interaktionen zunächst in dieser Kategorie hinsichtlich der Art des damit verbundenen Aufwandes kategorisiert werden. Dabei entfallen 61 Prozent der Kodierungen

(absolute Häufigkeit der Kodierungen = 111) auf die Abwicklungskosten, 34 Kodierungen (18 Prozent) auf die Verhandlungskosten, 22 (12 Prozent) auf die Such- und Informations- sowie 17 Kodierungen (9 Prozent) auf die Kontrollkosten (siehe Abbildung 18).

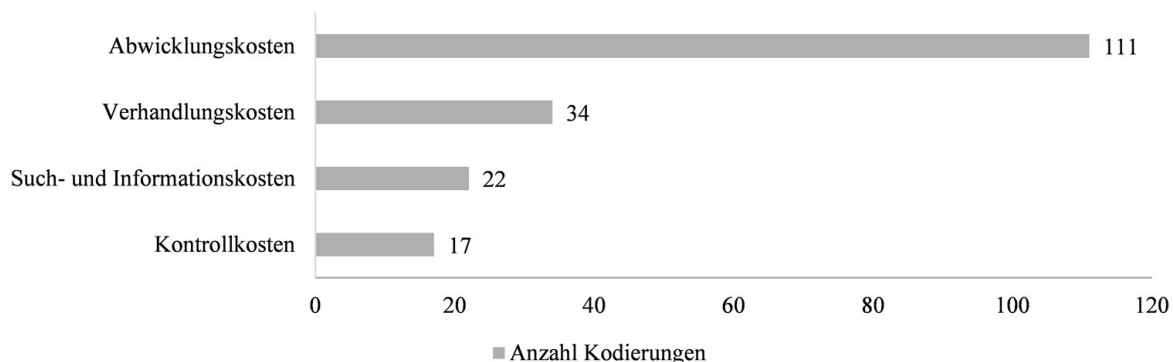


Abbildung 18: Verteilung der Kodierungen in der Hauptkategorie Kostenarten

Auch wenn alle Kostenarten zu jeder Zeit im Projekt anfallen können, sollen die einzelnen Kategorien in der in der Literatur üblichen Chronologie (vgl. hierzu Williamson, 1990) berichtet werden, sodass zunächst die Ergebnisse der Kategorie *Such- und Informationskosten* näher dargestellt werden sollen.

11.1.1 Such- und Informationskosten

In dieser Kategorie sind vor allem solche Aussagen kodiert, die die Suche nach geeigneten Partnern sowie das Anwerben solcher fokussieren. Auch der Aufwand, der durch das Suchen sowie das Weitergeben von Informationen entsteht, fällt unter diese Kategorie. Grundlegend für diese Kategorie ist dabei das aktive Einholen oder Verbreiten relevanter Informationen durch das Kontaktieren der schulischen Akteure, sodass zufällig erhaltene Informationen nicht kodiert wurden. Im Projektkontext waren in dieser Kategorie kodierte Interaktionen solche, die dadurch zustande kamen, dass sich die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros vor allem im Rahmen der Netzwerkbesuche nach Unterstützungsbedarfen und Wünschen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren erkundigte und schriftlich in Form von Dokumentationsbögen fixierte. Insbesondere zu Beginn des Projektes, jedoch auch im Projektverlauf kamen weiterhin Interaktionen in dieser Kategorie hinzu, die auf das Anwerben von Schulen zurückgehen. Beispielsweise wurden Schulen gezielt angesprochen, um ein Netzwerk zu komplettieren:

Und dann haben wir ja z. B. noch telefoniert und ich glaube wir haben, wen haben wir denn da aktiviert? [...] Da sind wir dann noch mal auf die Schulleiter entsprechend zugegangen, haben über das Projektvorhaben informiert und haben die so ins Boot geholt. Das ist auch gelaufen.

Weitere Interaktionen dieser Kategorie entstanden durch das Einholen von Informationen zu gewünschten Fortbildungen und Referenten, sodass die Mitarbeiterin des Bildungsbüros entsprechende Angebote an die Netzwerke unterbreiten konnte. Darüber hinaus erkundigte sich die Mitarbeiterin des Bildungsbüros in regelmäßigen Abständen entweder telefonisch oder im Rahmen der Netzwerkbesuche, wie der Stand im Netzwerk ist, wie vergangene Veranstaltungen wahrgenommen wurden und welche weiteren Veranstaltungen, insbesondere hinsichtlich der Inputthemen, gewünscht werden.

Das Gros der Kodierungen in der Kategorie *Such- und Informationskosten* geht jedoch auf die Aktualisierung der im Projekt vertretenen Ansprechpartner zurück, sodass viele der aus dem Material erschlossenen Sinneinheiten Interaktionen dieser Art sind:

Ja, und zwar einmal gibt es bei [dem] Netzwerk, da hat der didaktische Leiter von der [Schule] gewechselt und da habe ich noch mal hingeschrieben, was der jetzt für eine Mailadresse hat und so und dann

hatte ich ihm zurückgeschrieben. Und da waren da noch zwei andere Mails. [...] Da hatten mir die Schulleiter geschrieben, dass die Koordinatoren gewechselt haben.

Diese Informationen wurden oftmals im Sinne der Effizienz direkt im Zusammenhang mit Veranstaltungsvorbereitungen aktualisiert, indem Verteiler und Kontaktdaten in einem Schritt abgeglichen wurden (siehe Kapitel 6.6 zum Handlungsfeld *Veranstaltungsmanagement*). Weiterhin wurden persönliche Wechsel in den Schulen oftmals eher zufällig bekannt, wobei diese Interaktionen nicht zu den *Such- und Informationskosten* zu rechnen sind, sofern das Ziel der jeweiligen Interaktion nicht die Weitergabe bzw. das Einholen genau dieser Information war.

Insgesamt betrachtet stellt die Kategorie *Such- und Informationskosten* mit lediglich 22 kodierten Sinneinheiten eine vergleichsweise kleine Kategorie dar, was jedoch der Definition der zu kodierenden Aussagen in dieser Kategorie zuschulden ist: Im Datenmaterial lassen sich sehr viele weitere Hinweise darauf finden, dass Informationen eingeholt wurden; jedoch geschah dies meist nicht intendiert, sondern resultierte aus einer anderen Interaktion. Bei Unsicherheiten, ob bestimmte Informationen gezielt eingeholt wurden oder ob die Informationen eher zufällig oder nebenbei ausgetauscht wurden, konnten die entsprechenden Stellen nicht als Teil der Kategorie *Such- und Informationskosten* kodiert werden. Dennoch lässt sich anhand der zitierten Aussagen vermuten, dass sehr viele Interaktionen zwischen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und den Netzwerken durch das Suchen und Einholen von Informationen zu den genannten Bereichen gekennzeichnet war und die Erfahrungen im Laufe des Projektes dazu führten, auch aktiv und gezielt Informationen einzuholen, um den aktuellen Stand der Netzwerkarbeit verfolgen zu können.

11.1.2 Verhandlungskosten

In der Kategorie *Verhandlungskosten* konnten insgesamt 34 Sinneinheiten aus dem Material erschlossen werden. Hier wurden solche Aussagen kodiert, die die Aus- und Verhandlung von getroffenen Kooperationsvereinbarungen betreffen. Zu Beginn des Projektes fanden sich hier insbesondere Aushandlungen, die auf die Verwendung des Netzwerkbudgets zielten (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2 zum Netzwerkbudget), sodass sich die Netzwerke gemeinsam mit dem Regionalen Bildungsbüro und auch mit der Stiftung Mercator zunächst darüber verständigten, ob die bereitgestellten Projektmittel beispielsweise auch für die Bewirtung bei den gemeinsamen Treffen oder auch für die Anschaffung elektronischer Geräte (Laptops, Aufnahmegeräte) verwendet werden durften. Daher entstanden anfangs einige Kontakte zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken, um diese spezifischen Anfragen gemeinsam zu bewerten und Lösungen zu finden.

Im weiteren Verlauf des Projektes ergaben sich jedoch auch Aushandlungen, die weitere Aspekte der – zum Teil schriftlich in der Kooperationsvereinbarung festgehaltenen – Zusammenarbeit betrafen. Dabei fanden viele Interaktionen zwischen der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros und einem Netzwerk im Zusammenhang mit einer Veranstaltung, dem Austauschplenum, statt (vgl. auch Kapitel 6.6.1 zu den verschiedenen Veranstaltungsformaten). Der Grundstein für die wiederholten Interaktionen in diesem Kontext wurde durch die Abwesenheit eines Netzwerkes bei einer eigentlich verpflichtenden Veranstaltung gelegt. Die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros berichtet von der Entstehung des Missverständnisses, das Grund für diverse Interaktionen mit diesem Netzwerk war:

[Er] hat ja eine lange E-Mail geschrieben, in der er die Gründe dargelegt hat aus seiner Sicht, warum dieses Netzwerk [...] nicht teilnimmt, nämlich, dass sie der Meinung sind, die Netzwerkarbeit funktioniert gut und sie sind konstruktiv und aktiv, aber sind noch nicht so, dass sie jetzt richtig Produkte vorzuweisen hätten. [...] Somit [fokussiert sich] seiner Meinung nach die Hauptaufgabe der Koordinatoren darauf, die Fachkollegen ins Boot zu holen, zu aktivieren, zu motivieren und die eben die inhaltliche Arbeit leisten sollen. Und das läuft derzeit erst wohl und er sah es deshalb nicht als notwendig an [, zum Austauschplenum zu kommen].

Bedingt dadurch, dass das vom Bildungsbüro intendierte Ziel der Veranstaltung – die Forcierung eines Austausches der Netzwerke untereinander sowie der Bericht über den aktuellen Stand der Dinge – diesem Netzwerk infolge der begrenzten Rationalität der Akteure nicht in ganzem Ausmaße deutlich war, ergaben sich im folgenden Verlauf verschiedene Gesprächsanlässe, die meist durch das Bildungsbüro, teils aber auch durch das Netzwerk selbst initiiert wurden. Letztlich vereinbarte die Mitarbeiterin des Bildungsbüros mit diesen Netzwerkkoordinatoren Folgendes:

Na ja, Ende vom Lied ist, ich bin dann so mit ihm verblieben, dass er die, seine Netzwerkkollegen, noch mal per E-Mail anschreiben wollte an dem Tag und dafür sorgen wollte, das war mein Vorschlag, also wenigstens eine Person vor Ort ist, die wenigstens mündlich kurz berichten kann: Wo stehen wir?

Da jedoch schließlich kein Vertreter dieses Netzwerkes beim Austauschplenum erschien, waren auch im Nachgang weitere Gespräche und diverse Kontakte per E-Mail notwendig, um diese Problematik bei künftigen Veranstaltungen zu umgehen und Missverständnisse auf beiden Seiten zu vermeiden.

Weitere Aussagen der Kategorie *Verhandlungskosten* zielen auf die Projektbeteiligung von mindestens zwei Lehrkräften pro Schule. Die Bereiterklärung mindestens zweier Lehrkräfte pro Schule war eine Grundvoraussetzung, um überhaupt an dem Projekt teilnehmen zu können. Dennoch wurden immer wieder Interaktionen initiiert, die diese Thematik betrafen. Dieses lag darin begründet, dass das Projekt teilweise durch nur eine Lehrkraft pro Schule für die einzelnen Lehrkräfte, aber auch für das Netzwerk im Ganzen nicht optimal verlief, wie die Mitarbeiterin des Bildungsbüros berichtet:

Das ist die Geschichte gewesen, dass ich auf dem Netzwerktreffen [...] gesagt bekommen habe, [...] dass die Koordinatorin, die eine sich überhaupt nicht beteiligt und die andere über Belastung klagt bzw. sich nicht gestützt fühlt von ihrer Schule, was dieses Projekt angeht, und das habe ich dann mit ins RBB genommen. Wir [das RBB, Anm. Verf.] sind dann eben hingefahren und haben mit [der Schulleitung] gesprochen. [...] Und die berichtete dann davon, was wir auch wissen. Die Schule hat arg mit Schülerzahlen zu kämpfen, steht eigentlich auf der Kippe, ob sie geschlossen wird. [...] Also wir haben dann gesagt, das ist so ein bisschen schwierig, weil dieses Projekt auf Gegenseitigkeit beruht und auch auf hoher Aktivität von allen Partnern. [...] Wir sind jetzt letzten Endes so verblieben, [...] dass sie so was wie eine passive Teilnahme haben bis zu den Sommerferien. Also quasi gegenüber den anderen Netzwerkschulen entschuldigt sind, wenn sie zu den Treffen nicht erscheinen, auch aktiv sich wenig einbringen ins Netzwerk. So sind wir verblieben und wenn die Sommerferien da sind, wollen wir dann noch mal gemeinsam entscheiden. [...] Diese Vereinbarung haben wir getroffen.

Die betreffende Schule konnte sich mit dem Bildungsbüro auf den dargestellten Kompromiss einigen. So wurde etwas Zeit geschaffen, um über das weitere Vorgehen nachzudenken und mögliche Alternativen auszumachen. Dennoch folgten dieser Interaktion noch weitere, da nicht nur diese Schule, sondern auch alle weiteren Schulen im Netzwerk von der Thematik betroffen waren und mit allen Beteiligten ausgemacht werden musste, ob das vorgeschlagene Prozedere für alle Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren annehmbar war. Verhandlungen fanden daher mit verschiedenen Personen und über einen Zeitraum einiger Monate statt. In diesem Kontext kann daher ein hoher zeitlicher Aufwand hinsichtlich der Verhandlungen mit unterschiedlichen Akteuren, aber auch den dahinterliegenden internen Absprachen angenommen werden. Dieser kann durch die Daten zwar nicht in vollem Umfang belegt, aber stark vermutet werden, da sowohl im Hinblick auf die einzelne Schule als auch bezüglich der weiteren Netzwerkschulen und auch des Bildungsbüros im Hintergrund Ansprachen und Aushandlungen notwendig gewesen sein müssen, um zu der getroffenen Entscheidung zu gelangen.

Weitere Aushandlungen fanden sich insbesondere im Zusammenhang mit den Mittelanträgen, die die Netzwerke zum Abrufen der Projektmittel einreichten. Das Bildungsbüro hatte zu diesem Zweck den Netzwerken ein bestimmtes Formular zur Verfügung gestellt, von dem die Netzwerke jedoch gelegentlich abwichen oder deren einzelne Punkte nur rudimentär Beachtung fanden. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn trotz mehrfacher Überarbeitung des Mittelantrages durch das Netzwerk die Vorgaben dennoch keine oder keine ausreichende Beachtung fanden. Daher waren teilweise Interakti-

onen notwendig, um in diesem Zusammenhang nach Kompromissen zu suchen, die sowohl für das Bildungsbüro als auch für die Netzwerke annehmbar waren.

Weitere Abweichungen von ursprünglich festgelegten Kooperationsvereinbarungen waren hingegen nicht das Resultat eines Kompromisses, sondern vielmehr einer Beobachtung: Das Erstellen von Protokollen der Netzwerktreffen und das anschließende Zusenden dieser an die Bildungsbüros war etwa eine Vereinbarung, der die Netzwerke größtenteils nachkamen. Ein Netzwerk ignorierte diese Vereinbarung jedoch trotz mehrfacher Erinnerung durch die Mitarbeiterin des Bildungsbüros, was folgende Abweichung der ursprünglichen Vereinbarung zur Folge hatte:

Also, ich für mich denke: Hauptsache, die arbeiten. Und wenn ich das sehen kann und es stört die irgendwie oder es stresst die, wenn wir denen zu viel jetzt auf die Finger gucken, dann lasse ich das halt.

An dieser Stelle hat keine Aushandlung der vereinbarten Kooperationsstrukturen im eigentlichen Sinne stattgefunden, jedoch ist das Resultat dennoch ein Zugeständnis, das auf der Beobachtung, dass das Netzwerk dennoch effektiv arbeitet, beruht. Die Aushandlung hat in diesem Fall eher indirekt und verdeckt durch die Weigerung des Netzwerkes, die Protokolle zuzusenden, und dem Nachgeben der Mitarbeiterin des Bildungsbüros, dieses Vorgehen zu dulden, stattgefunden, weshalb auch diese Interaktionen zu den *Verhandlungskosten* gezählt werden sollen.

Insgesamt konnten im Material wenige Textstellen ausgemacht werden, in denen die Grundzüge der Kooperation, ausgenommen der Kompromisse hinsichtlich der personellen Zusammensetzung oder der Mittelanträge, zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken neu verhandelt wurden. Dieses waren insgesamt wenige Situationen, die jedoch einige Interaktionen mit sich brachten. Möglicherweise hat die Kooperationsvereinbarung, die vor dem offiziellen Projektbeginn ausgehändigt und von den Schulleitungen unterzeichnet wurde, weiteren Aushandlungen vorgebeugt, wengleich die Mitarbeiterin des Bildungsbüros konstatiert, dass über die Kooperationsvereinbarung

nie viel geredet [wurde.] Das haben die vorab bekommen, das haben die sich angeguckt, das haben die unterschrieben und fertig. [...] Also ich glaube, das wurde von vielen so als Formalie, wer weiß, ob sie es überhaupt durchgelesen haben, aber das wurde von vielen einfach als Formalie gesehen. Damit haben die Koordinatoren gar nichts zu tun. Das machen alles die Schulleitungen. Und ich glaube, die sind da so eher: Das müssen wir jetzt offiziell hier mal machen. Und inhaltlich waren die da jetzt nicht so spitzfindig. Ich glaube, dafür haben die auch keine Zeit zu.

Die gegenseitige Beeinflussung der Interaktionspartner, die im Falle der subtil geprägten Verweigerung der Protokollzusendung und der Vermeidung offener Verhandlungen sogar Momente der Manipulation aufwies, zeigte sich in allen genannten Beispielen dieser Kategorie. Die Verhandlungen erfolgten daher nicht immer explizit, sondern in einigen Fällen vielmehr verdeckt, was jedoch ein Charakteristikum von Verhandlungen darstellt (vgl. zu expliziten und impliziten Verhandlungen in der Transaktionskostentheorie auch Jost, 2001). Zusammenfassend betrachtet lassen sich mit zunehmender Projektdauer weniger Interaktionen ausmachen, die das Aushandeln bestimmter Strukturen und Vorgehensweisen zum Ziel hatten, sodass anzunehmen ist, dass zu Projektbeginn zunächst der Rahmen für die Akteure abgesteckt wurde und daher später Interaktionen dieser Art eher eine untergeordnete Rolle spielten.

11.1.3 Abwicklungskosten

In der Kategorie *Abwicklungskosten* konnten insgesamt 111 Kodierungen (61 Prozent der Kodierungen in den *Kostenarten*) aus dem Material erschlossen werden, die inhaltlich sehr stark variieren und beinahe alle Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros betreffen. Diese Kategorie beinhaltet Aussagen über Interaktionen, die im Zuge der Steuerung von Tauschprozessen zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und den Netzwerken entstanden sind. In der Literatur werden die Abwicklungskosten als die Kosten definiert, die nicht in der Vor- oder Nachbereitung einer Transaktion (bzw. Interaktion im hier verstandenen Sinne), sondern in der operativen Durchführung der Transaktion selbst entstehen

(siehe Kapitel 9.1). Da diese Definition jedoch zu unspezifisch ist und auf Interaktionen jeglicher Art zutrifft, werden in der Kategorie *Abwicklungskosten* vor allem Interaktionen kodiert, die koordinierenden und organisierenden Zwecks sind. Hierzu zählen sowohl solche, die die Koordination gemeinsamer Termine zum Ziel hatten, als auch solche, die etwa die Organisation von netzwerkspezifischen Projektflyern beinhalteten. Weiterhin werden in den *Abwicklungskosten* Interaktionen kodiert, die beispielsweise im Zuge der Suche nach Referenten oder durch die Beratung zur Verwendung von Projektmitteln entstanden.

Für die Zusammensetzung der Subkategorien der *Abwicklungskosten* gibt die folgende Abbildung einen Überblick:

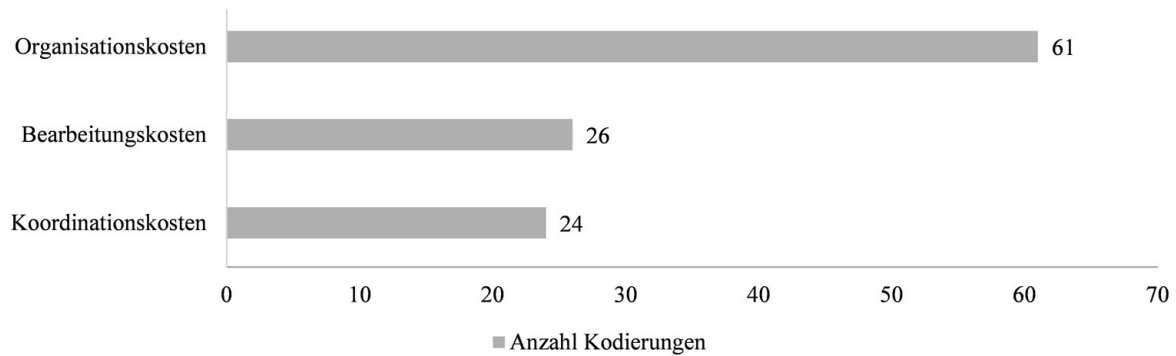


Abbildung 19: Verteilungen der Kodierungen in der Kategorie Abwicklungskosten

In der Subkategorie *Organisationskosten* konnten insgesamt 61 Sinneinheiten (55 Prozent der Sinneinheiten der Kategorie *Abwicklungskosten*) aus dem Material erschlossen werden. Kodiert wurden jene Interaktionen, die das Ziel einer systematischen Vorbereitung verfolgten, beispielsweise im Zusammenhang mit der Organisation einer Kontaktaufnahme zu bereits länger bestehenden Netzwerken, die thematisch ähnlich ausgerichtet waren wie ein Dortmunder Netzwerk:

Da ist ja in Essen das Netzwerk [...] und die [haben] eben auch [das Thema] gemacht [...]. Und da noch mal den Kontakt oder die Kontaktdaten bereitzustellen. Das ist dann etwas, das ich im Nachgang mache oder gemacht habe. [...] Und da noch mal zu schauen, dass zumindest die Kontakte da sind und dann können sie gucken, was sie damit machen.

Die Vorbereitung auf die Kontaktherstellung zwischen Netzwerken – auch überkommunal, wie das Zitat verdeutlicht – zählte ebenso in diese Kategorie wie die Abstimmung von Terminen, die etwa ein Drittel der Kodierungen in den *Organisationskosten* ausmachte. So wurden hier etwa Aussagen kodiert, die auf Interaktionen, die zwecks einer Terminabstimmung zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken anfielen, zurückgehen:

Ich habe von acht Netzwerken [...] fünf Termine inzwischen schon. [...] Und wie gesagt, von drei Netzwerken fehlen mir die noch völlig. Die Netzwerke machen jetzt ihre ersten Treffen und wir haben darum gebeten, dass die uns seitens des Bildungsbüros erst mal über diese Termine informieren, damit wir auf dem Laufenden sind, und zum Zweiten uns für dieses erste Treffen einmal einladen, sprich: Wir wollen nicht die ganze Zeit dabei sein, aber gerne gegen Ende der Sitzung mal auftauchen mit dem Ziel, so was wie eine Bestandsaufnahme auch für uns zu machen, mitzunehmen, wo stehen die gerade. Aber auch noch mal Ansprechpartner konkret für Rückfragen, organisatorische Belange etc. zu sein.

Diese Interaktionen fanden meist im Zusammenhang mit den Netzwerkbesuchen durch das Regionale Bildungsbüro statt, sodass oftmals ausgehandelt werden musste, wann ein Netzwerkbesuch notwendig und sinnvoll sei und welche Termine hierfür infrage kämen. Weitere Terminabsprachen betrafen Treffen, die sich auf Beratungstermine zu Mittelansträgen oder auch dem Ausstieg einer Schule aus einem Netzwerk bezogen.

Weitere Interaktionen, für die Organisationskosten anfielen und die in dieser Kategorie kodiert wurden, gingen mit der Nutzung einer gemeinsamen Internetplattform einher, die das Ziel des Austausch-

sches und der tiefergehenden Vernetzung verfolgte. Die Bereitstellung der Internetplattform und alle weiteren Interaktionen, die der Nutzung vorgeschaltet waren, lassen sich als prozessvorbereitend begreifen, sodass auch diese Interaktionen den *Organisationskosten* zugeordnet wurden. Im Zusammenhang mit der Internetplattform kamen zahlreiche Interaktionen zwischen der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros und einzelnen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zustande, da neu hinzugekommene Lehrkräfte teilweise Hilfestellungen im Umgang mit der Plattform benötigten, teilweise aber Probleme mit den Zugangsdaten entstanden waren, die lokalisiert und behoben wurden.

Auch Veranstaltungen, die vom Bildungsbüro geplant oder bereits organisiert worden waren, verursachten Organisationskosten. Hierzu zählen unter anderem auch solche Interaktionen, die durch die Erinnerung an bestimmte Veranstaltungen entstanden oder auch solche, die auf Hinweise zu Messen oder Tagungen, die für einige Netzwerke von Interesse sein könnten, zurückgingen. Es fanden sich jedoch auch solche Interaktionen, die auf Nachfragen zu Veranstaltungen zurückzuführen sind. Die Mitarbeiterin des Bildungsbüros berichtete von einer unmittelbar bevorstehenden Veranstaltung, die durch das Bildungsbüro initiiert wurde:

Genau, das war jetzt diese Fortbildung Evaluation, die jetzt am 6. stattfinden wird [...]. Da haben wir noch zweimal Mails geschrieben, weil die Leute das irgendwie total falsch verstanden haben. [...] Ja, irgendwie haben die sich alle gefragt: Evaluation? Wozu brauchen wir das eigentlich alle? So ungefähr, glaube ich. Und das eine Netzwerk, wo ich dann auch zu Besuch war, die meinten dann auch so: Was sollen wir denn eigentlich evaluieren? Und sollen wir hier überhaupt irgendwas evaluieren? So ungefähr. Und dementsprechend mussten wir dann noch eine zweite Mail schreiben und dann kamen halt noch mehrere Anfragen. Aber jetzt ist alles klar.

Im Zuge dieser Fortbildung waren zahlreiche wechselseitige Kontakte notwendig, die vor allem Fragen zur Einladung und Konkretisierung des Ziels der Veranstaltung betrafen. Das bloße Verschieken der E-Mails zählt hier jedoch noch nicht zur Interaktion in dieser Kategorie, sondern wird erst durch das Wechselspiel von Aktion und Reaktion zu einer solchen (vgl. hierzu auch Blumer, 1973). Ähnliche Interaktionen fanden auch im Kontext weiterer Veranstaltungen statt, teils auch deshalb, da Einladungen nicht immer die beabsichtigten Personengruppen erreichten, woraus weitere Interaktionen und damit verbundene Organisationskosten hervorgingen.

Der Subkategorie *Bearbeitungskosten*, die die Beratung, aber auch Abstimmungen zu notwendigen bürokratischen Vorgängen zusammenfasst, konnten 26 Sinneinheiten zugeordnet werden. Die Mehrheit der hier kodierten Aussagen geht jedoch auf Interaktionen zurück, die im Zusammenhang mit den im Projekt zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln stehen. Interaktionen dieser Art waren nicht nur zu Projektbeginn, sondern über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg, wenngleich sich die Inhalte der Interaktionen im Projektverlauf änderten, notwendig. So fanden zu Beginn des Projektes zahlreiche Interaktionen zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken statt, die der Klärung der Verwendungsmöglichkeiten der finanziellen Mittel (z. B. für Kopier- und Bewirtungskosten) geschuldet waren. Gehäuft zu Projektbeginn, jedoch auch im weiteren Projektverlauf kamen solche Kontakte hinzu, die durch unvollständige oder fehlerhaft gestellte Anträge bedingt waren und Absprachen notwendig machten:

[Das Netzwerk möchte ja] diese Fortbildung [...] und diese Bücher kaufen und dann haben wir das so besprochen, dass sie das alles in einen Antrag packen können, damit sie so wenig Arbeit wie möglich haben. Dann sind wir die einzelnen Punkte durchgegangen, was sie dazu schreiben kann und wie wir das verpacken.

Die Beratung zu den Mittelansuchen durch die Mitarbeiterin des Bildungsbüros fand meist telefonisch oder per E-Mail statt, jedoch wurden auch persönliche Gespräche geführt, um die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren bei der Stellung von Anträgen zu unterstützen. Diese detaillierten beratenden Tätigkeiten machen aber insgesamt nur einen geringen Teil der Aussagen in dieser Kategorie aus, da die meisten Interaktionen auf kurze Rückfragen zum Umfang des Netzwerkbudgets und zu Verwendungsmöglichkeiten zurückgingen. Der Aufwand, der insbesondere mit den Mittelansuchen im

weitesten Sinne verbunden war, lässt sich zu großen Teilen darauf zurückführen, dass nur unzureichendes Wissen zum Vorgehen und zur Verwendung der Mittel seitens der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren vorhanden war.¹⁵

Weitere Interaktionen, die in der Kategorie *Bearbeitungskosten* kodiert wurden, gehen auf Interaktionen, die Fragen zu bestimmten verwaltungstechnischen Vorgängen zum Anlass hatten, zurück. So entstanden beispielsweise Kontakte, die aus Fragen zur erlaubten Höhe von Fortbildungskosten oder den Möglichkeiten der Abrechnung von Fahrtkosten hervorgingen, sodass das Gros der Kodierungen in dieser Kategorie direkt oder indirekt mit den Projektmitteln in Verbindung steht.

Auf die Subkategorie *Koordinationskosten* entfielen $n = 24$ Kodierungen. Anders als bei den Interaktionen, die in der Kategorie *Organisationskosten* kodiert wurden, lag hier der Fokus auf der Abstimmung des Handelns mehrerer Personen, sodass diese Interaktionen nicht systematisch vorbereitend, sondern im bestehenden Prozess stattfanden und sich unter anderem durch die Vermittlung zwischen mehreren Parteien auszeichnet. Beispielsweise wurden in dieser Kategorie Aussagen kodiert, die auf eine Unterstützung der Korrespondenz zwischen den Netzwerken und potenziellen Referenten hinweisen. Bei der Vermittlung von möglichen Fortbildnern nahm die Mitarbeiterin des Bildungsbüros auch einige Male den Kontakt zu anderen Netzwerken, die bereits eine Fortbildung zu ähnlichen Themen erhalten hatten, oder auch zu Projektpartnern wie dem IFS auf, das einzelne Referenten aus anderen Kontexten kannte, da vollkommen unbekannte Referenten nur im Zuge sehr spezieller Themen kontaktiert wurden. Dieses Vorgehen erforderte daher eine vermehrte Kontaktaufnahme zu einer vergleichsweise großen Anzahl von Personen und führte daher zu einem erhöhten Aufwand hinsichtlich der Prozesssteuerung (vgl. auch Picot et al., 2005).

Weitere Koordinationskosten entstanden im Zuge der Öffentlichkeitsarbeit, wenngleich viele Interaktionen, die mit der Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung stehen, oftmals nicht zwischen den Netzwerken und dem Bildungsbüro, sondern eher zwischen Fotografen, der Stiftung Mercator und dem Bildungsbüro stattfanden und daher in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben müssen (vgl. Kapitel 6.6 zur Öffentlichkeitsarbeit). Die Interaktionen jedoch, die zwischen den Netzwerken und dem Bildungsbüro in Verbindung mit der Öffentlichkeitsarbeit stattfanden, gingen insbesondere auf koordinierende Maßnahmen, die beispielsweise im Hinblick auf die Erstellung eines Flyers und dafür benötigte Fototermine oder die Klärung hinsichtlich des Urheberrechtes in verschiedenen Bereichen, zurück. In diesem Zusammenhang fanden unter anderem Interaktionen zwischen der Netzwerksprecherin eines Netzwerkes und der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros statt, da das Netzwerk unterschiedliche Materialien zusammengestellt hatte, die hinsichtlich eines möglichen Verstoßes gegen das Urheberrecht überprüft werden mussten:

Ja, mit der [Netzwerksprecherin] habe ich irgendwie relativ viele E-Mails geschrieben, wegen diesem [Netzwerkprodukt], weil ich sie gebeten hatte, dass sie mir das noch mal digital schickt, weil ich das dann nämlich auch an [die Stiftung Mercator] weitergeleitet habe, damit da die Rechtsabteilung noch mal draufguckt.

Die Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Akteuren bedeutete für das Regionale Bildungsbüro einen großen zeitlichen Aufwand, wobei viele der Interaktionen im Rahmen des Projektes bedingt durch die Limitierung, dass es sich um direkte Interaktionen zwischen den Netzwerken und dem Bildungsbüro handeln muss, unberücksichtigt bleiben mussten.

Wie eingangs beschrieben, sind die Abwicklungskosten – anders als die kodierten Interaktionen der anderen Kostenarten – inhaltlich sehr breit gefächert. Prinzipiell lassen sich jedoch auch die Interaktionen, die etwa den *Verhandlungskosten* zugeschrieben wurden, gleichermaßen auch in dieser Kategorie kodieren, da die Abwicklungskosten in ihrer ursprünglichen theoretischen Konzeptionierung so

¹⁵ Auf die Ursachen der Interaktionskosten, die im Kontext der Mittel entstanden sind, wird jedoch in Kapitel 11.2 unter Berücksichtigung der begrenzten Rationalität der Akteure verstärkt eingegangen.

angelegt sind, dass alle Interaktionen, die die fokale Transaktion selbst und weniger deren Vor- oder Nachbereitung betreffen, Abwicklungskosten verursachen und somit hier kodiert werden müssten (Leblebici, 1985; Picot et al., 2005). Da ein solches Vorgehen jedoch der Systematisierung der Kostenarten bzw. der Unterscheidung des Aufwandes, der in der spezifischen Kooperation notwendig ist, entgegenstehen würde, wurden hier ausschließlich jene Interaktionen aufgegriffen, die vorrangig auf den Aspekt der Koordinierung der Interaktion zielen (vgl. zur Koordination von Transaktionskosten Windsperger, 1983). Die in der Kategorie *Abwicklungskosten* kodierten Interaktionen verursachen daher sehr vielfältige Kosten, etwa solche, die durch die Organisation (z. B. Terminvereinbarungen zu Netzwerkbesuchen), Kontaktaufnahme (beispielshalber zu Referenten), das Informieren (zum Vorgehen bei Mittelanträgen) oder die Vermittlung (z. B. Kontaktvermittlung zwischen Netzwerken) entstanden sind. Trotz der Einschränkung, dass nicht sämtliche Interaktionen auch in der Kategorie *Abwicklungskosten* kodiert wurden, konnten dennoch 111 Aussagen dieser Kategorie zugeordnet werden. Die Aussagen, die entweder einseitig ausgehende Handlungen beschrieben oder bei denen die Reziprozität der Handlungen nicht eindeutig war, konnten wie bereits in den übrigen Kategorien auch hier nicht berücksichtigt werden.

11.1.4 Kontrollkosten

Der Kategorie *Kontrollkosten* konnten 17 Sinneinheiten aus dem Material zugeordnet werden. Hierin sind solche Interaktionen kodiert, die unter anderem in der Aufforderung des Regionalen Bildungsbüros bestanden, wie vereinbart an übergeordneten Veranstaltungen teilzunehmen und sich hierfür entsprechend anzumelden. Das Gros der Kodierungen in dieser Kategorie machen jedoch die Netzwerkbesuche durch die Mitarbeiterin des Bildungsbüros aus ($n = 11$). Die Netzwerkbesuche verfolgten unter anderem das Ziel, ein auf Vertrauen basierendes Verhältnis zwischen den Netzwerken und der Mitarbeiterin des Bildungsbüros zu initiieren und zu stärken, auch wenn diese Intention gelegentlich von den Netzwerken anders wahrgenommen und die Besuche daher eher als Kontrolle eingeschätzt wurden (vgl. Otto et al., im Erscheinen). Durch die teils sehr ambivalente Wahrnehmung der Besuche durch das Bildungsbüro erscheint es daher legitim, die mit den Besuchen verbundenen Interaktionen dieser Kostenart zuzuordnen, auch wenn der Kontrollbegriff an dieser Stelle nicht zu hart verstanden werden soll, zumal die Intention der Mitarbeiterin des Bildungsbüros eine andere war (vgl. Kapitel 6.5 zu den Netzwerkbesuchen). Die Kluft zwischen Intention des Bildungsbüros und tatsächlicher Wahrnehmung der Netzwerke zeigt sich jedoch etwa durch folgendes Zitat:

Es gab wieder einen Menschen, der gesagt hat: Sie kommen doch nur, um zu kontrollieren! [...] Und dann habe ich aber am Ende noch mal mit ihm gesprochen und meinte: Ja, wir wissen, dass Sie alle unheimlich viel zu tun haben und so weiter und so weiter. Und ich glaube, das war dann auch ganz gut und die waren dann auch ganz zufrieden.

Ein Teil des Aufwandes, der folglich mit den Netzwerkbesuchen verknüpft ist, lässt sich als „Überzeugungsarbeit“ umschreiben, da die Mitarbeiterin des Bildungsbüros im Rahmen einiger Treffen immer wieder darauf hinweisen musste, welche Absichten sie mit den Besuchen verband. Insgesamt konnten im Datenmaterial elf Aussagen gefunden werden, die auf die Besuche der Netzwerke und die damit verbundenen Interaktionen zielen. Die so kodierten Interaktionen bilden jedoch oftmals lediglich den übergeordneten Rahmen aller wechselseitigen Handlungen, die im Zuge der Besuche stattgefunden haben. Die bei diesen Treffen geführten Gespräche zwischen den Netzwerken und der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros lassen sich daher meist weiteren Kategorien, beispielsweise den *Bearbeitungskosten*, zuordnen:

Und dann habe ich denen natürlich noch zu Finanzen und so noch viel erzählt und was die jetzt da für Anträge machen können und dann irgendwie jeder Einzelne berichtet, was in diesen Fachgruppen [...] gerade los ist und die scheinen also wirklich da engagiert zu arbeiten und das ist gut gelaufen.

Aufgrund der Datenlage, die hinsichtlich der Interaktionskosten lediglich die Seite der Bildungs-büromitarbeiterin, nicht aber der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren beleuchtet, lassen sich keine Aussagen über die Auswirkungen der Netzwerkbesuche treffen. So bleibt unklar, inwiefern ein Zusammenhang etwa zwischen den Besuchen und dem Vertrauensverhältnis zwischen Netzwerken und Mitarbeiterin des Bildungsbüros bestand, ob eventuell sogar opportunistisches Verhalten der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren daraus hervorging oder welchen Einfluss die Besuche insgesamt auf folgende Interaktionen ausübte (vgl. hierzu Ghoshal & Moran, 1996; Eberl & Kabst, 2010). Diese Fragen können im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht, wenn sie auch zweifelsohne interessant sind, beantwortet werden.

11.2 Kostenursachen

Die Hauptkategorie *Kostenursachen* setzt sich aus den Subkategorien *Interaktionsatmosphäre* (n = 35 Kodierungen) und *begrenzte Rationalität* (n = 68 Kodierungen) zusammen, wobei letztere noch in Subkategorien ausdifferenziert ist, wie folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 7: Übersicht über die Kategorie *Kostenursachen*

(SUB)KATEGORIEN	SINNGEHALT
<i>Interaktionsatmosphäre</i>	Rahmenbedingungen des Netzwerkes (Termine, Gelder, Freiräume), herrschende Werte und Normen, Strukturen und die Stimmung innerhalb der Netzwerke (Berufskultur, Form der Anrede, Motivation, Legitimation durch „höhere Instanzen“ spielen eine wichtige Rolle; Art des Informationsaustausches variiert von E-Mail- bis Postversand, Umgang mit dem Ein- und Austritt von Schulen aus Netzwerken).
<i>begrenzte Rationalität</i>	Unvollständige Informiertheit der Akteure (Unwissen über Strukturen und Vorgänge anderer Organisationen, begrenzte Verarbeitung von Informationen, Wahrnehmung der eigenen und der Rolle der Partner).
<i>Rollenverständnis</i>	Rollen(-verständnis) des Bildungsbüros und der Netzwerke (Beschwerden seitens der Lehrer bzgl. des Arbeitsausfalles bei Veranstaltungen, unterschiedliche Auffassungen von Zuständigkeiten, Ausloten von Verantwortungslinien und Pflichten, Gefühl von Kontrolle).
<i>Ausdeutung der Programmlogik</i>	Art und Weise, in der das Projekt und dessen Ziel/Zweck ausge-deutet wird (Annahmen über Projektstruktur und ihre Bedingungen, Verpflichtung vs. Freiwilligkeit, Wissen um Notwendigkeiten und Abläufe).
<i>Unvollständigkeit</i>	Fehlen von Teilen/Angaben, die eine Nacharbeit erfordern (unvollständige Präsentationen und Mittelanträge).
<i>Informationsdefizit</i>	Mangelnde Kenntnis seitens des Bildungsbüros und der Netzwerke, die Arbeitsaufwand bereitet (Angaben zum zeitlichen Rahmen von Veranstaltungen, Wahl passender Zeitpunkte, Umgang mit finanziellen Ausgaben, Fragen nach dem Budget, Erkundigung nach veränderten Koordinatoren)

Sowohl die Rahmenbedingungen als auch die begrenzt rational agierenden Interaktionspartner werden in der Literatur als maßgeblich verantwortlich für die Entstehung von Kosten im Rahmen von Interaktionen angesehen (vgl. Kapitel 9.1). Die Kategorien *Interaktionsatmosphäre* sowie *begrenzte Rationalität* wurden daher deduktiv gebildet, wobei die Subkategorien der *begrenzten Rationalität* aus dem Material heraus gewonnen werden konnten (siehe Tabelle 7). In der Kategorie *Kostenursachen* soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, Aussagen über die Entstehung von den in der

Kostenarten berichteten Interaktionen zu treffen. Redundanzen in der Berichterstattung lassen sich daher nicht gänzlich vermeiden, obwohl die Perspektive auf die Interaktionen eine andere ist.

Die Kategorie *Interaktionsatmosphäre* umfasst solche Aussagen, die Hinweise auf die Rahmenbedingungen des Netzwerkes geben. Hierzu zählen neben notwendigen Terminkoordinierungen auch die finanzielle Ausstattung sowie die Handlungsfreiräume einzelner Lehrkräfte oder auch der Einzelschulen. Weiterhin wurden in dieser Kategorie solche Interaktionen kodiert, die einen Rückschluss auf herrschende Wertvorstellungen, schul- oder netzwerkspezifische Strukturen oder auch die Stimmung innerhalb der Einzelschulen, der Netzwerke, dem Regionalen Bildungsbüro sowie zwischen diesen Akteuren zulassen, um so Ursachen für die Entstehung von Kosten auszumachen.

Einige Interaktionen zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken bzw. Einzelschulen sind beispielsweise darauf zurückzuführen, dass an einzelnen Schulen nur eine bedingte Unterstützung der Netzwerkarbeit durch die Schulleitung vorhanden war, die sich darin äußerte, dass etwa nur eine Lehrkraft im Projekt tätig war oder projektbezogene Veranstaltungen nicht wahrgenommen bzw. die Netzwerkkordinatorinnen und -koordinatoren für solche Veranstaltungen nicht freigestellt wurden. Teilweise wurden die mit dem Projekt verbundenen Rahmenbedingungen undurchsichtig gegenüber den Lehrkräften kommuniziert, wie die Mitarbeiterin des Bildungsbüros berichtet:

Aber einige Fälle gab es, wo die Schulleitung den Leuten gesagt hat, das [Projekt] wäre nicht viel Arbeit oder so oder die irgendwie im Unklaren gelassen haben. Und dann standen die auf einmal so vor einem Berg und wir müssen uns regelmäßig treffen und auch richtig arbeiten und so und dazu hatten die sich gar nicht gemeldet und dann war das halt problematisch, wo die Leute auch nichts für können.

Dieses wenig transparente Vorgehen führte daher in einigen Fällen zu Interaktionen zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerkkordinatorinnen und -koordinatoren, um etwa die Besetzung im Netzwerk oder die schulspezifische Umsetzung des Projektes auszuhandeln. Interaktionen fanden jedoch auch mit den Schulleitungen, beispielsweise in Form von Krisengesprächen statt, da einzelne Lehrkräfte durch die Arbeit teils stark belastet waren und daher nach einer Lösung gesucht werden musste (vgl. hierzu das Kapitel 11.1.2 zu *Verhandlungskosten*). Als eine der Ursachen für die genannten Interaktionen kann die beschriebene Intransparenz innerhalb der Einzelschule gelten.

Insbesondere zu Beginn des Projektes führte jedoch auch die Atmosphäre zwischen den Netzwerken und der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros an einigen Stellen zu Interaktionen, die insbesondere den Aufbau von Vertrauen zum Ziel hatten (siehe unten). Hierfür war es notwendig, zunächst eine bestimmte Kultur zwischen den Akteuren zu etablieren und auch die Arbeit des anderen wertzuschätzen, wie die Mitarbeiterin des Bildungsbüros zusammenfassend für ihren Einstieg ins Projekt berichtet:

Und es war immer von Anfang an irgendwie gucken, was die brauchen. Und hoffen, dass es funktioniert, und ich glaube, dass es auch viel einfacher war: „Mein Gott, was haben die jetzt wirklich produziert!“, sondern es war einfach eine neue Haltung schaffen, ein neues Miteinander schaffen im Stadtteil zwischen den Schulen. Das ist einfach auch viel wert, der Prozess, wie man so schön sagt.

Eine gute Atmosphäre in den Netzwerken und über die Netzwerke hinaus schien die grundlegende Notwendigkeit für ein funktionierendes Projekt zu sein. Der Aufbau eines produktiven und vertrauensvollen Klimas zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken vermied in erster Linie die Entstehung weiterer Kosten, verursachte jedoch auch selbst Kosten, die sich unter anderem durch die regelmäßige Kontaktaufnahme zu den Netzwerken, die Unterstützung bei der Suche nach Referenten oder die Hilfestellung bei Mittelanträgen ausdrückten (vgl. hierzu insbesondere die Kapitel *Such- und Informationskosten* sowie *Abwicklungskosten*).

Ursprünglich bestand auch seitens des Bildungsbüros die Annahme, dass die finanziellen Mittel einer der ausschlaggebenden Anreize für die Schulen hinsichtlich der Projektteilnahme waren. Diese Vermutung konnte resümierend jedoch nicht bestätigt werden, da die Mittel aus Sicht der Bildungsbüromitarbeiterin zwar einerseits

total wichtig [sind], um die Leute zu kriegen, das Projekt zu machen, aber eigentlich nicht wirklich, um das Projekt zu machen. [...] Also ein paar Mittel sind schon ganz gut, für eine Fortbildung oder auch um irgendwelche Sachen zu drucken oder so. Das ist schon ganz gut, wenn was da ist, aber das ist [...] eigentlich nicht so super ausschlaggebend. Aber sehr ausschlaggebend für die Motivation irgendwie, mitzumachen.

Die finanziellen Mittel, die durch das Projekt an die Schulen fließen, sind daher zunächst der Aufhänger für die Teilnahme im Projekt, nicht aber der Grund, warum die Lehrkräfte tatsächlich über mehrere Jahre hinweg aktiv in den Netzwerken mitarbeiten. Einen Grund in der Teilnahme am Projekt sieht die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros auch in den Bedingungen, die die Arbeit an den Schulen bestimmen. So sei mittlerweile „der Leidensdruck groß genug“, um etwas zu unternehmen und beispielsweise der Sprachförderung in der Dortmunder Nordstadt, einem sozialen Brennpunkt, einen größeren Stellenwert einzuräumen. Interaktionen, die aus diesen Rahmenbedingungen und den finanziellen Mitteln hervorgehen, sind insbesondere zu Beginn des Projektes bei der Gewinnung der Schulen anzusiedeln. Beispiele hierfür sind das Gewinnen weiterer Schulen, um ein Netzwerk zu komplettieren, wozu auch die Vorteile wie die finanziellen Mittel als Motivation genutzt wurden (vgl. hierzu das Kapitel 11.1.1 zu *Such- und Informationskosten*). Weiterhin gingen aus den Projektmitteln zahlreiche Interaktionen im Rahmen der Mittelanträge hervor, die sich in der Kategorie *Abwicklungskosten* finden lassen.

Die Interaktionsatmosphäre führte jedoch nicht nur innerhalb der Schulen oder im Netzwerk zur Entstehung und Aufrechterhaltung kostenverursachender Interaktionen. Auch aufseiten der Kommune wurde bereits vor der Interaktion mit Netzwerken durch bestehende Strukturen und Abläufe der Grundstein für später notwendige Handlungen gelegt. Im Hinblick auf die Frage, ob es auch Nachteile hat, wenn das Bildungsbüro in der Kommune wie im Fall Dortmund bereits langjährige Tradition hat und bekannt ist, sagt die Mitarbeiterin des Bildungsbüros:

Ich glaube, da gibt es halt viel Gutes und viel Schlechtes bei. Auf der anderen Seite behindern die Strukturen, die da sind, bestimmt schon viel, was bestehen könnte und dann sind es die Leute, die immer mit den Leuten zusammenarbeiten. [...] Auf der anderen Seite hat sich viel dann bewährt und funktioniert schneller und so.

Der Vorteil des Bildungsbüros, auf bewährte Abläufe und Personen zurückzugreifen, scheint daher gleichermaßen auch der Nachteil zu sein, da bedingt hierdurch viele Prozesse mit einzelnen Personen verknüpft sind und Neuerungen daher auch schwerer umzusetzen sind. Hieraus entstehende Interaktionen, die Auswirkungen auf die Höhe der Kosten in der Kooperation zwischen den Netzwerken und dem Bildungsbüro haben, sind in Interaktionen aller Kostenarten zu finden, da sie eine Hintergrundvariable für die Initiierung und Umsetzung des gesamten Projektes sind. Daher können keine konkreten Interaktionskosten benannt werden, die direkt auf die Strukturen innerhalb des Bildungsbüros zurückzuführen sind.

In der zweiten Kategorie der Kostenursachen, der *begrenzten Rationalität* ($n = 68$), wurden zusammenfassend solche Aussagen kodiert, die Hinweise auf die unvollständige Informiertheit der Akteure geben. Diese Kategorie beinhaltet dabei vier weitere induktiv gebildete (vgl. Abbildung 20).

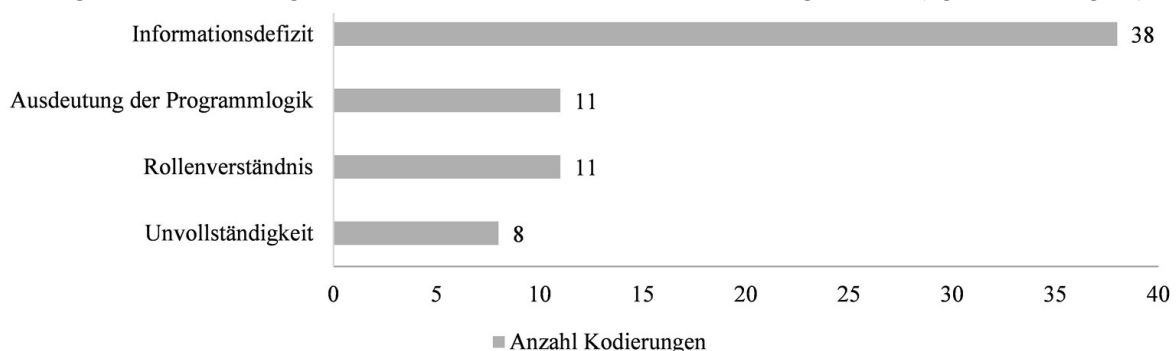


Abbildung 20: Verteilungen der Kodierungen in der Subkategorie *begrenzte Rationalität*

Die Kategorie *Informationsdefizit* bildet mit $n = 38$ Sinneinheiten die größte Subkategorie der *begrenzten Rationalität*. Hierunter wurden Aussagen kodiert, die auf eine mangelnde Kenntnis hinsichtlich der eigenen Organisation, aber auch anderer im Projekt beteiligten Akteure hinweisen. Zu Beginn des Projektes betraf dies z. B. Unklarheiten hinsichtlich der Projektstruktur im Hinblick auf die Einbindung bestimmter Personengruppen (Fachkollegien, benachbarte Schulen). Ebenso war die Zielsetzung des Projektes noch nicht allen Beteiligten unmittelbar deutlich, sodass unklar blieb, welche Ziele sich die Netzwerke konkret setzen und mithilfe evaluativer Verfahren messen sollten und welche Erwartungen dabei seitens des Bildungsbüros an die Netzwerke herangetragen wurden. In diesem Zusammenhang fanden daher viele Interaktionen, oftmals auch im Kontext der Netzwerkbesuche oder in der Vorbereitung zu Veranstaltungen wie dem Austauschplenum, statt, die der Klärung dieser Unklarheiten dienten. Weitere kodierte Aussagen in dieser Kategorie beziehen sich auf unklare Zielsetzungen oder Zielgruppen von Veranstaltungen im Projekt, sodass eine Kontaktaufnahme zwischen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und einzelnen Lehrkräften notwendig wurde (siehe Kategorie *Abwicklungskosten*). Das Informationsdefizit der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang war teils darin begründet, dass die Einladungen nicht alle Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren erreichte, teils aber auch darin, dass nicht kommuniziert wurde, ob weitere Kolleginnen und Kollegen der Schulen ebenfalls eingeladen waren. Diese Form des Informationsdefizits konnte jedoch in der Regel durch kurze und wenig aufwendige Interaktionen behoben werden.

Auch aufseiten des Bildungsbüros ergaben sich Unsicherheiten, die auf eine mangelnde Kenntnis schulspezifischer Charakteristika und Abläufe hinweisen. Bereits vor Projektbeginn kam es zu terminlichen Schwierigkeiten hinsichtlich des geforderten Schulkonferenzbeschlusses für die Teilnahme am Projekt, wie die Mitarbeiterin des Bildungsbüros nach der Informationsveranstaltung berichtet:

Und dann wurde mein Redebeitrag sogar schon unterbrochen mit Rückfragen, das wurde dann ein bisschen turbulenter auch. Der Zeitrahmen war das Problem, das war ungünstig. Wir hatten denen, glaube ich, eine Frist, also die war viel zu kurz, [...] und das hatte halt riesige Proteste ausgelöst. Genau, die Hauptkritik war, weil wir ja eingefordert haben, wir brauchen einen Konferenzbeschluss über die Teilnahme, [...] und dann war eben die Rückmeldung: „Das ist total [ungünstig], weil wenn wir einen Konferenzbeschluss brauchen, müssen wir erst mal die Konferenztermine haben!“ Die sind ja nun mal nicht jede Woche, eine Gesamtlehrerkonferenz bei den großen Einheiten, die Gesamtschulen also die haben ja, glaube ich, nicht jede Woche eine Gesamtschulkonferenz, sondern immer nur für ihre eigenen Bereiche.

Das Unwissen darüber, dass Gesamtschulkonferenzen in dem geforderten Zeitraum nicht stattfanden und der zeitliche Rahmen für einen Beschluss daher deutlich zu kurz war, führte in der Folge zu Aushandlungen hinsichtlich eines für alle Interessierten realistischen Zeitfensters. Der Tatsache geschuldet, dass die Bewerbungsformalitäten im Zuge einer Veranstaltung vorgestellt wurden, konnten die Interaktionen und die damit verbundenen Kosten im Vergleich zu einem schriftlichen Vorgehen jedoch deutlich reduziert werden, da Fragen und Kritik sofort geäußert und somit auch direkt nach Alternativen gesucht werden konnten. Somit waren zwar unumstritten Interaktionskosten, insbesondere in Form von Verhandlungskosten, durch die mangelnde Kenntnis hinsichtlich für Schulen geeigneter Zeitfenster entstanden; jedoch konnten diese durch das gewählte Veranstaltungsformat sehr gering gehalten werden.

Jedoch führten, insbesondere zu Beginn des Projektes, auch weitere Termine zu notwendigen Interaktionen zwischen dem Bildungsbüros und den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren. Hierzu zählen schulformspezifische Termine wie Anmeldefristen, Informationsabende für Eltern oder auch die Abiturprüfungen, in deren Folge sich zahlreiche Interaktionen ergaben, um Lösungen für Terminkonflikte zu finden. Diese Interaktionen spiegelten sich in Form von Diskussionen und Aushandlungen bei den Netzwerkbesuchen, aber auch durch Telefonate und E-Mail-Verkehr wider. Auch im weiteren Projektverlauf konnten terminliche Schwierigkeiten nicht gänzlich umgangen werden, da bei *Schulen im Team* alle Schulformen und damit eine große Anzahl unterschiedlicher Pflichttermine

vertreten waren. Dennoch konnten größere Terminkollisionen im späteren Verlauf des Projektes und damit verbundenen Verhandlungs- und Abwicklungskosten weitestgehend reduziert werden.

Weiterhin entstanden Interaktionskosten aufgrund von Informationsdefiziten seitens des Bildungsbüros, da ein Netzwerk das übergeordnete Thema geändert bzw. spezifiziert hatte, dies aber versäumt hatte, dem Bildungsbüro mitzuteilen. Dadurch entstanden sehr viele Interaktionen, da auf der Grundlage des vermeintlich aktuellen Standes Flyer mit dem Schwerpunkt der einzelnen Netzwerke gedruckt wurden. Somit entstanden unterschiedliche Formen der Abwicklungskosten, da zum einen die Themenspezifizierung mit dem Bildungsbüro besprochen wurde, die Mitarbeiterin jedoch in weiteren Schritten mit den am Flyer beteiligten Personen in Kontakt treten musste. Die Mehrzahl der in diesem Kontext stattgefundenen Interaktionen fanden jedoch zwischen dem Netzwerksprecher und der Mitarbeiterin des Bildungsbüros statt, da gemeinsam ausgehandelt wurde, welche Optionen zur Verfügung standen und welches Vorgehen am geeignetsten erschien. Die große Anzahl der Interaktionen, die im Zusammenhang mit dem Flyer entstanden sind, war jedoch eher eine Ausnahme, sodass die meisten weiteren Aussagen in dieser Kategorie eher auf Termine und die Veranstaltungsplanung im Allgemeinen zurückzuführen sind. Gerade zu Beginn der Arbeit zeigte sich jedoch auch an weiteren Stellen, dass die Mitarbeiterin des Bildungsbüros hinsichtlich der Strukturen in den Schulen teilweise unsicher war, sodass auch hieraus Interaktionen hervorgingen:

Ich glaube, ganz am Anfang wusste ich noch nicht so viel über diese Informationswege in der Schule, also dass die zum Beispiel Jahrgangsteams haben und diese Sachen. [...] Und ich wusste noch nicht, dass ohne den Schulleiter ungefähr gar nichts läuft. Also das war mir am Anfang auch noch nicht so klar, dass der diese Orga-Sachen oder Leute freistellen einfach macht, dass es unheimlich wichtig ist, den Schulleiter einzubinden, um da irgendwie Freiräume zu bekommen.

Dieses mangelnde Wissen über die Rolle der Schulleitungen oder auch die Informationswege in den Schulen führte in der Folge dazu, dass beispielsweise Informationen zunächst an die Sekretariate der Schulen gegeben wurden mit der Bitte, diese an die jeweiligen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren weiterzuleiten. Dieses Vorgehen stellte sich jedoch oftmals als ungeeignet heraus, da so viele Informationen abhandenkamen. Auch Versuche, E-Mails mit der Bitte um Weiterleitung an die Schuladresse zu senden, stellten sich als ungeeignet heraus, sodass im weiteren Projektverlauf auf ein solches Vorgehen verzichtet wurde, um die teils sehr hohen Abwicklungskosten, die damit in Form von Nachfragen und dem erneuten Zusenden von Informationen verbunden waren, zu minimieren.

Aus dem vorhandenen Material konnte weiterhin die Kategorie *Ausdeutung der Programmlogik* als eine der Subkategorien der *begrenzten Rationalität* gebildet werden. Insgesamt fanden sich hier (n = 11) Aussagen, die Hinweise auf die Auslegung der im Projekt vorgegebenen Bestimmungen zuließen. Weiterhin finden sich in dieser Subkategorie Aussagen darüber, wie die Ziele und die Ausrichtung des Gesamtprojektes verstanden wurden und welche Auswirkungen dieses Verständnis auf die bestehenden Projektstrukturen, verpflichtende oder freiwillige Aufgaben der involvierten Akteure oder auch die Notwendigkeit bestimmter Abläufe hatte.

Insbesondere die Aspekte der Freiwilligkeit bzw. Verbindlichkeit führte im Projekt an einigen Stellen dazu, dass Interaktionen und damit einhergehende Kosten unvermeidbar waren. Häufig zeigten sich unterschiedliche Auffassungen über die Notwendigkeit der Anwesenheit bei Veranstaltungen:

Ja, wir haben teilweise Sachen gemacht, was weiß ich. Zum Beispiel bei der Veranstaltung haben wir extra noch mal einen Satz für die Schulleiter reingeschrieben: „Sie haben sich hier verpflichtet und wir bitten Sie, [den Lehrkräften die Teilnahme an der Veranstaltung] auch zu ermöglichen zu kommen.“ Oder so.

Die Aufforderung, die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren für verpflichtende Veranstaltungen freizustellen, war jedoch nicht nur zu Beginn des Projektes notwendig, sondern über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg. Dennoch mussten im Verlauf des Projektes immer weniger Schulleitungen auf den obligatorischen Charakter von Veranstaltungen im Kontext von *Schulen im*

Team hingewiesen werden, sodass Abwicklungs- und Verhandlungskosten in diesem Zusammenhang beinahe automatisch gesenkt wurden. Auf der anderen Seite erfolgte die Ausdeutung der Projektziele im Fall einiger Schulleitungen jedoch auch deutlich umfassender, als dies durch die Projektkonzeption zu einem frühen Zeitpunkt im Projekt vorgesehen war. Diese Schulleitungen erkannten sehr frühzeitig die mit dem Projekt verbundenen Potenziale, die sie auch auf der Ebene der Netzwerke vermittelten:

Ganz explizit auch bei [diesem Netzwerk], die Schulleitungen, die haben irgendwie so ein, bevor es das Netzwerk gab, so einen super Plan [gemacht] und die haben den totalen Weitblick und das Netzwerk sollte das halt unterstützen.

Im Falle dieses Netzwerkes wurde daher bereits vor dem Beginn der konkreten Netzwerkarbeit gemeinsam konzipiert, was Bedarfe waren, welche Ziele verfolgt werden sollten und wie das Netzwerk hierfür eingebunden werden konnte. Das Netzwerk und somit der Projektkontext wurde in diesem Zusammenhang daher als Vehikel und als Rahmen für die Verfolgung übergeordneter Ziele genutzt, wobei das Regionale Bildungsbüro über diese Abläufe informiert und als vermittelnde und koordinierende Einheit genutzt wurde, wodurch wiederum Kosten der Abwicklung sowie Such- und Informationskosten entstanden.

Aussagen, die Hinweise auf das Rollenverständnis der Netzwerke und auch der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros geben, ließen sich ebenfalls im Material finden. In dieser Subkategorie konnten (n = 11) Aussagen kodiert werden. Das Verständnis der eigenen Rolle sowie der der übrigen Akteure macht in der Kategorie *begrenzte Rationalität* einen wichtigen Faktor aus, da die Sicht auf die eigenen Handlungen und deren Notwendigkeiten ausschlaggebend dafür sind, wie die Handlungen des Gegenübers zu verorten sind (vgl. hierzu Mead, 1934; Kirsch et al., 1980; Blumer, 1973). Stehen daher das Rollenverständnis des Bildungsbüros und das der Netzwerke in einem strengen Gegensatz zueinander, müssen unweigerlich Interaktionskosten entstehen, die auch in konflikthaftem Verhalten münden können. Ein Beispiel hierfür ist die bereits oben genannte Situation, in der eine Lehrkraft die Mitarbeiterin des Bildungsbüros als kontrollierend empfunden hat, während diese die Absicht verfolgte, sich ein Bild der Arbeit zu machen und ihre Hilfe anzubieten. Die Wahrnehmung des Bildungsbüros aus Sicht der Mitarbeiterin spiegelt sich sehr gut in folgender Aussage wider:

Also wir sind auf jeden Fall anders und auf einer anderen Ebene, aber wir haben halt andere Aufgaben, aber trotzdem ist es halt eine Augenhöhe, finde ich. [...] Ja, wir sind schon Teil [des Netzwerkes], aber wir haben vielleicht eine andere Farbe, so als Metapher.

Die Mitarbeiterin des Bildungsbüros sieht sich, anders als die oben beschriebene Wahrnehmung Einzelner, nicht als eine kontrollierende Instanz, sondern als Teil des Gesamtnetzwerkes mit anders ausgerichteten Aufgaben. Durch die divergierende Wahrnehmung der Rolle und des Aufgabenspektrums des Bildungsbüros entstanden so etwa im Rahmen von Netzwerkbesuchen Kosten der Abwicklung und Verhandlung. Leider liegen keine Daten seitens der Netzwerke vor, die zeigen könnten, inwiefern aus Sicht der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren vom Bildungsbüro als Teil des Gesamtnetzwerkes gesprochen werden könnte. Lediglich die Daten aus den im Projekt erhobenen Surveys (vgl. Otto et al., im Erscheinen) geben vorsichtige Hinweise darauf, dass das Rollenverständnis der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros nicht deckungsgleich ist mit der Wahrnehmung durch die Netzwerke, sodass weitere Interaktionen, die hierdurch begründet waren, anzunehmen sind.

In Bezug auf die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren kann nur bedingt etwas über die Wahrnehmung der eigenen Rolle ausgesagt werden, da entsprechende Aussagen von der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und nicht von den Netzwerken selbst getätigt wurden. Dennoch ist in diesem Kontext die folgende Aussage der Mitarbeiterin des Bildungsbüros zu einer Veranstaltung, die zu Beginn des Projektes durch das Bildungsbüro initiiert wurde, interessant:

Dann habe ich natürlich gefragt, ja, ich bin natürlich auch hier, um Feedback einzuholen. [...] Erzählen Sie doch mal. Und dann meinten die, sie fänden das ja blöd mit der Meilensteintagung. Die würden dann den ganzen Tag da rumsitzen und sie wollten doch lieber, dass sie sich einfach dann zum Beispiel fest

treffen, dass sie dann auch besser von der Schule loskommen.

Dieses Zitat verdeutlicht, dass der mit der Veranstaltung verbundene Sinn und die damit zusammenfallende Rolle der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht gänzlich deutlich ist: Die vom Bildungsbüro intendierte Rolle der Lehrkräfte bei dieser Veranstaltung sollte im Austausch mit anderen Netzwerken, aber auch in der Aufnahme und Weitergabe neu erworbenen Wissens durch einen Fachinput bestehen. Zum Zeitpunkt dieser Aussage war ein solches Verständnis jedoch offenbar noch nicht in allen Netzwerken vorhanden, sodass Interaktionskosten, insbesondere solche der Abwicklung, zwischen dem Bildungsbüro und einigen Netzwerken bzw. Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren entstanden. Diese äußerten sich insbesondere in teils niedrigen Anmeldezahlen zu Veranstaltungen, sodass das Bildungsbüro regelmäßig in diesem Zusammenhang an den verpflichtenden Charakter einiger Veranstaltungen erinnern musste oder auch mit Netzwerken über die Form und den Umfang vorzubereitender Präsentationen oder Poster verhandelte.

Die letzte Subkategorie in der Kategorie *begrenzte Rationalität* beinhaltet Aussagen zur *Unvollständigkeit*. Diese Kategorie geht auf die Grundannahme der Neuen Institutionenökonomie zurück, dass jegliche Form von Transaktionen Kosten verursachen und diese durch die Unvollständigkeit getroffener Absprachen begründet ist (Williamson, 1990; vgl. auch Picot & Dietl, 1990). Übertragen auf den Projektkontext sind unter der Kategorie *Unvollständigkeit* (n = 8) solche Aussagen kodiert, die ebenfalls einen Rückschluss auf unzureichend detaillierte Absprachen zwischen den Netzwerken und dem Bildungsbüro zulassen. Diese unvollständigen Absprachen zeigen sich unter anderem in der teilweise fragmentarischen Ausgestaltung vorgegebener Dokumente, z. B. im Hinblick auf das Austauschplenum. In der Vorbereitung dieser Veranstaltung wurde eine Power-Point-Präsentation durch die Mitarbeiterin des Bildungsbüros erstellt, die dazu beitragen sollte, dass sich die Netzwerke strukturiert hinsichtlich ihrer Arbeitsweise, der Frequenz ihrer Treffen und der selbst gewählten Schwerpunkte vorstellen. Einige dieser Präsentation wurden jedoch etwas zu unspezifisch ausgefüllt, sodass daraufhin Abwicklungskosten entstanden, die sich in Absprachen zwischen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und den Netzwerken, sowie Beratungen zu den Inhalten und dem Umfang äußerten.

Besonders häufig kam es jedoch zu Interaktionen zwischen den Netzwerken und dem Bildungsbüro im Zusammenhang mit Mittelansuchen. Diese Anträge waren trotz der durch das Bildungsbüro mitgeteilten notwendigen Angaben oftmals nicht umfangreich genug oder durch eine nicht ausreichende Begründung für die Anschaffung bestimmter Produkte gekennzeichnet. Diese Problematik zeigt auch folgende Aussage der Mitarbeiterin des Bildungsbüros:

Das war eigentlich ein recht kurzer Antrag [dieses Netzwerkes] zu Fortbildungen. [...] Der Antrag ist inhaltlich, also man weiß, was sie will und wozu das gut sein soll, aber es ist natürlich nicht an den Kriterien stark orientiert, wie wir sie vorgegeben haben für diese Mittelbeantragung. [...] Und hatte ihr dann einfach, wir haben ja so einen fiktiven Beispielantrag damals erstellt, den hab ich ihr auch noch mal mitgebracht und hab gesagt, eigentlich müssen sie die und die Punkte nur da unter die Überschrift packen und noch ein bisschen ausfüllen. Ein paar Sachen fehlten halt, also zum Transfer war zu wenig, wie wollen sie es eigentlich evaluieren, woran wird der Erfolg der Maßnahme hinterher gemessen, was passiert eigentlich nach dieser Fortbildung innerschulisch damit. Ja, solche Sachen.

Ähnlich wie in diesem Fall agierte die Mitarbeiterin des Bildungsbüros auch in weiteren Fällen und händigte einen Beispielantrag aus. Teilweise hat sie auch persönliche Termine mit den jeweiligen Netzwerksprechern vereinbart, um konkrete Hilfestellung geben zu können, die somit den Arbeitsaufwand für die Netzwerke minimierte. Dennoch waren diese Interaktionen, die sich primär den Abwicklungskosten, teilweise aber auch den Verhandlungskosten zuordnen lassen, sehr zeitaufwendig und umfangreich.

11.3 Kostenverringende Faktoren

Die letzte Hauptkategorie, die *kostenverringenden Faktoren*, fokussiert Möglichkeiten, Interaktionskosten zu vermeiden bzw. den mit Interaktionen verbundenen Aufwand möglichst zu minimieren. Insgesamt konnten 47 Sinneinheiten, d. h. 13 Prozent der Gesamtkodierungen, dieser Kategorie zugeordnet werden, wobei deutlich mehr Aussagen den *effizienten Abläufen* ($n = 35$) denn dem *Vertrauen* ($n = 12$) zuzurechnen sind (siehe Abbildung 21).

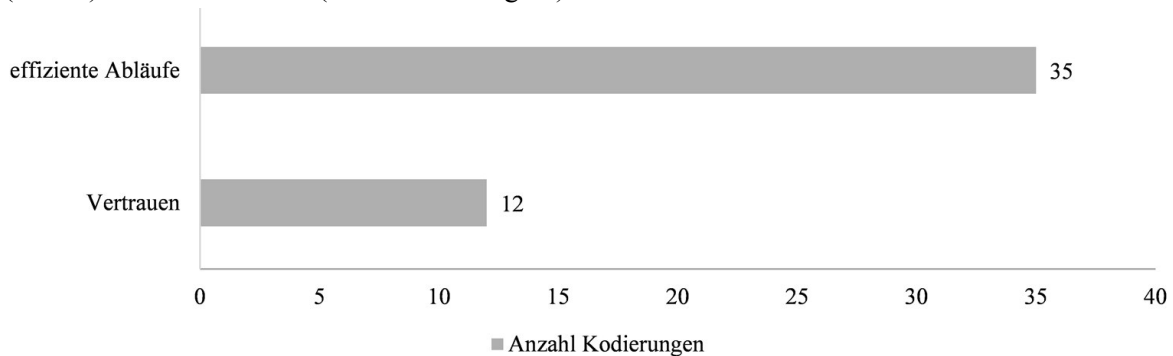


Abbildung 21: Verteilungen der Kodierungen in der Kategorie kostenverringende Faktoren

Die Aussagen dieser Kategorie zielen auf effiziente Abläufe, die unter anderem durch das Zusammenlegen mehrerer Tätigkeiten erreicht werden. Die dahinterstehende Annahme ist dabei, dass auch in der Kooperation zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken das übergeordnete Ziel jeglicher Interaktion dabei ist, eine maximale Effizienz bei gleichzeitigem minimalen Kostenaufwand anzustreben (vgl. hierzu Williamson, 1990; Ebers & Gotsch, 1995). In diesem Sinne wurden etwa Netzwerkbesuche seitens der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros stets auch dazu genutzt, um beispielsweise die aktuelle Besetzung des Netzwerkes mit den eigenen Daten abzugleichen, fehlende Unterschriften auf Mittelanträgen einzuholen oder über bestimmte zukünftige Vorhaben zu informieren. Eine weitere kostensenkende Interaktion in diesem Kontext war z. B. das Versenden von Informationen sowohl auf dem Postweg als auch gleichzeitig via E-Mail, um so sicherzustellen, dass die Informationen auch tatsächlich an den gewünschten Stellen eintrafen. Weiterhin wurde in dem Netzwerk, in welchem eine Schule das Netzwerk verließ, das Vorgehen gewählt, dass die verbleibenden Schulen eigenständig den Kontakt zu weiteren potenziell interessierten Schulen aufnehmen sollten. Durch dieses Prozedere konnten die Schulen bereits bestehende persönliche Kontakte für die Akquise weiterer Schulen nutzen, sodass die Arbeit sowohl des Netzwerkes als auch des Bildungsbüros hierdurch effizienter wurde und deutlich weniger Interaktionskosten anfielen, da zusätzliche Abwicklungskosten zwischen dem Bildungsbüro und dem Netzwerk ausblieben.

Neben diesen Interaktionen, die das Zusammenfassen möglichst mehrerer Tätigkeiten oder Gesprächsanlässe und so die Vermeidung unnötiger Interaktionen beabsichtigten, war die Mitarbeiterin des Bildungsbüros darüber hinaus darauf bedacht, die Arbeitsvorgänge für die Netzwerke so einfach und kurz wie möglich zu halten. In diesem Zusammenhang wurden Netzwerkportraits, in denen die Netzwerke ihre eigene Arbeit und ihre Ziele sowie bereits erarbeitete Produkte vorstellten, nicht nur für eine Veranstaltung, sondern gleichzeitig auch als Vorlage für den Druck von Projektflyern genutzt. Daher kann davon gesprochen werden, dass die effizienten Abläufe nicht nur die Arbeit der Bildungsbüromitarbeiterin tangierten, sondern durch dieses Vorgehen ebenso die Arbeit der Netzwerke effizienter gestaltet wurde. Ähnliches zeigt sich bereits zu Projektbeginn, da auch zu diesem Zeitpunkt einige Abläufe vereinfacht wurden. Beispielsweise wurde der Aufwand, mit dem sich die Schulen für das Projekt bewerben konnten, im Vergleich zum Vorgängerprojekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* deutlich reduziert, da nicht alle Angaben „relevant waren für Dortmund“. Auch die Mittelanträge wurden im Vergleich zur ersten Projektphase deutlich gekürzt und auf die für die Dortmunder Netzwerke relevanten Punkte reduziert. Einige Male blieb ein Mittelantrag trotz mehrfacher Überarbeitung durch die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren und zahlreicher Interaktionen

zwischen dem Bildungsbüro und dem Netzwerk unvollständig oder fehlerhaft, sodass unter Effizienzaspekten für das Netzwerk, aber auch für das Bildungsbüro dezidierte Angaben durch die Mitarbeiterin des Bildungsbüros gemacht wurden, an welchen Stellen Änderungen welcher Art notwendig seien.

Schließlich wurden auch Veranstaltungen als ein Mittel zur Steigerung der Effizienz im Projektkontext angesehen, da so nicht nur die aktuellen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren überprüft werden konnten, sondern auch ein Überblick über die Stimmung in den Netzwerken und deren Arbeit erhalten werden konnte, wofür insbesondere die jährlich stattfindende Meilensteintagung genutzt wurde:

Aber ich würde sagen, dass dann einmal in Bezug auf Effizienz alle im Jahr einmal zusammenkommen, macht immer unheimlich viel, also da bewegt sich unheimlich viel. Gerade weil es diese Nebengespräche gibt, weil man viel schneller ein Bild kriegt, weil man dann allen was sagen kann, weil man alle mal sieht. Dafür ist das nicht so schlecht.

Die genannten Interaktionen, in denen effiziente Abläufe genutzt wurden, um Interaktionskosten zu reduzieren, können aufgrund der Datengrundlage nur einen Bruchteil des Gesamtbildes der Interaktionen zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken abbilden. Zudem kann nur bedingt von effizienten Abläufen in der Interaktion gesprochen werden, da die meisten der genannten Aussagen nicht die Interaktion an sich, sondern die Vorbereitung auf die jeweilige Interaktion effizienter gestalten.

Ähnlich problematisch ist die konkrete Einordnung der kostenreduzierenden Wirkung eines vertrauensvollen Verhältnisses auf die Interaktion. Im Datenmaterial konnten (n = 12) Sinneinheiten erschlossen werden, die einen Hinweis auf die Bedeutung von Vertrauen in der Interaktion zwischen Bildungsbüro und Netzwerken geben. Obwohl jedoch relativ wenige Aussagen dieser Subkategorie zuzuordnen sind, wird die Bedeutung von Vertrauen von der Mitarbeiterin des Bildungsbüros ungleich höher eingeschätzt, insbesondere hinsichtlich effizienter Abläufe in ihrer Arbeit:

[Ich glaube], das Wichtigste ist und wo man erst mal viel rein investieren muss, ist das Vertrauen aufzubauen, weil dann irgendwann allgemein alles effizienter ist. Dann hat man nicht mehr so viele Kommunikationsstörungen, keine Missverständnisse mehr und so, wenn man weiß, da ist irgendwie so ein Grundvertrauen da, man macht das, da kann man mal schnell irgendwas machen, dann muss man auch nicht umständliche Mails schreiben, dann sagt man: So und so. Und ich glaube, das ist das, was die Effizienz am meisten steigert.

Die Mitarbeiterin des Bildungsbüros berichtete insbesondere in der Anfangsphase des Projektes davon, dass es teilweise zu starken Reibungsverlusten kam, da noch kein vertrauensvoller Umgang zwischen den Netzwerken und dem Bildungsbüro bestand und die Positionierung des Bildungsbüros sowie dessen Erwartungshaltung den Netzwerken gegenüber noch nicht eindeutig war (vgl. hierzu insbesondere die Kapitel *Kontrollkosten* und *Verhandlungskosten*). Dies führte dazu, dass teilweise kaum Informationen zum Stand der Dinge in den Netzwerken – auch zu Unterstützungsbedarfen – weitergegeben wurden, sodass die Zusammenarbeit mit dem Bildungsbüro nur bedingt vorhanden war. Durch vermehrte persönliche Kontakte und das Einführen regelmäßiger Netzwerkbesuche änderte sich das Verhältnis jedoch und die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren nahmen bei Fragen oder Wünschen nach Unterstützung zunehmend eigenständig den Kontakt zur Mitarbeiterin des Bildungsbüros auf. Auch für die Mitarbeiterin des Bildungsbüros änderte sich der Umgang mit den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren durch ein zusehends vertrauensvolles Verhältnis, da so zum Beispiel auch sehr kurze E-Mails an die Netzwerke versendet werden konnten, um bestimmte Unterlagen einzufordern, ohne dabei jedoch unfreundlich auf die Netzwerke zu wirken. Durch ein gewisses Maß an Vertrauen konnten daher im Projektkontext Kosten aller Art, beispielsweise auch Such- und Informationskosten oder Verhandlungskosten reduziert oder sogar vermieden werden, da unter anderem Situationen, in denen die Bedeutsamkeit von Veranstaltungen und die Form der Teilnahme an diesen nicht oder nur in geringem Ausmaß verhandelt werden müsste und eine zurückhaltende Teilnahme

einzelner Netzwerkkoordinatorinnen oder -koordinatoren an den Netzwerktreffen, die durch Überlastungen bedingt sind, vermutlich schneller an das Bildungsbüro kommuniziert werden würde.

11.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Durch die erneute inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials aus dem Lerntandem sowie dem weiteren Interview mit der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros konnten Hinweise dafür gefunden werden, dass die Transaktionskostentheorie prinzipiell auch auf Interaktionen zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und interschulischen Netzwerken angewendet werden kann, um Aussagen über Kosten von Interaktionen sowie deren Genese zu treffen. Die in der Literatur am häufigsten genannten Kostenarten (vgl. hierzu Williamson, 1990; Richter & Furobotn, 2003 sowie Picot, Reichwald & Wigand, 2003) bildeten dabei den Ausgangspunkt, um das Datenmaterial auf Hinweise hinsichtlich der in der Kooperation zwischen Bildungsbüro und Netzwerken entstehenden Kosten zu untersuchen. In der Hauptkategorie *Kostenarten* wurden dabei die häufigsten Sinneinheiten den *Abwicklungskosten* zugeordnet, sodass sich in dieser Kategorie etwa 61 Prozent aller Aussagen zu Kosten, die aus der Interaktion zwischen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und den Netzwerken hervorgehen, ausmachen. Die *Abwicklungskosten* wurden dabei in *Koordinations-*, *Organisations-* sowie *Bearbeitungskosten* unterschieden, sodass hier sowohl Aussagen kodiert wurden, die systematisch vorbereitende Interaktionen deklarierten, als auch solche, die auf die Handlungsabstimmung diverser Akteure zielten. Zudem wurden hier jene Interaktionen kodiert, die die verwaltungstechnischen Vorgänge, die mit der Prozesskoordinierung und -steuerung zusammenhängen, beinhalten. Zusammenfassend beinhaltet diese Kategorie solche Interaktionen, die vorrangig die koordinierenden Momente der Interaktionen betreffen. Die so kodierten Interaktionen weisen daher ein breites inhaltliches Spektrum auf und lassen sich gleichermaßen weiteren Kategorien der Kostenarten zuordnen.

Auf die übrigen Subkategorien der *Kostenarten* entfielen im Vergleich zu den *Abwicklungskosten* entsprechend weniger Kodierungen: In der Kategorie *Such- und Informationskosten* wurden nur etwa 12 Prozent der gesamten Kodierungen vorgenommen, wobei diese auf Interaktionen zielen, die primär zu Projektbeginn, jedoch auch im Projektverlauf stattfanden (z. B. Aktualisierung der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren oder Einholen und Tradieren von Informationen über Referenten). Die *Verhandlungskosten* fielen ebenfalls verstärkt zu Projektbeginn an, was dadurch begründet ist, dass zunächst der gemeinsame Kooperationsrahmen genauer abgesteckt wurde. Dennoch fanden auch im weiteren Projektverlauf Verhandlungen zwischen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und den Netzwerken, etwa hinsichtlich des Umfangs und der Gestaltung der Mittelansträge, statt. Die Ergebnisse der Fallanalyse verdeutlichen zudem, dass insbesondere zu Projektbeginn erhöhte Reibungskosten und opportunes Verhalten angenommen werden können, sodass in dieser Phase der Zusammenarbeit von verstärkt anfallenden Verhandlungskosten auszugehen ist. Auf diese Kategorie, die beispielsweise Interaktionen zu Aus- und Verhandlungen der getroffenen Kooperationsvereinbarungen wie das Einhalten des Zwei-Koordinatoren-Prinzips oder der obligatorischen Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen beinhaltete, entfielen 18 Prozent der gesamten Kodierungen.

Die *Kontrollkosten* schließlich fallen im vorliegenden Datenmaterial mit nur neun Prozent aller Kodierungen vergleichsweise niedrig aus. Mehrheitlich gingen die Kodierungen in dieser Subkategorie auf die Netzwerkbesuche zurück, die zwar nicht explizit kontrollierend wirken sollten, in Teilen jedoch so von den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren wahrgenommen wurden. Neben den kodierten Netzwerkbesuchen fanden wenige weitere Interaktionen statt, die auf kontrollierende Aspekte hinweisen. Bedingt durch die Erhebungssituation ist jedoch davon auszugehen, dass zwar durchaus weitere Interaktionen stattgefunden haben, die Kontrollkosten erzeugt haben, diese allerdings nicht dokumentiert wurden.

Um die Ursachen der entstandenen Interaktionskosten zu erfassen, konnten die theoretisch abgeleiteten Kategorien *Interaktionsatmosphäre* und *begrenzte Rationalität* ausgemacht werden, die in der

Hauptkategorie *Kostenursachen* vereint sind. Interaktionen, die Hinweise auf die Atmosphäre, die die Interaktionen sowie deren Wahrnehmung beeinflussen, geben, wurden in der Subkategorie *Interaktionsatmosphäre* kodiert, sodass sich hier insgesamt etwa ein Drittel der Kostenursachen finden lassen. Die hier getätigten Kodierungen, die auf die Rahmenbedingungen, in denen die Interaktionen stattfinden, zielen, gehen auf den in der Neuen Institutionenökonomik oftmals vernachlässigten Faktor der Atmosphäre, in der Transaktionen erfolgen, zurück (vgl. hierzu Picot, 1991; Williamson, 1975). In der so gewonnenen Kategorie *Interaktionsatmosphäre* konnten die Ansätze der Transaktionskostentheorie nicht nur auf die Interaktion zwischen dem Bildungsbüro und interschulischen Netzwerken übertragen, sondern durch die große Anzahl der Interaktionen in diesem Kontext im Vergleich zu den theoretischen Ausgangsüberlegungen zudem deutlich gestärkt werden.

Etwa zwei Drittel der Kodierungen in der Kategorie *Kostenursachen* entfällt auf die *begrenzte Rationalität*. Das theoretisch begründete Kernstück der begrenzten Rationalität, die Unwissenheit, spiegelt sich auch in den Daten wider, sodass das Gros der Kodierungen der Subkategorie *Informationsdefizit* zuzurechnen ist. Mit dieser Subkategorie eng zusammenhängend konnten zudem Sinneinheiten ausgemacht werden, die der induktiv gewonnenen Kategorie *Unvollständigkeit* zugeordnet werden konnten. Auch die Kategorien *Ausdeutung der Programmlogik* und *Rollenverständnis* zeigten häufig Parallelen zueinander, sodass eine eindeutige Abgrenzung dieser beiden Kategorien nicht immer möglich war. Kosten, die insbesondere aufgrund dieser beiden Ursachen entstehen, lassen sich in der Regel nur schwer vermeiden, da sie primär in der Persönlichkeit der Akteure und deren Verständnis der eigenen Rolle begründet liegen und durch multiple Faktoren der beruflichen und privaten Umwelt geprägt sind.

Die letzte Hauptkategorie, die *kostenverringernenden Faktoren*, machen etwa 14 Prozent der Gesamtkodierungen in dem zur Verfügung stehenden Material aus. Dabei entfallen etwa 74 Prozent der Kodierungen auf die Subkategorie *effiziente Abläufe* und damit lediglich 26 Prozent der Kodierungen in *kostenverringernenden Faktoren* auf die Bedeutung von *Vertrauen*. Insgesamt lassen sich offensichtlich nur wenige Aussagen aus dem Datenmaterial letzterer Kategorie zuordnen, was sicherlich auch an der Schwierigkeit liegt, Vertrauen zu definieren und für Interviews, in denen nicht konkret die Bedeutung von Vertrauen abgefragt wurde, zu operationalisieren bzw. rekonstruieren. Daher muss davon ausgegangen werden, dass viele weitere sowie durch die Erhebung nicht erfasste Interaktionen zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken dazu führen, Vertrauen auf der einen Seite aufzubauen und daher Kosten auf der anderen Seite zu reduzieren.

Mithilfe der theoretischen Ansätze aus der Neuen Institutionenökonomik und durch die mittels der Inhaltsanalyse induktiv gebildeten Kategorien konnten die Kosten der Interaktionen zwischen der Mitarbeiterin des Bildungsbüros und den interschulischen Netzwerken systematisiert und deskriptiv analysiert werden. Es konnte gezeigt werden, dass die aus der Ökonomie stammende Transaktionskostentheorie auch für den Bildungsbereich fruchtbar gemacht werden und einen Beitrag dazu leisten kann, Kosten von Netzwerkarbeit aufzuzeigen und deren Ursachen sowie potenziell kostenverringernende Faktoren auszumachen. Dabei konnten folgende Elemente der Transaktionskostentheorie im vorliegenden Datenmaterial gefunden werden:

- Auch hinsichtlich der Interaktionen zwischen Akteuren wie dem Bildungsbüro und interschulischen Netzwerken sind die zentralen Elemente der Tausch und die Verhandlung. Diese bezieht sich jedoch im Hinblick auf die fokale Kooperation primär auf Informationen und lediglich nachgeordnet um materielle Güter oder die Ausgestaltung von Verträgen. Die Bedeutung der sozialen Beziehungen im Zusammenhang mit dem Tausch konnte im Untersuchungskontext deutlich gestärkt werden, da die sozialen Beziehungen zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken elementar für jegliche Interaktionen sind.
- Die untersuchten Kosten beziehen sich nur nachgeordnet auf finanzielle Größen (etwa in Form von Personalkosten der Bildungsbüromitarbeiterin) und drücken sich hauptsächlich in den

Größen Zeit und Aufwand aus. Das Anstreben eines zeiteffizienten Arbeitens ist zwar anzunehmen, konnte anhand der Daten jedoch nicht ausreichend belegt werden.

- Die in der Literatur genannten Kostenarten lassen sich im untersuchten Material nur bedingt bzw. in adaptierter Form finden. Während die Such- und Informationskosten in der Transaktionskostentheorie originär auf das Anbahnen von Verträgen zielen, liegt der Schwerpunkt dieser Kostenart im Projekt *Schulen im Team* auf der Anbahnung von Kooperationen. Der Abschluss von Verträgen und die damit einhergehenden Kosten, die in der Literatur unter den Verhandlungskosten subsummiert werden, spielt im Projekt ebenfalls eine nachgeordnete Rolle. Dennoch finden sich auch im untersuchten Material Verhandlungen, dann jedoch eher hinsichtlich der Formen der Kooperation, die allerdings auch nicht in jedem Fall schriftlich fixiert werden. Die Kosten für die Abwicklung von Transaktionen sind in der Literatur sowie im Untersuchungskontext vergleichsweise breit gefächert. Im Zusammenhang mit *Schulen im Team* wurden hierunter alle Kosten gebündelt, die auf die Koordination von Interaktionen sowie teilweise auf die Vorbereitung weiterer Interaktionen zielen. Die Kontrollkosten als letzte der adaptierten Kostenarten ließen sich ebenfalls im Projekt, jedoch mit einer anderen Färbung, ausmachen. Hier ging es weniger um das Überwachen der Einhaltung konkreter Verträge, sodass Sanktionen bei der Nichteinhaltung von Abmachungen entsprechend eher schwach ausgeprägt waren. Vielmehr wurde bei Interaktionen zwischen dem Bildungsbüro und den Netzwerken auf aushandelnde denn kontrollierende Strategien gesetzt.
- Zum Einfluss der Verhaltensannahmen der Akteure selbst auf die Höhe der Interaktionskosten konnten auch im untersuchten Material Hinweise gefunden werden, da vor allem durch das den begrenzte Rationalität charakterisierende Unwissen über Abläufe, Ziele und Hintergründe zahlreiche Interaktionskosten entstanden sind. Darüber hinaus ließen sich jedoch auch Hinweise darauf finden, dass die Auslegung des Programms und des damit vermuteten Sinns als weiterer Ausdruck begrenzter Rationalität Kosten verursachen können. Insgesamt konnte im Untersuchungskontext die begrenzte Rationalität viel stärker als bislang in der Literatur geschehen ausdifferenziert sowie die Bedeutung der eigenen Rolle und die Unvollständigkeit von Gegenständen der Interaktion als Kostenverursacher ausgemacht werden. Der Opportunismus hingegen, der in der Transaktionskostentheorie eine zentrale Position einnimmt, wurde im Rahmen der Untersuchung vernachlässigt. Dies liegt zum einen in der eingeschränkten, einseitigen Perspektive auf die Interaktionen begründet, zum anderen erscheint ein offener Umgang mit opportunistischem Verhalten eher unwahrscheinlich, sodass die Grenzen zur Verfügung stehender Methoden in diesem Zusammenhang schnell erreicht sind.
- Die Transaktionsatmosphäre wird in der Theorie selten als ein tatsächlicher kostenverursachender Faktor angesehen. Anhand des Datenmaterials konnte jedoch die Bedeutung der Atmosphäre bezüglich der Kosten verdeutlicht werden, wenn auch weniger hinsichtlich politischer oder rechtlicher Rahmenbedingungen. Vielmehr wirkte sich der projektspezifische Bezugsrahmen auf die Höhe der entstehenden Kosten aus, beispielsweise in Form zugesprochener Handlungsspielräume, Terminbindungen oder der Stimmung zwischen Netzwerk und Bildungsbüromitarbeiterin. Mithilfe der inhaltsanalytischen Auswertungen konnte daher die Atmosphäre, in der Kosten der Interaktion entstehen, um organisationspezifische und soziale Faktoren erweitert werden.
- Schließlich konnte im Zuge der Untersuchung die Bedeutung von Vertrauen, das in der Transaktionskostentheorie beinahe keine Rolle spielt, auf die Entwicklung von Interaktionskosten hervorgehoben werden. Die Ergebnisse sprechen daher dafür, Vertrauen im Zusammenhang mit Interaktionskosten zukünftig stärkere Beachtung zu schenken.

Durch die bisherige Untersuchung konnten somit einige Aspekte der Transaktionskostentheorie aus dem ursprünglichen, ökonomisch geprägten Kontext auch auf die Kooperation sehr unterschiedlicher Akteure im Bildungsbereich übertragen werden, was für eine prinzipielle Adaption dieser Theorie auf die genannten Kooperationsstrukturen spricht. Um jedoch fundierte Aussagen über die Kostenarten, -ursachen sowie die Möglichkeiten der Reduzierung dieser sagen zu können, ist es zwingend notwendig, die bisherigen Erkenntnisse um Interviewdaten mit Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zu konsolidieren, was im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* jedoch nicht vorgesehen war. Zudem fehlt es bislang an einer umfassenden theoretischen Einordnung der

Erkenntnisse zu Interaktionskosten, da bislang lediglich einzelne Elemente der Transaktionskostentheorie Anwendung finden konnten. Mit der bisherigen Untersuchung liegen demzufolge bereits Hinweise darauf vor, was Kosten der Kooperation sind, welche Ursachen diesen zugrunde liegen und wodurch diese reduziert werden könnten. Durch die Entwicklung eines theorie- sowie empiriegestützten Modells jedoch könnten die bisherigen Erkenntnisse abstrahiert werden, um die Tragweite der transaktionskostentheoretischen Annahmen auch für weitere Kontexte der Kooperation im Bildungsbereich zu prüfen. Hierdurch könnten zukünftig dezidiertere Aussagen darüber getroffen werden, was tatsächlich der Preis für die Kooperation in Bildungslandschaften ist.

Daher soll im Folgenden in einem ersten Schritt und unter Zuhilfenahme des Rahmenmodells von Innovationsnetzwerken nach Berkemeyer et. al. (2008b) der Versuch unternommen werden, diesem Desiderat zu begegnen und die empirischen Hinweise für eine Erweiterung des bestehenden Modells um Dimensionen zur Analyse von Kostenarten, -ursachen sowie kostenreduzierenden Faktoren zu nutzen.

12. Modellvorschlag zur Erfassung von Interaktionskosten

Als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Modells zur Analyse von Interaktionskosten dienen die transaktionskostentheoretischen Annahmen sowie die empirischen Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen, die die Relevanz des Transaktionskostenansatzes für den Kooperationen im Bildungsbereich bereits andeuten konnten. Das Ziel der Modellentwicklung ist dabei, wie oben dargestellt, eine theoretische Rahmung von Interaktionskosten, die im Zusammenhang mit Kooperationen unterschiedlicher Akteure, etwa in der Bildungslandschaft, entstehen. Hierfür soll das in Kapitel 3.5 explizierte Rahmenmodell nach Berkemeyer et al. (2008b), welches sich vornehmlich auf das Generieren neuen Wissens konzentriert, um Dimensionen der Transaktionskostentheorie erweitert und somit für eine Analyse von im Kontext von Kooperationen unterschiedlicher Akteure entstehenden Kosten sowie deren Genese geöffnet werden. Daher dienen die Ergebnisse der vorherigen Kapitel, um hiervon ausgehend das Modell um Dimensionen zur Erfassung von Innovationskosten zu erweitern.

Der Beginn der Interaktionen liegt in einer bestimmten Problemstellung, beispielsweise schul- oder stadtteilspezifischer Fragestellungen, begründet, die durch die Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren erforderlich macht. Dabei ist die Dauer und der Umfang der intendierten Interaktionen zunächst unerheblich für die Entstehung der damit zusammenhängenden Interaktionskosten, da diese unabhängig von diesen Faktoren besonders hoch oder gering ausfallen können. Die ursprüngliche, einschließlich der mehrdimensionalen Faktoren bestehende Problematik, die zur Entstehung sowie die Umstände, die zu einer Verstärkung oder Abschwächung dieser beigetragen haben, lassen sich zusammenfassend und in Anlehnung an die in Kapitel 7.1 aufgezeigten Elemente der Netzwerkarbeit als Inhaltsdimension beschreiben (siehe Abbildung 22, gestrichelter Rahmen). Die grundlegende Annahme in dieser Dimension ist dabei, dass alle Akteure begrenzt rational handeln (vgl. Kapitel 9.1), sodass sämtliche Interaktionen unter Aspekten der Informationsdefizite, Unvollständigkeit oder Ausdeutung der eigenen Rolle sowie der des Kontextes, in dem sich die Kooperation bewegt, interpretiert werden müssen.

Jede Interaktion wird dabei durch zahlreiche Faktoren gerahmt, die die Art, den Umfang und das Ziel der Interaktion bestimmen. Eines dieser Elemente ist die Programmlogik, die den Rahmen markiert, welcher die fokale Interaktion bestimmt (zur Kontextdimension vgl. auch Kapitel 7.2). Hierunter lassen sich Momente der Interaktionsatmosphäre fassen, die etwa den finanziellen und zeitlichen Rahmen der Interaktion abstecken oder ausgehandelte bzw. festgesetzte Formen der Zusammenarbeit bestimmen. Im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* sind hier also die im Projektantrag fixierten Ziele der Unterrichtsentwicklung durch die Nutzung schulischer Netzwerke zusammengefasst. Diese Elemente werden insbesondere in Projekten sichtbar, in denen eine oft große Anzahl von Projektpartnern entlang ihrer je spezifischen Vorstellungen die Programmlogik und somit teilwei-

se den Interaktionskontext bezüglich des Ablaufes, der verfolgten Ziele und erwarteten Ergebnisse oder benötigten Ressourcen formen.

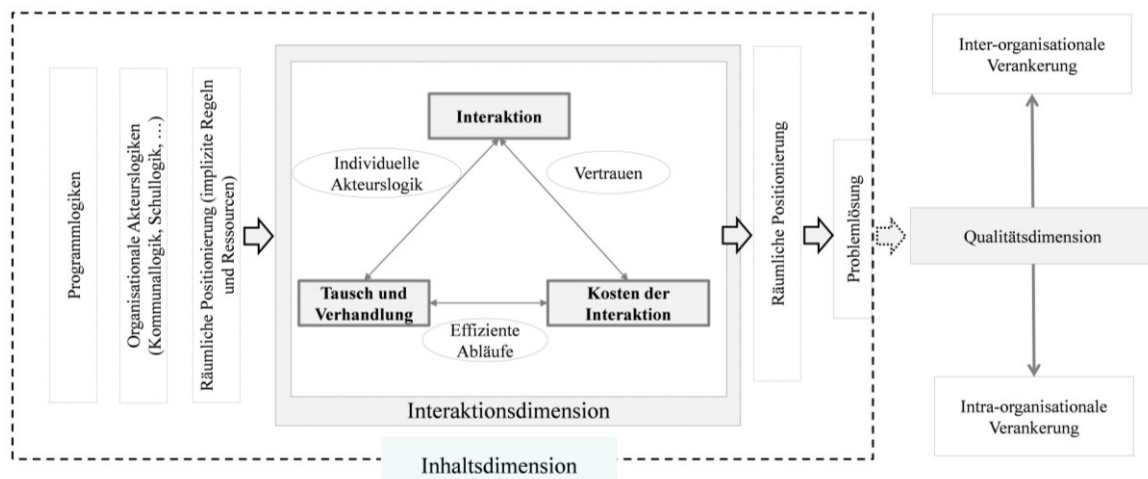


Abbildung 22: Modellvorschlag zur Erfassung von Interaktionskosten (eigene Darstellung)

Diese organisationsspezifische Ausdeutung der Absichten eines übergeordneten Rahmens wie einem Projekt wird in der organisationalen Akteurslogik berücksichtigt. Die Akteurslogik beschreibt daher die Auslegung der Programmlogik auf der Ebene der Organisation, die sehr vielfältig gestaltet sein kann, sodass schließlich auch das Agieren der Individuen entsprechend ihrer Erwartungen und Interpretationen der Programmlogik erfolgt. Einflussfaktoren auf die organisationale Akteurslogik sind unter anderem der Erfahrungsschatz hinsichtlich interorganisationaler Kooperationsstrukturen, wirtschaftliche Kennzahlen der beteiligten Organisationen oder die historisch gewachsenen Organisationsstrukturen. Doch auch die Zusammensetzung der Organisation aus unterschiedlich erfahrenen und geprägten Individuen hat einen Einfluss auf das Agieren von kollektiven Akteuren (vgl. hierzu auch Mayntz & Scharpf, 1995; Werle, 2000), das zum Teil auch durch die divergierenden Auslegungen der Programmlogik konflikthaft sein kann. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse konnten so beispielsweise im Falle des Austauschplenums verdeutlichen, dass die Bedeutung der Vernetzung auch zwischen den Netzwerken hinsichtlich ihres Stellenwertes vom Bildungsbüro deutlich anders eingeschätzt wurde als von einzelnen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren. Dies lässt darauf schließen, dass das entsprechende Netzwerk womöglich noch etwas unerfahren in der Kooperation mit einer großen Anzahl von Schulen ist, sodass der Austausch mit weiteren Netzwerken für das spezifische Kollektiv keinen großen Stellenwert zum Zeitpunkt dieser Veranstaltung hatte.

Die genannten Einflussfaktoren tangieren daher direkt oder indirekt das Verhalten und die Handlungsoptionen der Interaktionspartner und somit die Interaktion an sich, die sich auf die daraus resultierenden Ergebnisse auswirken. Da Interaktionen allerdings nicht losgelöst von Kontexten stattfinden können, ist das so bestehende Kostenpotenzial nicht gänzlich aufzulösen. Diesem Umstand wird in der Programmlogik und der Auslegung dieser in Form der organisationalen Akteurslogik Rechnung getragen.

Der letzte Gesichtspunkt, der den Interaktionsrahmen absteckt, ist schließlich die räumliche Positionierung, die zusammengefasst implizit existierende Regeln sowie Faktoren der Interaktionsatmosphäre mit einschließt (vgl. Kapitel 3.5). Ausgehend von den inhaltsanalytischen Auswertungen zu Interaktionskosten im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* haben insbesondere Aspekte wie die zugesprochenen Handlungsräume von Individuen, aber auch die Stimmung zwischen den Interaktionspartnern einen großen Einfluss auf die Höhe der entstehenden Interaktionskosten. Diese Faktoren bilden ein weiteres Element des Interaktionskontextes und bedingen die Ausgestaltung der Interaktionen maßgeblich mit.

Eine spezifische Problemstellung, die unter Berücksichtigung der genannten Kontextbedingungen zu Interaktionen führt, bildet das Fundament der Interaktion, das in der Interaktionsdimension abge-

bildet ist (siehe Abbildung 22). Durch die begrenzte Rationalität der Interaktionspartner können Informationen nur bedingt aufgenommen und verarbeitet werden, sodass unweigerlich Interaktionen notwendig werden, um die vorherrschenden Informationsdefizite zu beseitigen (vgl. Kapitel 9.1). Asymmetrisch verteilte Informationen sowie ein ebenso ungleiches Wissen über die Herstellung von Produkten oder bestimmte Arbeitsweisen sind Beispiele für begrenzt rational handelnde Interaktionspartner, in deren Folge Kosten entstehen, die umso größer werden, macht sich einer der Akteure die Asymmetrie im Sinne opportunistischen Handelns zunutze (Kräkel, 2004; Paulitschek, 2009).

Die genannten Charakteristika von Interaktionen zeigen sich in Abbildung 22 in der Interaktionsdimension, die wiederum in drei Abschnitte unterteilt ist: Der erste bezeichnet die Interaktion, die durch den Tausch und die Verhandlung geprägt ist. Der Tausch von Gütern oder aber, wie die Ergebnisse in Kapitel 11 zeigen konnten, der Tausch von Informationen und das unter Einbezug reflexiver Prozesse angestoßene Generieren von Wissen ist idealtypisch gesehen gleichermaßen das Ziel, das Hauptcharakteristikum und das Resultat von Interaktionen (3. Abschnitt).

Um diese Ziele zu erreichen, sind daher Interaktionen notwendig, die stets mit unterschiedlich ausgeprägten, in ihrer Höhe variierenden Kosten verbunden sind (2. Abschnitt der Interaktionsdimension; vgl. hierzu auch das Kapitel *Kostenarten*). Die Kosten und die Interaktionen beeinflussen sich dabei wechselseitig, da nicht nur jede Interaktion an sich Kosten verursacht. Die Höhe der Kosten nimmt darüber hinaus, bedingt durch die vertikale Verkettung von Interaktionen im Sinne Blumers (1973), Einfluss auf alle folgenden Interaktionen, sodass von einer reziproken Beeinflussung von Kosten und Interaktionen gesprochen werden kann. Bezogen auf die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen führte der sehr zeitaufwendige Abgleich der aktuellen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren dazu, dass in der Folge stets Netzwerktreffen oder auf Veranstaltungen vorbereitende Interaktionen im Sinne eines effizienten Vorgehens hierfür genutzt wurden. Die Höhe der Interaktionskosten, die zu Beginn für den Abgleich notwendig waren, wirkten daher reziprok auf die weiteren Interaktionen. Darüber hinaus wird die Kostenhöhe allerdings durch diverse weitere Faktoren bestimmt, die in vielfältiger Weise wiederum auf andere Faktoren einwirken.

Auch die individuelle Akteurslogik, die die in der Transaktionskostentheorie beschriebenen Verhaltensannahmen der begrenzten Rationalität sowie des Opportunismus umfasst, tangiert die Kostenhöhe durch die Ausdeutung der Programmlogik auf der Ebene des Individuums. Die individuelle Akteurslogik basiert ebenfalls auf den theoretischen Annahmen begrenzt rationaler Akteure, sodass davon auszugehen ist, dass jedes Individuum, unabhängig von der dazugehörigen Organisation, individuell geprägte und ausgedeutete Ziele verfolgt und diese ebenso individuell, wenn auch im Kontext der durch die Programmlogik vorgegebenen Möglichkeiten, umsetzt. Die dahinterliegende Annahme ist daher, dass nicht nur jede Organisation divergierende Ziele verfolgt, sondern auch, dass die in den Organisationen agierenden Individuen – bedingt durch Faktoren wie ihre Profession oder ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen – ebenfalls andere Ziele als die eigene Organisation verfolgen können. Ausgehend von den inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten zeigten sich vor allem hinsichtlich der wahrgenommenen Verbindlichkeit von Veranstaltungen oder für die Ausgestaltung der Netzwerkarbeit notwendige Materialien Unterschiede, die jedoch nicht individuell oder organisationspezifisch, sondern netzwerkspezifisch geprägt waren. Inwiefern weitere Ausprägungen der Akteurslogik in Netzwerken vorhanden sind, kann aufgrund der eingeschränkten Perspektive, die das Datenmaterial bietet, nicht geklärt werden. Ebenso wenig können daher Aussagen darüber getroffen werden, ob in Netzwerken opportunistisches Verhalten trotz der jederzeit vorhandenen Exitoption aus dem Netzwerk (Bassarak & Genosko, 2001; Wald & Jansen, 2007) vorherrscht. Die Akteurslogik, bestehend aus den beiden Verhaltensannahmen, bestimmt daher zu großen Teilen, ob und wie umfangreich Interaktionen gestaltet sind und in welchem Verhältnis die damit verbundenen Kosten zum erwarteten Nutzen stehen. Die Kosten-Nutzen-Relation spiegelt sich auch in der Transaktionskostentheorie wider, in der die maximale Effizienz bei gleichzeitigen minimalen Kosten im Mittelpunkt steht. Auf der Grundlage der vorgestellten Ergebnisse kann angenommen werden, dass durch effiziente Abläufe, die sich vor allem

durch das Fusionieren mehrerer Interaktionsanlässe auszeichnen, seltenere und in ihrem Aufwand reduzierte Interaktionen notwendig werden. Die Untersuchung konnte weiterhin zeigen, dass Vertrauen als ein zusätzlicher Faktor zur Reduzierung von Kosten fungieren kann, der allerdings in der Literatur bislang kaum Beachtung gefunden hat. Durch den vertrauensvollen Umgang der Individuen innerhalb sowie außerhalb der Grenzen der eigenen Organisation konnten Hinweise darauf gegeben werden, dass Interaktionen durch das Vorherrschen von Vertrauen reduziert (wie etwa Aushandlungen über den Arbeitsaufwand) oder sogar gänzlich vermieden (z. B. Kontrollen) werden können.

Das Resultat der Interaktionen schließlich zeigt sich im erfolgreichen Tausch von Informationen oder Gütern, dem Generieren neuen Wissens oder aber auch in der Annäherung etwa von Organisationskulturen (dritter Abschnitt der Interaktionsdimension; vgl. hierzu auch Nakoinz, 2014). Die Ergebnisse der Interaktion tragen im bestmöglichen Fall zur Lösung des eingangs definierten Problems bei und führen so zu einer veränderten Raumposition. Idealtypisch gedacht endet dabei die Problemlösung nicht an dieser Stelle, sondern wird innerhalb der Organisation sowie zwischen weiteren Organisationen verankert, was im Modell in der Qualitätsdimension abgebildet wird.

In diesem Kapitel wurde der Versuch unternommen, die theoretischen Annahmen mit den empirischen Befunden zu vereinen und mithilfe eines Modellvorschlags zu abstrahieren. Auch wenn die Elemente des Modells durch die Abbildung linear angeordnet erscheinen, so handelt es sich doch um einen dynamisch konzipierten Entwurf, da jedes Element reziprok durch jedes andere, sowohl innerhalb der einzelnen Dimensionen als auch darüber hinaus, beeinflusst wird. Durch diese Dynamik sowie die relative Offenheit des vorgeschlagenen Rahmens erscheint es möglich, diesen auch auf andere Kontexte anzuwenden, wengleich dem Modell weitere empirische Untersuchungen und eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit der Verursachung und Reduzierung von Interaktionskosten zuteil kämen. Dennoch konnte durch die Einbindung der Ergebnisse von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* ein Vorschlag für ein Modell gemacht werden, das einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten kann, welche Kosten mit Kooperationen und Interaktionen verschiedener Akteursgruppen verbunden sind.

13. Fazit und Ausblick

Diese Arbeit hat sich vier Ziele gesetzt, die im Folgenden noch einmal kurz aufgegriffen werden sollen:

- 1) Die Arbeit gibt eine Übersicht über die Rolle des Schulträgers im deutschen Bildungssystem. Hierzu wurde exemplarisch anhand politischer Entwicklungslinien sowie empirischer Befunde der Wandel des Schulträgers nachgezeichnet. Zudem wurden Erkenntnisse aus dem angloamerikanischen Diskurs hinzugezogen, um Handlungsmöglichkeiten dieses Akteurs aufzuzeigen (Kapitel 1).
- 2) Aufgrund fehlender theoretischer Bezugspunkte wurde in Kapitel 2 unter Rückbezug auf unterschiedliche Perspektiven der Versuch unternommen, Bausteine für eine schulträgergestützter Schulentwicklung zusammenzutragen. Ausgehend von der Annahme, dass Schul- und Bildungslandschaften stets im Zusammenhang mit Netzwerken zu sehen sind, wurde eine Übersicht über Netzwerktheorien sowie das Management von Netzwerken und den damit in Verbindung stehenden Funktionen gegeben (Kapitel 3.3 und 3.4). Weiterhin wurde aus professionstheoretischer Sicht diskutiert, welche Aufgaben und Kompetenzen ein koordinierender und vernetzender Akteur wie das Regionale Bildungsbüro aufweisen müsste, um dieser Aufgabe nachzukommen. Hier stellte sich das Konzept des Boundary Spanners als gewinnbringend heraus.
- 3) Auf der Grundlage der theoretischen Rahmung wurde das Management interschulischer Netzwerke durch das Regionale Bildungsbüro im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* fokussiert und mithilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung expli-

ziert (Kapitel 5). Dabei konnten verschiedene Handlungsfelder aufgedeckt werden, in denen das Regionale Bildungsbüro im Projektkontext agierte. Mithilfe der Netzwerkportraits (Kapitel 7) konnten zudem Faktoren aufgedeckt werden, die förderlich oder hinderlich auf die Netzwerkarbeit wirken können.

- 4) Schließlich dienten die Erkenntnisse, die im Rahmen des Lerntandems gewonnen werden konnten, dazu, den Aufwand der Kooperation in Form von Interaktionskosten theoretisch zu begründen (Kapitel 9) und mittels einer Re-Analyse dieser Daten und der Auswertung eines weiteren Interviews Hinweise auf die Art der Kosten, deren Ursprung und potenzielle kostenreduzierende Faktoren zu erhalten. In der Konsequenz der transaktionskostentheoretischen Überlegungen und deren Übertrag auf den Bildungsbereich wurde letztlich ein Modell vorgeschlagen, welches in Ansätzen die Möglichkeit bietet, Aussagen über Interaktionskosten in der Kooperation zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und interschulischen Netzwerken zu treffen (Kapitel 12).

In Kapitel 1 wurden die Entwicklungsstränge, die sich seit einigen Jahren im Zusammenhang mit einer Stärkung des Schulträgers finden lassen, in den Blick genommen. Ausgehend von der lediglich normativ geprägten Literatur, die Kommunen eine höhere Problemlösekompetenz als den Ländern oder dem Bund zuschreibt, wurden die politisch motivierten Entwicklungen seit den 1970er Jahren nachgezeichnet. Schließlich wurde versucht, die Forderungen, die meist im Zusammenhang mit Begriffen wie „Dezentralisierung“ und „Regionalisierung“ stehen, anhand der wenigen empirischen Befunde, die aus Schulentwicklungsprojekten hervorgehen, zu untermauern. Allerdings konnte damit einhergehend verdeutlicht werden, dass zwar immer mehr Initiativen, die den Schulträger oder genauer gesagt: das Regionale Bildungsbüro im Fall von NRW, in den Blick nehmen, entstehen. Ungeachtet dessen deutet sich jedoch auch weiterhin an, dass sich insbesondere Aushandlungsprozesse, die zwischen Land und Kommune bezüglich der Kompetenzverteilung ausgetragen werden, einer genaueren Analyse entziehen. Dies ist zum einen der komplexen Struktur, in der sich das Regionale Bildungsbüro einordnen lässt, zu schulden. Jedoch fehlte es zum anderen bislang auch an theoretischen Rahmungen, um sowohl Prozesse als auch die Wirkungen des Handelns dieses Akteurs beschreibbar zu machen.

Um diesem Desiderat zu begegnen, wurden unterschiedliche Perspektiven herangezogen. Unter Hinzunahme internationaler Befunde sowie empirischer Daten aus nationalen Schulentwicklungsstudien konnten zunächst Anhaltspunkte für das Handeln eines lokal verorteten Akteurs ausgemacht werden. Im Zuge dessen wurde der Versuch unternommen, die Motivation, die hinter einer Stärkung des Schulträgers steht, aufzudecken bzw. mögliche Erklärungen zu finden. Weiterhin nahm die Annahme des Regionalen Bildungsbüros als intermediärer Akteur, Übersetzer und Koordinator die zentrale Stelle ein, um von dort ausgehend systemische sowie organisationstheoretische Perspektiven für die Auslotung möglicher Handlungsfelder nutzbar zu machen.

In Kapitel 2 wurde daher versucht, das Regionale Bildungsbüro im Mehrebenensystem zu verorten. Hierbei wurden gleichermaßen die Aushandlungsprozesse, die einem solchen komplexen System wie dem Bildungswesen inhärent sind, fokussiert, bevor der Versuch unternommen wurde, das Regionale Bildungsbüro zu verorten. Netzwerktheoretische Annahmen sowie Theorien zum Netzwerkmanagement sensibilisierten insbesondere für Spannungsfelder, die im Zuge des Managements von Netzwerken zutage treten können. Hier wurde vor allem die Gratwanderung, die ein Netzwerkmanager leisten muss, betont und für die Untersuchung des schulischen Kontextes anwendbar gemacht. Weiterhin wurde unter Zuhilfenahme einer professionstheoretischen Blickrichtung eine konkretere Vorstellung des Berufsbildes eines kommunalen Netzwerkmanagers vermittelt. Mithilfe der Theorien aus dem Netzwerkmanagement konnte zudem eine weitere Spezifizierung möglicher Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros ausgemacht werden, die schließlich auch der theoretischen Rahmung der empirischen Untersuchung dieser Arbeit dienten. Ausgehend von den Managementfunktionen von Sydow und Windeler (1994, 2000b) und unter Hinzunahme der Ansätze von Ritter und Gemünden

(1998) konnten die Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros systematisiert und in einem weiteren Schritt spezifiziert werden. Unter Hinzunahme der Erkenntnisse, die aus der nichtteilnehmenden Beobachtung gewonnen wurden, konnten in dieser Arbeit unterschiedliche Ebenen netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung in einem durch das Regionale Bildungsbüro bereitgestellten Unterstützungsrahmen beleuchtet werden. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass das theoretische Fundament der einzelnen Handlungsfelder noch erweiterbar ist, um die Aktivitäten des Regionalen Bildungsbüros noch differenzierter in den Blick nehmen zu können. Zudem müssten einerseits weitere Untersuchungen eine Generalisierung dieser Handlungsfelder in den Blick nehmen, um möglichst umfassende Faktoren für eine gelungene kommunal initiierte Netzwerkarbeit unterschiedlichster Schulformen benennen zu können. Andererseits könnten qualitative Untersuchungen durch Experteninterviews mit den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren dazu beitragen, differenzierteres Wissen über förderliche und hemmende Faktoren der Netzwerkarbeit und mögliche Unterstützungsleistungen durch das Regionale Bildungsbüro zu generieren.

Schließlich diene eine Re-Analyse der Daten aus dem Lerntandem dazu, Aussagen über Kosten der Kooperation zu treffen. Hierfür wurden entlang der Transaktionskostentheorie ein Kategoriensystem entwickelt, mithilfe dessen die Interviews hinsichtlich der Art der Kosten, deren Ursprung sowie mögliche kostenverringende Faktoren systematisiert werden konnten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden schließlich dafür nutzbar gemacht, um ein Modell zu entwickeln, das als Vorschlag dient, um Kosten, die durch die Interaktion differenter Akteursgruppen entstehen, theoretisch einzufassen. Doch obwohl die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leistet, das Regionale Bildungsbüro, seine Aktivitäten sowie die Kosten, die mit diesen Aktivitäten verbunden sind, näher darzustellen, bleiben dennoch Leerstellen, etwa im Hinblick auf die Übertragbarkeit der identifizierten Handlungsfelder auf weitere Kommunen. Auch konnte der Zusammenhang von Handlungen und Einzelpersonen nur am Rande betrachtet werden, sodass ungeklärt bleibt, inwiefern Handlungen von der kommunalen Rahmung auf der einen und von der ausführenden Person auf der anderen Seite abhängen. Schließlich müssten weitere qualitative Untersuchungen durchgeführt werden, um konkretere Aussagen über die Wirkungen, die das Handeln des Regionalen Bildungsbüros auf die schulischen Netzwerke haben, treffen zu können. Insbesondere die von Glatter (2003) sowie Sydow und Windeler (1994) benannten Spannungsfelder könnten hier einen wichtigen Ankerpunkt liefern, um weitere Analysen durchzuführen und spezifizieren zu können.

Auch in Bezug auf die Frage nach der Effizienz von Bildungsnetzwerken konnte mit dieser Arbeit ein Beitrag geleistet werden, um dem Mangel an diesbezüglicher Forschung in der fachlichen und allgemeinen Diskussion entgegenzusteuern (siehe auch Jungermann, Manitus & Berkemeyer, im Erscheinen). Angesichts der derzeitigen Prominenz von reformerischen Netzwerkunternehmungen im Bildungsbereich ist das Forschungsdesiderat im Hinblick auf Fragen nach der Effizienz und den Kosten von Netzwerken vor allem hinsichtlich einer Gefahr des „Netzwerken um des Netzwerken willens“ (siehe auch Stolz, 2011 dazu) kritisch zu sehen. Völlig ungeklärt ist zudem ein theoretisch abgesicherter Effizienzbegriff für bildungsbezogene Netzwerkkonstellationen. Hierzu konnte die Arbeit mittels einer explorativen Fallstudie und einer theoretischen Modellierung einen ersten Vorschlag machen und Netzwerkkosten inhaltlich ausdifferenzieren. Weitere Untersuchungen müssten allerdings stärker, etwa unter Verwendung rekonstruktiver Verfahren, die nur schwer erfassbaren Einflussgrößen *begrenzte Rationalität* und *Vertrauen* fokussieren, was im Rahmen dieser Arbeit und durch das inhaltsanalytische Vorgehen nur im Ansatz möglich war. Weiterhin bleibt offen, inwiefern sich die einzelnen Kostenarten hinsichtlich des mit ihnen verbundenen Aufwandes und der mit den spezifischen Kostenarten einhergehenden monetären Größen, etwa für Personal- oder Sachkosten, unterscheiden.

Schließlich konnten die Ergebnisse der Fallanalyse verschiedene kostenverursachende Faktoren wie die Interaktionsatmosphäre oder Informationsdefizite aufdecken, die im Sinne einer effizienten Netzwerkarbeit möglichst reduziert werden müssen. Die Sicherstellung des Informationsflusses, beispielsweise durch kürzer getaktete Netzwerkbesuche oder die wiederholte Erläuterung notwendiger

verwaltungstechnischer Abläufe im Rahmen von Veranstaltungen, könnte hierzu einen Beitrag leisten. Weitere Kosten, die etwa durch die unterschiedliche Ausdeutung der Programmlogik oder der Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Kooperation entstehen, könnten durch das Erarbeiten einer gemeinsamen Perspektive und den damit verbundenen (Teil-)Zielen gehemmt werden. Weitere Untersuchungen, die insbesondere auch die Perspektive der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren berücksichtigen, könnten daher Aufschluss darüber geben, welche Maßnahmen geeignet sind, um kostenverursachenden Faktoren entgegenzuwirken.

Anhand der Darstellung offener Fragen, die sich im Zusammenhang mit einem Netzwerkmanagement durch einen Akteur wie das Bildungsbüro sowie der mit diesen Interaktionen verbundenen Kosten ergeben, wird deutlich, dass noch großer Forschungsbedarf diesbezüglich besteht. Anknüpfungsmöglichkeiten für zukünftige Untersuchungen liegen durch die Untersuchungen, die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen werden konnten, vor.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). *Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aderhold, J. (2005). Unternehmen zwischen Netzwerk und Kooperation. In J. Aderhold, M. Meyer & R. Wetzels (Hrsg.), *Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder* (S. 113–142). Wiesbaden: Gabler.
- Aldrich, H. & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *The Academy of Management Review*, 2 (2), 217–230.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. (2006). Modernisierung der Steuerung von Einzelschule und Schulsystem – Neue Konzepte für alte Fragen. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (1), 59–71.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 6–28.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- American Speech-Language-Hearing Association (2009). *No Child Left Behind Fact Sheet on Sanctions for Schools In Need of Improvement*. Verfügbar unter: <http://www.asha.org/uploadedFiles/advocacy/federal/nclb/NCLBSanctions.pdf> [18.09.2014].
- Bachmann, R. (2000). Die Koordination und Steuerung interorganisationaler Netzwerkbeziehungen über Vertrauen und Macht. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S. 107–125). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Baecker, D. (2003). *Organisation und Management: Aufsätze* (1. Aufl.). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1614. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baitsch, C. (1999). Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99, Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 253–274). Münster: Waxmann.
- Bassarak, H. & Genosko, J. (2001). Synergieeffekte mit Kosteneinsparungen: Zur Funktion und Bedeutung von Netzwerken und Netzwerkarbeit. *Mitteilungen LJA WL*, 149, 13–20.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Baumert, J. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J., Bos, W. & Watermann, R. (1999). *TIMSS-III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich: Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse* (2. Aufl.). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bennis, W. G. (1993). *An invented life: Reflections on leadership and change*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Benz, A. (1992). Mehrebenen-Verflechtung. Verhandlungsprozesse in verbundenen Entscheidungsarenen. In A. Benz, F. W. Scharpf & R. Zintl (Hrsg.), *Horizontale Politikverflechtung. Zur Theorie von Verhandlungssystemen* (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Köln, S. 147–205). Frankfurt am Main: Campus.
- Benz, A. (Hrsg.) (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., Scharpf, F. W. & Zintl, R. (Hrsg.) (1992). *Horizontale Politikverflechtung: Zur Theorie von Verhandlungssystemen*. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Köln: Bd. 10. Frankfurt am Main: Campus.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2011). Der Schulträger als „neuer Motor“ der Schulentwicklung: Erfahrungen und Perspektiven. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2011). Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (2), 115–132.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (2008a). Schulen im Team: Erste Einblicke in netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 19–70). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Mauthe, A. (2009). Schulen im Team. Kommunales Management von Schulnetzwerken. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 171–188). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2008b). Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (4), 411–428.
- Besser, M. & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 71–82). Weinheim: Beltz.
- Bienzle, H., Gelabert, E., Jütte, W., Kolyva, K., Meyer, N., Tilkin et al. (2007). *Die Kunst des Netzwerkens: Europäische Netzwerke im Bildungsbereich*. Verfügbar unter: http://www.networks-in-education.eu/fileadmin/images/downloads/art_DE.pdf [18.09.2014].
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Blau, P. (1968). Interaction: Social exchange. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 7, 452–458.

- Bleckmann, P. & Durdel, A. (Hrsg.) (2009). *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann, P. & Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen und Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80–146). Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Bollweg, P. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011). *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation – kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern. *sowi-onlinejournal e. V. Bielefeld*. Verfügbar unter: http://www.sowi-online.de/journal/2000_0/bormann_schule_lernende_organisation.html [18.09.2014].
- Bos, W. & Tarnai, C. (Hrsg.) (1989). *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie: 41. Tagung: Papers*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse: Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61–72). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel & R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bradach, J. L. & Eccles, R. G. (1989). Price, authority, and trust: From ideal types to plural forms. *Annual review of sociology*, 15, 97–118.
- Brinker, K. & Sager, S. (1989). *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40–57.
- Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (2003). *Zur Modernisierung der Schule: Leitideen – Konzepte – Akteure: ein Überblick*. Bielefeld: transcript.
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. (S. 63–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. (Hrsg.) (2011). *Kulturelle Bildung: Reflexionen, Argumente, Impulse*. [Themenheft] (8). Verfügbar unter: http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Publikationen/Magazin_KULTURELLE_BILDUNG/bkj_kultrBildg_8_11_web.pdf [18.09.2014]
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes – The social structure of competition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coase, R. (1937). The nature of the firm. *Economica*, 4 (13–16), 386–405.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95–120.
- Commission on Global Governance (1996). *Nachbarn in einer Welt: Der Bericht der Kommission für Weltordnungspolitik*. Eine Welt: Bd. 14. Bonn: SEF.
- Commons, J. R. (1931). Institutional economics. *The American Economic Review*, 21 (1931), 648–657.
- Corsten, H. & Gössinger, R. (2001). Auktionen zur marktlichen Koordination in Unternehmungsnetzwerken. In H. Corsten (Hrsg.), *Unternehmungsnetzwerke. Formen unternehmungsübergreifender Zusammenarbeit* (S. 59–82). München: Oldenbourg.
- Crott, H. (1979). *Soziale Interaktion und Gruppenprozesse*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1979). *Macht und Organisation: Die Zwänge kollektiven Handelns*. Athenäum: Internationales Institut für Management und Verwaltung.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Empfehlungen der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Städtetag (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Verfügbar unter: http://www.jena.de/fm/1727/aachener_erklaerung.pdf [18.9.2014].
- Deutscher Städtetag (2012). *Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/dokumente/2012_muenchner_erklaerung_staedtetag.pdf [18.9.2014].
- Dollinger, S. (2012). *Gute (Ganztags-) Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dortmunder Bildungskommission (Hrsg.). *Leitbild: Schulstadt Dortmund*. Verfügbar unter: http://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/Leitbild_Schulstadt_Dortmund.pdf. [18.9.2014].
- Eberl, P. & Kabst, R. (2010). Vertrauen, Opportunismus und Kontrolle: Eine empirische Analyse von Joint Venture-Beziehungen vor dem Hintergrund der Transaktionskostentheorie. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen* (S. 107–142). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Ebers, M. & Gotsch, W. (1995). Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In A. Kieser (Hrsg.), *Organisationstheorien* (2. Aufl.) (S. 185–235). Stuttgart: Kohlhammer.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Epstein, N. (2004). *Who's in charge here? The tangled web of school governance and policy*. Washington, D.C: Brookings Institution Press.
- Euler, D. (2001). *Transferförderung in Modellversuchen: Dossier im Rahmen des Programms Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)*" St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Fabel-Lamna, M. & Tiefel, S. (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 4 (2), 189–198.
- Faix, W. G. & Laier, A. (1996). *Soziale Kompetenz: Wettbewerbsfaktor der Zukunft* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

- Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe (S. 56–70). Weinheim: Juventa Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55694. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive* (1. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Galbraith, J. R. (1998). Designing the networked organization. In S. A. Mohrman, J. R. Galbraith & E. E. Lawler (Hrsg.), *Tomorrow's organization. Crafting winning capabilities in a dynamic world* (1. Aufl.) (The Jossey-Bass business & management series, S. 76–102). San Francisco: Jossey-Bass.
- Geißler, R. (2011). *Kommunale Haushaltskonsolidierung: Einflussfaktoren lokaler Konsolidierungspolitik* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhardt, T. (1995). *Theorie und Realität ökonomischer Organisation: Der transaktionskostentheoretische Ansatz zur vertikalen Integration*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Glatter, R. (2003). Governance and educational innovation. In B. Davies & J. West-Burnham (Hrsg.), *Handbook of educational leadership and management* (S. 228–237). London: Pearson/Longman.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction* (6. Aufl.). Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1966). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press of Glencoe.
- Goffman, E. (2009). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag* (7. Aufl.). Serie Piper: Bd. 3891. München: Piper.
- Goldring, E. & Sims, P. (2005). Modeling creative and courageous school leadership through district-community-university partnerships. *Educational Policy*, 19 (1), 223-249.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 171–184.
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung* (3., durchges. Aufl.). UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Kulturwissenschaft: Bd. 1846. Tübingen: Francke.
- Helsper, W. & Tippelt R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (57. Beiheft), 268–288.
- Herrle, M. (2013). *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen: Verfügbarkeitsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Schriftenreihe TELLL. Wiesbaden: Springer VS.

- Hoffmann, A. (2006). *Interaktionen zwischen Anbietern und Nachfragern bei der Vermarktung und Beschaffung innovativer Dienstleistungen: Eine explorative Fallstudienanalyse in der IT-Dienstleistungsbranche* (1. Aufl.). Gabler-Edition Wissenschaft: Forschungs-, Entwicklungs-, Innovations-Management. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holtappels, H.-G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Honig, M. & Hatch, T. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33 (8), 16–30.
- Honig, M. I. (2003). Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 292–338.
- Hörner, W. (1999). *Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien: Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft*. *Tertium Comparationis*, 5 (2), 107–117.
- Hörner, W. (2007). *The education systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
- House, R. J. & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Hrsg.), *Contingency approaches to leadership* (S. 29–54). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Howaldt, J. (2001). Koevolutionäre Kooperationsverbände als regionales Innovationsarrangement – Thesen aus dem Projekt „Erfolgreich im Verbund“ zur Projekttagung. In J. Howaldt, R. Kopp & P. Flocken (Hrsg.), *Kooperationsverbände und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit* (S. 21–27). Wiesbaden: Gabler.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jansen, D. (2000). Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. (S. 35–62). München: Oldenbourg.
- Järvinen, H. & van Holt, N. (2011). Mit Netzwerken Schule und Unterricht entwickeln – Erfahrungen aus dem Projekt Schulen im Team. *Journal für Schulentwicklung*, 15 (3), 16–25.
- Järvinen, H. (2014). *Lehrerprofessionalisierung durch schulische Netzwerke? Theoretische Ansatzpunkte und empirische Hinweise*. Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/33649> [02.01.2015].
- Järvinen, H., Manitiuis, V. & Otto, J. (2012). Arbeiten in schulischen Netzwerken. Das Beispiel „Schulen im Team“. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperation in der Schule. Aktuelle Forschungsergebnisse* (S. 263–282). Münster: Waxmann.
- Jost, P.-J. (2000). *Ökonomische Organisationstheorie: Eine Einführung in die Grundlagen*. Gabler-Lehrbuch. Wiesbaden: Gabler.

- Jost, P.-J. (2001). Der Transaktionskostenansatz im Unternehmenskontext. In P.-J. Jost (Hrsg.), *Der Transaktionskostenansatz in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 9–34). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Jungermann, A., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (im Erscheinen). Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal for Educational Research Online. Themenheft Regionalisierung im Bildungsbereich*.
- Kaas, K. P. & Fischer, M. (1993). Der Transaktionskostenansatz. *Das Wirtschaftsstudium*, 22 (8–9), 686–693.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (2000). *Choices, values, and frames*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirsch, W., Kutschker, M. & Lutschewitz, H. (1980). *Ansätze und Entwicklungstendenzen im Investitionsgütermarketing: Auf dem Wege zu einem Interaktionsansatz* (2. Aufl.). Stuttgart: Poeschel.
- Klinkert, M. (1999). *Rational Choice und Organisation: Zur Reichweite des Agency-Ansatzes*. München: Universität München.
- Knoblauch, H. (1994). Erving Goffmans Reich der Interaktion. In E. Goffman (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (Campus Studium, S. 7–49). Frankfurt am Main: Campus.
- Kooperationsvertrag zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und der Stadt Dortmund*. Verfügbar unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/rbn/img/36/kooperationsvertragstadtdo.pdf> [18.9.2014].
- Kräkel, M. (2004). Prinzipal-Agenten-Ansatz. In A. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation (HWO)*. 4. Aufl. (S. 1174–1181). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Krebs, I. & Prenzel, M. (2008). Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Das Beispiel SINUS. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 297–314). Münster: Waxmann.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl.) (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labov, W. (1972). Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In N. Dittmar & W. Klein (Hrsg.), *Aspekte der Soziolinguistik* (2. Aufl.) (Fischer-Athenäum-Taschenbücher Sprachwissenschaft, Bd. 1, S. 111–194). Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Land, D. (2002). Local school boards under review. Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research*, 72 (2), 229–278.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leblebici, H. (1985). Transactions and organizational forms. A re-analysis. *Organization Studies*, 6 (2), 97–115.
- Leifer, R. & Delbecq, A. (1978). Organizational/ environmental interchange: A model of boundary spanning activity. *The Academy of Management Review*, 3 (1), 40–50.

- Lohre, W. (2005). *Entwicklung regionaler Bildungslandschaften: Ein Auftrag des Projektes „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/42006.pdf> [18.09.2014].
- Loose, A. & Sydow, J. (1994). Vertrauen und Ökonomie in Netzwerkbeziehungen: Strukturierungstheoretische Betrachtungen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik* (S. 160–193). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1971). Sinn. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?* (S. 25–100). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie* (1. Aufl.). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 666. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1988). *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1989). Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. In H.-H. Hartwich (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht politischer Institutionen* (S. 12–16). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luthe, E.-W. (2009). *Kommunale Bildungslandschaften: Rechtliche und organisatorische Grundlagen*. Berlin: Schmidt.
- Maag Merki, K. (2012). *Zentralabitur: Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule* (3) (105), 276–295.
- Manitius, V., Müthing, K., van Holt, N. & Berkemeyer, N. (2009). Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke – das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 49–63). Münster: Waxmann.
- Matthes, A. (2007). *Die Wirkung von Vertrauen auf die Ex-Post-Transaktionskosten in Kooperation und Hierarchie*. Gabler Edition Wissenschaft. Unternehmensführung & Controlling. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Mauthe, A. & Tölle, R. (2008). Aktivitäten und Projekte des Schulträgers. In Stadt Dortmund (Hrsg.), *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund 2007. Schulentwicklung in Dortmund*. Münster: Waxmann.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Köln, S. 39–72). Frankfurt am Main: Campus.
- Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In T. Ellwein, J. J. Hesse, R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft: Band 1* (S. 89–110). Baden-Baden: Nomos.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl.) (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Meyrowitz, J. (1990). Redefining the situation: Extending dramaturgy into a theory of social change and media effects. *Beyond Goffman: studies on communication, institution, and social interaction*, 65–97.
- Michaelis, E. (1985). *Organisation unternehmerischer Aufgaben: Transaktionskosten als Beurteilungskriterium*. Betriebswirtschaftliche Studien Rechnungs- und Finanzwesen, Organisation und Institution: Bd. 4. Frankfurt am Main: Lang.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*. Verfügbar unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de> [18.9.2014].
- Moran, P. & Ghoshal, S. (1996). Theories of economic organization: The case for realism and balance. *Academy of Management Review*, 21 (1), 58–72.
- Münch, C. (2006). *Emanzipation der lokalen Ebene? Kommunen auf dem Weg nach Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nakoinz, O. (2014). Räumliche Interaktionsmodelle. *Praehistorische Zeitschrift*, 88 (1–2).
- Nassehi, A. (2008). *Soziologie: Zehn einführende Vorlesungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, D. & Holzmüller, H. H. (2007). Boundary Spanner als Akteure in der Innovationspolitik von Unternehmen. In A. Carell, T. Herrmann & U. Kleinbeck (Hrsg.), *Innovationen an der Schnittstelle zwischen technischer Dienstleistung und Kunden* (S. 85–100). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004). *Qualitätsnetzwerke: Qualitätsentwicklung in Netzwerken*. Hannover.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2012). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 131–153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5 (1), 14–37.
- O'Day, J. (2008). Standards-based reform – Promises, pitfalls, and potential lessons from the U.S. In W. Böttcher (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 107–127). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (2012). Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (1. Aufl.) (S. 32–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe (S. 81–87). Weinheim: Juventa Verlag.
- Ott, N. (2001): Organisationssoziologie versus Organisationsökonomik – eine kritische Sicht. In I. Pies & M. Leschke (Hrsg.), *Oliver Williamsons Organisationsökonomik* (S. 89–93), Tübingen: Mohr Siebeck.

- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2012). Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung? In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung* (S. 193–211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Bos, W. (Hrsg.) (im Erscheinen). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Parsons, T. & Shils, E. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, T. (1968). Interaction I: Social Interaction, *International Encyclopedia of Social Sciences* (S. 429–441). New York: Collier.
- Paulitschek, P. (2009). *Aufsicht über den Berufsstand der Wirtschaftsprüfer in Deutschland: Eine agencytheoretische Analyse*. Gabler Edition Wissenschaft. Wiesbaden: Gabler.
- Pelzmann, L. (1988). *Wirtschaftspsychologie: Arbeitslosenforschung, Schattenwirtschaft, Steuerpsychologie* (2. Aufl.). Wien, New York: Springer.
- Pfeiffer, H. (2004). Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 13* (S. 51–82). Weinheim: Juventa Verlag.
- Picot, A. & Dietl, H. (1990). Transaktionskostentheorie. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 19 (4), 178–184.
- Picot, A. (1981). *Transaktionskostentheorie der Organisation*. Beiträge zur Unternehmensführung und Organisation. Hannover: Universität Hannover.
- Picot, A. (1982). Transaktionskostenansatz in der Organisationstheorie: Stand der Diskussion und Aussagewert. *Die Betriebswirtschaft*, 42 (2), 267–284.
- Picot, A. (1991). Ökonomische Theorien der Organisation: Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotential. In D. Ordeltcheide, B. Rudolph & E. Büsselmann (Hrsg.), *Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie* (S. 143–163). Stuttgart: C.E. Poeschel.
- Picot, A., Dietl, H. & Franck, E. (2005). *Organisation: Eine ökonomische Perspektive* (4. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R. T. (2003). *Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter* (5. Aufl.). Gabler-Lehrbuch. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Powell, W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Hrsg.), *Research in organizational behaviour. An annual series of analytical essays and critical reviews* (Research in organizational behaviour, S. 295–336). Greenwich, CT: JAI Press.
- Preuß, B. (2012). Aktuelle Steuerungspolitik: Netzwerke in Bildungssystemen. In B. Preuß (Hrsg.), *Hochbegabung, Begabung und Inklusion* (S. 99–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prüß, F. (2009). Ganztätige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33–58). Weinheim: Juventa Verlag.
- Putnam, R. D. (1988). Diplomacy and domestic politics: The logic of two-level games. *International Organization*, 42, 427–460.

- Pyka, A. & Küppers, G. (2002). *Innovation networks: Theory and practice*. New horizons in the economics of innovation. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Reichwald, R. & Piller, F. (2006). *Interaktive Wertschöpfung. Open Innovation, Individualisierung und neue Formen der Arbeitsteilung*. Wiesbaden: Gabler.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78–92.
- Renzl, B. (2003). *Wissensbasierte Interaktion: Selbst-evolvierende Wissensströme in Unternehmen*. Gabler Edition Wissenschaft: Strategisches Kompetenz-Management. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Richter, R. & Furubotn, E. G. (2003). *Neue Institutionenökonomik: Eine Einführung und kritische Würdigung* (3. Aufl.). Neue ökonomische Grundrisse. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Riley, K., Docking, J. & Rowles, D. (1999). Can local education authorities make a difference? The perceptions of users and providers. *Educational Management Administration & Leadership*, 27 (1), 29–44.
- Ritter, T. & Gemünden, H. G. (1998). Die netzwerkende Unternehmung: Organisationale Voraussetzungen netzwerk-kompetenter Unternehmen. *Zeitschrift für Führung + Organisation*, 67 (5), 260–265.
- Rogers, E. (2003): *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rohn, A. S. (2006). *Multikulturelle Arbeitsgruppen: Erklärungsgrößen und Gestaltungsformen* (1. Aufl.). Betriebswirtschaftliche Aspekte lose gekoppelter Systeme und Electronic Business. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Rometsch, M. (2008). *Organisations- und Netzwerkidentität: Systemische Perspektiven* (1. Aufl.). Gabler Edition Wissenschaft. Wiesbaden: Gabler.
- Rorrer, A. K., Skrla, L. & Scheurich, J. J. (2008). Districts as Institutional Actors in Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 307–358.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41 (1), 83-120.
- Sabel, C. F. (1993). Studied Trust: Building New Forms of Cooperation in a Volatile Economy. *Human Relations*, 46 (9), 1133–1170.
- Scharpf, F. W. (1993). Positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen. In A. Héritier (Hrsg.), *Policy Analyse. Kritik und Neuorientierung. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 24* (S. 57–83). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schenk, M. (1984). *Soziale Netzwerke und Kommunikation*. Heidelberger Sociologica: Bd. 20. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schimank, U. (2005). *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft: Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnell, H. (2006). Chancen von Bildungsregionen und ihre veränderte Schulaufsicht. *Pädagogische Führung* (1), 40–44.
- Schoch, R. (1969). *Der Verkaufsvorgang als sozialer Interaktionsprozess. Eine theoretische und empirische Untersuchung des Verhaltens von Käufern und Verkäufern in der Verkaufssituation, dargestellt am Beispiel des Verkaufs eines Investitionsgutes*. Winterthur: Hans Schellenberg.

- Schubert, H. (2005). Netzwerkmanagement. In H. Schubert (Hrsg.), *Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen* (S. 178–209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Otto, J. (2011). Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem – Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? In F. Dietrich (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 35–52). Münster: Waxmann.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331–350). Münster: Waxmann,
- Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization* (3d ed.). New York: Free Press.
- Stadt Dortmund (Hrsg.) (2008). *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund 2007. Schulentwicklung in Dortmund*. Münster: Waxmann.
- Stadt Dortmund. *Regionales Bildungsbüro: MitarbeiterInnen/ Kontakt*. Verfügbar unter: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/bildungswissenschaft/regionales_bildungsbuero/mitarbeiterinnen_kontakt/index.html [18.9.2014].
- Stegbauer, C. & Häußling, R. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stock, R. (2003). *Teams an der Schnittstelle zwischen Anbieter- und Kunden-Unternehmen: Eine integrative Betrachtung* (1. Aufl.). Neue Betriebswirtschaftliche Forschung: Bd. 317. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Stolz, H.J. (2011). Lokale Bildungslandschaften – Systemisch-pädagogische Perspektiven. In W. Geiling, D. Sauer & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sundermann, G. L. & Kim, J. (2004). *Expansion of Federal Power in American Education: Federal-State Relationships Under the No Child Left Behind Act, Year One*. Verfügbar unter: <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/nclb-title-i/expansion-of-federal-power-in-american-education-federal-state-relationships-under-the-no-child-left-behind-act-year-one/sunderman-kim-expansion-federal-power-american.pdf> [18.9.2014].
- Sydow, J. & Möllering, G. (2009). *Produktion in Netzwerken: Make, buy & cooperate*. München: Vahlen.
- Sydow, J. & van Well, B. (2003). Wissensintensiv durch Netzwerkorganisation: Strukturierungstheoretische Analyse eines wissensintensiven Netzwerkes. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“* (3. Aufl.) (S. 143–186). Wiesbaden: Gabler.

- Sydow, J. & Windeler, A. (1994). Über Netzwerke, virtuelle Integration und Interorganisationsbeziehungen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik* (S. 1–21). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sydow, J. & Windeler, A. (2000b). Steuerung von und in Netzwerken: Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S. 1–24). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sydow, J. & Windeler, A. (2003). Knowledge, trust, and control. Managing tensions and contradictions in a regional network of service firms. *International Studies of Management and Organization*, 33 (2), 69–99.
- Sydow, J. & Windeler, A. (Hrsg.) (2000a). *Steuerung von Netzwerken: Konzepte und Praktiken*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sydow, J. (1993). *Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation*. Neue Betriebswirtschaftliche Forschung: Bd. 100. Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J. (2001). Management von Unternehmensnetzwerken: Auf dem Weg zu einer reflexiven Netzwerkentwicklung? In J. Howaldt, R. Kopp & P. Flocken (Hrsg.), *Kooperationsverbünde und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit* (S. 79–101). Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J. (2010). Management von Netzwerkorganisationen: Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen: Beiträge aus der Managementforschung* (5., aktualisierte Aufl.) (S. 373–470). Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J., Windeler, A., Krebs, M., Loose, A. & van Well, B. (1995). *Organisation von Netzwerken: Strukturtheoretische Analysen der Vermittlungspraxis in Versicherungsnetzwerken*. Schriftenreihe der ISDN-Forschungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Teubner, G. (1992). Die vielköpfige Hydra. Netzwerke als kollektive Akteure höherer Ordnung. In W. Krohn & G. Küppers (Hrsg.), *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung* (1. Aufl.) (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 189–216). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Todeskino, V., Manitus, V. & Berkemeyer, N. (2012). Die veränderte Zusammenarbeit von Land und Kommunen in Bildungslandschaften als Joint Venture: Eine Fallstudie zur Entstehung von Regionalen Bildungsbüros. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen*, (S. 351–364). Münster: Waxmann.
- Tölle, R. (2008). Das Regionale Bildungsbüro in Dortmund – Unterstützungssystem zur kommunalen Schulentwicklung. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 19 (6), 178–179.
- Tushman, M. L. & Scanlan, T. J. (1981). Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents. *The Academy of Management Review*, 24 (2), 289–305.
- Valcárcel, S. (2004). Rationalität. In A. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation (HWO)* (4. Aufl.) (S. 1236–1242). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2010). *Bildungsautonomie: zwischen Regulierung und Eigenverantwortung: Jahresgutachten 2010* (1. Aufl.). Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Jahresgutachten_2010.pdf [18.9.2014].
- Vester, H.-G. (2009). *Kompendium der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wald, a. & Jansen, D. (2007). Netzwerke. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (1. Aufl.) (S. 93–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wegrich, K. (2006). *Steuerung im Mehrebenensystem der Länder: Governance-Formen zwischen Hierarchie, Kooperation und Management*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (1. Aufl.) (Organisation und Pädagogik, S. 85–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werle, R. (2000). Technik als Akteur? In R. Werle, U. Schimank & R. Mayntz (Hrsg.), *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit* (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Köln, S. 74–94). Frankfurt am Main: Campus.
- Wetzel, R., Aderhold, J. & Baitsch, C. (2001). Netzwerksteuerung zwischen Management und Moderation: Zur Bedeutung und Handhabung von Moderationskonzepten bei der Steuerung von Unternehmensnetzwerken. *Gruppendynamik*, 32 (1), 21–36.
- Weyer, J. (1997). *Technik, die Gesellschaft schafft: Soziale Netzwerke als Ort der Technikgenese*. Berlin: Ed. Sigma.
- Weyer, J. (2011). *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Williamson, O. E. (1975). *Markets and hierarchies, analysis and antitrust implications: A study in the economics of internal organization*. New York: Free Press.
- Williamson, O. E. (1990). *Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus: Unternehmen, Märkte, Kooperationen*. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften: Bd. 64. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Williamson, O. E. (1991). Comparative economic organization: The analysis of discrete structural alternatives. *Administrative Science Quarterly*, 269–296.
- Willke, H. (1987). Strategien der Intervention in autonome Systeme. In D. Baecker (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (1. Aufl.) (S. 333–361). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Windeler, A. (2001). *Unternehmensnetzwerke: Konstitution und Strukturation* (1. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Windsperger, J. (1983). Transaktionskosten in der Theorie der Firma. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 53 (9), 889–903.
- Wohlgemuth, O. (2002). *Management netzwerkartiger Kooperationen: Instrumente für die unternehmensübergreifende Steuerung* (1. Aufl.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wolff, B. (1995). *Organisation durch Verträge: Koordination und Motivation in Unternehmen*. Gabler Edition Wissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wolff, S. (2010). Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven* (1. Aufl.) (Organisation und Gesellschaft, S. 285–335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, S. (2011). Soziale Dienstleistungsorganisationen als lose verkoppelte Systeme und organisierte Anarchien. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziologische Perspektiven sozialer Dienstleistungsorganisation* (S. 285–335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Die Kosten der Kooperation. Zur Effizienz kommunal gemanagter Netzwerke im Bildungsbereich.“ ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Nutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche in dieser Arbeit in direkter oder indirekter Weise übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner versichere ich, mich bisher keiner gleichartigen Doktorprüfung an einer Hochschule unterzogen oder um Zulassung zu einer solchen beworben habe.

Ort, Datum

Johanna Otto