

DIE KOOPERATIVE GESTALTUNG DES ÜBERGANGS ZUR
WEITERFÜHRENDEN SCHULE

ZWISCHEN IRRITATION UND KOMMUNIKATION

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

an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von

Dipl.-Päd. Katharina Sartory
geb. am 05. August 1986 in Werne

betreut durch:

Prof. Dr. Wilfried Bos

begutachtet von:

Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen
und Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels

Dortmund im August 2017

DANKSAGUNG

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, um meinen tiefen Dank für all diejenigen zum Ausdruck zu bringen, die mich während der Bearbeitung meiner Dissertation begleitet und zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Insbesondere möchte ich meinen Betreuern und Gutachtern Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen und Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels danken, die mir mit ihrem Fachwissen zur Seite standen und mich unterstützt sowie gefördert haben.

Ebenso gilt mein Dank meinen Kolleginnen und Kollegen, die mir in vielen Gesprächen wertvolle Anregungen, Hinweise und konstruktive Kritik gegeben haben und somit meine Arbeit in besonderer Weise bereicherten. Hier gilt mein besonderer Dank Johanna, Hanna, Michael, Norbert und Anja.

Außerdem bedanke ich mich bei meinem Partner und meinen Freunden, die stets ein offenes Ohr für mich hatten, mir Mut zugesprochen und mich immer in meinem Vorhaben bestärkt haben.

Zuletzt, aber nicht weniger herzlich danke ich meiner Familie, die immer an mich geglaubt und in jeglicher Hinsicht den Grundstein für meinen Weg gelegt hat.

Dortmund, im Dezember 2017

Katharina Sartory

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	i
Tabellenverzeichnis	i
1. Einleitung.....	1
2. Übergänge im Kontext des Lebenslangen Lernens	2
2.1. Der Übergang zur weiterführenden Schule – zentrale Herausforderungen	4
2.2. Der Übergang im Spiegel kommunaler Bildungslandschaften	6
2.3. Das Übergangsqualitätsmodell	9
2.4. Befunde zur Vernetzungsebene.....	12
2.5. Implikationen	15
3. Die Gestaltung des Übergangs aus systemtheoretischer Sicht.....	19
3.1. Systeme als „organisierte Komplexität“	19
3.2. Merkmale sozialer Systeme.....	20
3.3. Das politische System	22
3.4. Das Wissenschaftssystem	23
3.5. Das Erziehungssystem.....	24
4. Kommunikation zwischen Systemen	27
5. Modellübertrag und Diskussion.....	33
Literaturverzeichnis	39
Anhang.....	51
Beitrag 1.....	I
Beitrag 2.....	II
Beitrag 3.....	III
Beitrag 4.....	IV
Eidesstattliche Erklärung	V

Abbildungsverzeichnis

Inhaltlich spezifiziertes Modell zum Übergang aus Schulqualitätsperspektive	10
Angenommene strukturelle Kopplungen zwischen den Systemen.....	29
Erweitertes Übergangsqualitätsmodell.....	36

Tabellenverzeichnis

Kommunikationsmedien der Systeme	26
--	----

1. Einleitung

Übergänge im Lebenslauf gelten als richtungsweisend für den Bildungs- und Berufserfolg und tragen damit zur Ermöglichung einer gesellschaftlichen Teilhabe bei (Tillmann, 2013). Der Übergang zur weiterführenden Schule gilt dabei als einer der bedeutsamsten, da dieser als zentrale Weichenstellung innerhalb der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern begriffen wird, welche die weiteren Qualifikationen der Schülerinnen und Schüler und in der Folge den beruflichen Erfolg beeinflusst (Berkemeyer, Bos, Manitius, Hermstein & Khalatbari, 2013; Holtappels, 2017). Darüber hinaus können große Schulleistungsstudien, wie beispielsweise die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), trotz seiner zentralen Bedeutung auch noch aktuell erhebliche Missstände an diesem Übergang konstatieren (Stubbe, Lorenz, Bos & Kasper, 2016; vgl. Wendt et al., 2016). Hieraus wird die Relevanz einer erfolgreichen Bewältigung dieses Übergangs seitens der Kinder und Jugendlichen unmittelbar deutlich, weshalb einer umfassenden Gestaltung dieses Übergangs auch seitens der Politik und der Gesellschaft eine wachsende Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Bellenberg & Forell, 2013).

Insbesondere im formalen Bildungswesen lassen sich dahingehend auch bereits vermehrt verschiedene Programme und Initiativen ausmachen, die sich der Gestaltung der verschiedenen institutionellen Bildungsübergänge im Lebenslauf widmen, um Angebote im Sinne einer nahtlosen Bildungsbiografie des Einzelnen aufeinander abzustimmen (Brandel, Gottwald & Oehme, 2010a). Hierfür wird im Rahmen des Aufbaus von Bildungslandschaften eine Zusammenarbeit von allen an Bildung beteiligten Akteuren aus unterschiedlichen Kontexten fokussiert, sodass die einzelnen Übergänge möglichst ganzheitlich bearbeitet werden können (ebd.). In der Folge kann angenommen werden, dass neben den einzelnen Akteuren auch unterschiedliche Systeme, wie etwa Schulen, Kindertagesstätten oder kommunale Koordinierungsstellen, zur Gestaltung dieser Übergänge aufeinandertreffen. Es ist ferner anzunehmen, dass diese Akteure den Übergang entlang ihrer eigenen Systemlogik gestalten, was zu möglichen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Systemen führen kann und somit die geforderte Kooperation der Systeme hinsichtlich der Übergangsgestaltung erschwert.

Von diesen Überlegungen ausgehend soll am Beispiel der Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule unter Zuhilfenahme systemtheoretischer Ansätze die Kommunikation zwischen verschiedenen Systemen analysiert werden. Übergreifend lässt sich die Arbeit dabei in zwei Teile gliedern. Im ersten Teil geht es zunächst darum, in den aktuellen Diskurs zum Lebenslangen Lernen und den damit verbundenen Auf- bzw. Ausbau der Bildungslandschaften einzuführen, wobei hier vor allem die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule fokussiert wird. Hierbei wird neben einem kurzen Überblick über aktu-

elle Herausforderungen an diesem Übergang ein theoretisches Rahmenmodell von van Ophuysen und Harazd (2014) vorgestellt, das den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus einer Schulqualitätsperspektive fokussiert und das, der Idee des Auf- und Ausbaus von Schul- und Bildungslandschaften folgend, Kooperationen für die Gestaltung dieses Übergangs auf unterschiedlichen Ebenen voraussetzt. Einige von den in diesem Modell theoretisch angenommen Bausteinen werden sodann anhand weiterer Forschungsarbeiten, die den Kumulat dieser Arbeit bilden, empirisch abgesichert. Danach werden weitere Implikationen für das Modell herausgearbeitet.

Im zweiten Teil der Arbeit wird dann zunächst ein Überblick über systemtheoretische Grundlagen gegeben, bevor die Charakteristika der für diese Arbeit relevanten Systeme dargestellt werden. Entlang des eingeführten Modells von van Ophuysen und Harazd (2014) werden in einem weiteren Schritt am Beispiel des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule mögliche Kommunikationen zwischen Systemen vorgestellt, wobei in der Nomenklatur der Systemtheorie potenzielle Kommunikationsschwierigkeiten fokussiert werden. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigend wird das Modell in einem nächsten Schritt mittels der systemtheoretischen Überlegungen zu diesem Übergang weiterentwickelt. Nach einer kritischen Diskussion der gewonnen Ergebnisse werden abschließend die Limitationen sowie praktische Implikationen dieser Arbeit aufgezeigt.

2. Übergänge im Kontext des Lebenslangen Lernens

Demographische Veränderungen, fortschreitende Internationalisierung, Migrationsprozesse und veränderte Familiensituationen stellen nur einen kleinen Ausschnitt von Gesellschaftsfaktoren dar, die sich auf die Ausgestaltung von Bildungssystemen auswirken (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000). Diesen stetig verändernden Bedingungen gilt es mit angepassten Steuerungsinstrumenten und Abstimmungsprozessen zwischen den an Bildung beteiligten Akteuren und Organisationen entgegenzutreten, mit dem Ziel, Regelungsstrukturen an die Außenbedingungen anzupassen (Kussau & Brüsemeister, 2007). Eine zentrale Entwicklung, die aus der geforderten Anpassung von Regelungsstrukturen an die Außenbedingungen resultiert, sind sogenannte Regionalisierungsprozesse (Emmerich, 2010; Rolff, 2014), die sich insbesondere durch eine Dezentralisierung von Steuerungsprozessen sowie der Vernetzung der an Bildung beteiligten Akteuren und Organisationen kennzeichnen lassen (Oelkers, 2012).

Die zu beobachtenden Vernetzungstendenzen beruhen unter anderem auch auf den Überlegungen des Europäischen Rates von Lissabon zum Lebenslangen Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000). Laut des Europäischen Rates befindet sich Europa auf dem Weg in

eine wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft, die durch fortschreitende Globalisierungsprozesse immer rasanteren Wandlungsprozessen unterliegt (ebd.). So weichen beispielsweise traditionelle Arbeitsverhältnisse, in denen eine lebenslange Beschäftigung häufig die Norm bildet, zugunsten flexiblerer Arbeitsverhältnisse auf. Lernen ist demnach nicht mehr nur an eine spezifische Lebensphase gebunden. Vielmehr sind Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in immer kürzer werdenden Intervallen gefordert, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten fortzuentwickeln bzw. zu vertiefen, um sich den Anforderungen am Arbeitsmarkt stellen zu können (Rahnfeld, 2014). Lebenslanges Lernen umfasst dabei sowohl formale und non-formale als auch informelle Lernprozesse an verschiedenen Lernorten, die sich über die gesamte Lebensspanne eines Menschen ausdehnen. Dabei wird das Lernen als ein konstruktiver Prozess verstanden, der zum Verstehen, zu Kenntnissen und Kompetenzen führt (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004).

Mit der Perspektive des Lebenslangen Lernens wird das Ziel verfolgt, jeden Einzelnen zu einem selbstbestimmten Lernen über die gesamte Lebensspanne zu befähigen. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, ist eine Veränderung der Lernorganisationen, wie etwa der Schulen, eine wichtige Voraussetzung. Konkret bedeutet dies, dass Schulen neben solchen Zielen wie der Steigerung der Qualität des Lehrens oder der Verbesserung didaktischer Konzepte auch die Schaffung von neuen Lernumwelten bzw. Lernorten fokussieren müssen, die ein autonomes Lernen des Einzelnen effektiv unterstützen. Das heißt beispielsweise, dass Schulen verschiedene Vernetzungsstrukturen zu Bildungsinstitutionen, Kirchen oder Vereinen, die im Stadtteil aktiv agieren, aufbauen müssen (Alheit & Dausien, 2017). Damit anschlussfähiges Lernen über die gesamte Lebensspanne gewährleistet werden kann bzw. Lernumwelten aufeinander abgestimmt sind, erlangt auch die kooperative Gestaltung der verschiedenen institutionellen Übergänge innerhalb der Bildungsbiografie einen zentralen Stellenwert (Tillmann, 2013; Tippelt, 2007). Insbesondere werden in diesem Zusammenhang die frühen schulischen Übergänge fokussiert, da diese für den späteren Bildungs- und Berufserfolg jedes Einzelnen ausschlaggebend sind (ebd.). Grob skizziert können unter den institutionellen Übergängen vor allem der Übergang

- von der KiTa in die Grundschule,
- von der Grundschule zur weiterführenden Schule,
- zwischen parallelen Bildungsangeboten innerhalb der Sekundarstufe I,
- in die Sekundarstufe II,
- in das Berufsbildungssystem, sowie
- in die Hochschule

gefasst werden (vgl. Bellenberg & Forell, 2013).

Bei diesen institutionellen Übergängen wird innerhalb wissenschaftlicher, politischer oder gesellschaftlicher Diskussionen vor allem dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Der besondere Stellenwert dieses Übergangs wird z. B. ersichtlich, wird berücksichtigt, dass dieser jährlich ca. 750.000 Schülerinnen und Schüler betrifft, die zumeist nach vier Jahren Grundschulzeit (ausgenommen sind Berlin und Brandenburg) den Wechsel auf eine spezifische Schulform der Sekundarstufe vollziehen. Zudem wird durch ihn maßgeblich ein Statusvorentscheid in der individuellen Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler definiert, was ebenfalls die Bedeutung dieses speziellen Übergangs im Bildungswesen unterstreicht (Baumert et al., 2010; Berkemeyer et al., 2013).

2.1. Der Übergang zur weiterführenden Schule – zentrale Herausforderungen

Die Relevanz dieses Übergangs kann auch anhand der zahlreichen Untersuchungen abgelesen werden, die Bedingungen der Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf eine der weiterführenden Schulen analysieren (Gresch, Baumert & Maaz, 2010; Jonkmann, Maaz, Neumann & Gresch, 2010; Stubbe, Bos & Euen, 2012; Stubbe et al., 2016). Nach wie vor zeigt sich, dass die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I nicht ausschließlich leistungsorientiert erfolgt, sondern vielmehr große Überschneidungen zwischen den Leistungen der Kinder, die für unterschiedliche Schulformen empfohlen wurden, zu konstatieren sind (Holtappels, 2017; Stubbe et al., 2016). Insbesondere individuelle Schülermerkmale wie die soziale Herkunft sind nach wie vor bei der Übergangsempfehlung mitbestimmend. Dem zur Folge hat beispielsweise ein Kind aus der oberen Dienstklasse unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten und der Kompetenzen in den Naturwissenschaften und der Mathematik eine 2,5-mal höhere relative Chance, eine Gymnasialempfehlung von den Lehrkräften zu erhalten, als ein Kind aus einer (Fach-)Arbeiterfamilie (ebd., S. 359). Erschwerend ist hinzuzufügen, dass Schulformwechsel im Laufe der Sekundarstufe I häufiger nach unten als nach oben korrigiert werden (Bellenberg, 2012) und genau wie die Schullaufbahneempfehlung ebenfalls von der sozialen Herkunft des Kindes abhängig sind (Stubbe, 2009). Der Umstand, dass Herkunftseffekte in die Schullaufbahneempfehlung der Schülerinnen und Schüler einfließen, kann darin begründet liegen, dass pädagogische Verfahren, wie z. B. Diagnoseinstrumente, nicht im vollen Umfang standardisierbar sind. Demnach bleibt es für Lehrkräfte häufig auch aufgrund unklarer gesetzlicher Vorgaben nebulös, welche konkreten diagnostischen Kriterien sie in die Schullaufbahneempfehlung einbeziehen sollten und welche Diagnoseinstrumente zur Feststellung ihrer Beobachtungen geeignet erscheinen (van Ophuysen, 2010).

Der Übergang zur weiterführenden Schule erlangt zudem eine besondere Bedeutung, da er auch für die Schülerinnen und Schüler mit Neuerungen und Herausforderungen verbunden ist. Da er alle Schülerinnen und Schüler betrifft und sich mit ihm die Lernumwelt gänzlich ändert, gilt der

Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule auch als ein normativ kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995; Sirsch, 2000). Die Schülerinnen und Schüler werden mit Veränderungen konfrontiert, die Anpassungsleistungen erfordern. Im sozialen Bereich stehen sie beispielsweise vor der Situation, Freundschaften zu neuen Mitschülerinnen und Mitschülern aufzubauen. Hinzu kommt, dass sie im Lern-Leistungsbereich die Umstellung des Klassenlehrer- auf das Fachlehrerprinzip lernen müssen, was sich bei nicht hinreichender Bewältigung negativ auf die Leistungsfähigkeit auswirken kann (van Ophuysen, 2012). Auch im organisationalen Bereich ist eine Neuorientierung der Schülerinnen und Schüler erforderlich. Diese betrifft etwa strukturelle Veränderungen, wie die Schulgröße oder die allgemein größere Anzahl der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen, die häufig als unübersichtlicher wahrgenommen wird (ebd.). Je nach individuellem Erleben oder individueller Bewältigung kann dieser Übergang daher entweder als etwas betrachtet werden, das neue Perspektiven und Gelegenheiten eröffnet oder als etwas, das mit Herausforderungen und Ängsten verbunden ist (Ball, Lohaus & Miebach, 2006; Beelmann, 2006). In diesem Zusammenhang zeigen Studien, die das affektive Erleben der Schülerinnen und Schüler untersuchen, dass die schülerseitigen Erwartungen gegenüber diesem Übergang von Vorfreude (Leffelsend & Harazd, 2003) bis hin zur Besorgnis (Chung, Elias & Schneider, 1998; Sirsch, 2000) variieren, wobei die positiven Erwartungen überwiegen (Kurtz, Watermann, Klingbeil & Szczesny, 2010; Lohaus et al., 2005; Sirsch, 2000). Darüber hinaus zeigen Studien, dass die schülerseitigen Erwartungen je nach Schulform different ausfallen können (Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2006; Leffelsend & Harazd, 2003). Gleichwohl ist hinzuzufügen, dass die affektiven Erwartungen der Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht ausschließlich positiv oder negativ ausgeprägt sind; vielmehr stehen sie diesem Übergang mit gemischten Gefühlen gegenüber (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015, 2016; van Ophuysen & Harazd, 2014). Jedoch ist die Befundlage im deutschen Sprachraum hinsichtlich der Wirkungen dieses Übergangs auf die Schülerinnen und Schüler nicht konsistent und die untersuchten Konstrukte variieren stark (Harazd & Schürer, 2006). Mehrheitlich zeigen die Forschungsbefunde in diesem Kontext aber, dass die Schülerinnen und Schüler ihn als eine positiv behaftete Herausforderung sehen und die Vorfreude gegenüber der Besorgnis oder Verunsicherung vor diesem Übergang überwiegt (Beelmann, 2006; Leffelsend & Harazd, 2003).

Um die von den Schülerinnen und Schülern zu erbringenden Anpassungsleistungen, die sich durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Grundschulen und weiterführenden Schulen ergeben, abzufedern und darüber hinaus bedeutsame schulische Gestaltungsbereiche an diesem Übergang, wie z. B. den der Diagnostik, zu optimieren, wird der schulstufenübergreifenden Kooperation ein zentraler Stellenwert zugesprochen (Racherbäumer & Kohnen, 2014; Sartory, 2016; van Ophuysen & Harazd, 2014). Studien in diesem Kontext zeigen beispielsweise,

dass curriculare Unterschiede zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen durch eine intensivere Abstimmung bzw. durch den Austausch über Lernmethoden und über Lernstandards abgefedert werden können (Koch, 2001). Kooperative Maßnahmen wie Patensysteme, Kennenlertage oder Schul-Rallys ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sich auf den bevorstehenden Übertritt auf die weiterführende Schule besser vorzubereiten (Porsch, 2015; van Ophuysen, 2005). Auch hinsichtlich einer umfassenden Eingangsdiagnostik schätzen Lehrkräfte die schulstufenübergreifende Kooperation als relevant ein (van Ophuysen, 2005). Maßnahmen diesbezüglich finden jedoch bisher meist innerhalb des eigenen Lehrerkollegiums statt (ebd.).

2.2. Der Übergang im Spiegel kommunaler Bildungslandschaften

Neben der schulstufenübergreifenden Kooperation wird im Sinne der Ermöglichung des oben eingeführten lebenslangen Lernens und damit auch der ganzheitlichen Gestaltung der institutionellen Übergänge zudem eine Vernetzung innerhalb der Region notwendig (Alheit & Dausien, 2017), die durch ein umfassendes Bildungsmanagement unterstützt werden kann (Greskowiak & Stefan, 2011). Eine Möglichkeit, die geforderte Vernetzung innerhalb der Region umzusetzen, wird dabei im Aufbau sogenannter kommunaler Bildungslandschaften gesehen (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2007; Kolleck, 2015), denen das Potenzial zugeschrieben wird, jedem einzelnen Menschen einen niederschweligen Zugang zu passgenauen Bildungsangeboten zu bieten (ebd.).

Bildungslandschaften können übergreifend als „[...] (vorhandene oder neu gegründete) politisch gewollte Netzwerke, die langfristig gemeinsam zum Thema Bildung agieren [...]“ definiert werden (Otto & Manitius, 2017, S. 206). Sie beziehen sich dabei immer auf einen lokal begrenzten Raum, wie beispielsweise die Kommune (ebd.). Bei kommunalen Bildungslandschaften soll die Vernetzung und Koordinierung aller Bildungsinstitutionen sowie die der relevanten Bildungsakteure in die Verantwortung der Kommunen gelegt werden (Greskowiak & Stefan, 2011).

Innerhalb des Bildungsmanagements wird den verschiedenen Übergängen im Lebenslauf dabei vor allem hinsichtlich der institutionellen Rahmung sowie der individuellen Übergangssituationen in unterschiedlichen Lebenslagen eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Schröer, Staußer, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013). Bei der Beschreibung eines Übergangsmagements wird somit zwischen individuellem und strukturellem Übergangsmangement unterschieden (Muche, Oehme & Truschkat, 2016). Ein individuelles Übergangsmangement meint die inhaltliche und bedarfsgerechte Abstimmung der örtlichen Unterstützungsangebote und die Konzeption bedarfsgerechter Unterstützungsangebote für den Einzelnen im Sinne eines *Case Managementansatzes*. Beim strukturellen Übergangsmangement geht es hauptsächlich darum, eine Infrastruk-

tur zur Gestaltung der unterschiedlichen Übergänge in der Kommune zu konstituieren (ebd.). Ziel ist es, durch die Vernetzung aller relevanten Bildungsakteure sowie durch einen Aufbau von Unterstützungsangeboten eine Angebotslandschaft zu etablieren, die die sozialen und ökonomisch gewachsenen Strukturen vor Ort berücksichtigt (Brandel, Gottwald & Oehme, 2010b). Durch die Anbindung an die Kommune können kommunalspezifische Problemlagen, die z. B. die Schullandschaft in der Kommune betreffen, aufgegriffen und entlang der Bedarfe bearbeitet werden (Otto & Manitius, 2017). Konkret wäre es denkbar, dass die Kommune zwischen den Grundschulen und den aufnehmenden Schulen in deren Einzugsgebiet vermittelt, Kooperationen unterstützt und Unterstützungsleistungen für unterschiedliche Problemlagen an den Schulen anbietet.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben wird in der Kommune vermehrt eine Managementebene installiert, die zudem auch konsiliarisch in der Kommunalpolitik involviert ist (Muche et al., 2016). Als ein relativ junger Akteur, der sich in Nordrhein-Westfalen in diesem Kontext etabliert hat, kann das Regionale Bildungsbüro angeführt werden. Den Ausgangspunkt der Regionalen Bildungsbüros bildete das Programm der *Regionalen Bildungsnetzwerke NRW* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015), die seit 2008 in nahezu jedem Kreis und in den kreisfreien Städten des Landes installiert wurden. Das übergreifende Ziel dieses Programms stellt die Entwicklung bzw. Förderung einer systematischen Vernetzung vor Ort dar. Dafür werden auf der Grundlage eines Kooperationsvertrags zwischen Land und Kommune in den Regionalen Bildungsnetzwerken Strukturen geschaffen und thematische Arbeitsschwerpunkte auf kommunaler Ebene individuell definiert. Die Regionalen Bildungsbüros sollen als operative Organe die Vernetzungs- und Qualitätssicherungsprozesse koordinieren und unterstützen (ebd.). Sie sind überwiegend beim Schulträger angesiedelt und bestehen aus multiprofessionellen Teams von mindestens einer Verwaltungskraft sowie einer pädagogischen Fachkraft, wobei die Personalstärke der Regionalen Bildungsbüros je nach Kommune variiert (Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). Gemäß der politischen Zuschreibung geben Untersuchungen erste Hinweise, dass das Regionale Bildungsbüro tatsächlich zum einen als Motor (Manitius & Berkemeyer, 2011) und zum anderen als Unterstützungssystem für kommunale Entwicklungsprozesse im Bildungsbereich agiert (Järvinen, Sendzik, Sartory & Otto, 2015). Charakteristisch für die konkrete Arbeit der Regionalen Bildungsbüros ist der Aufbau unterschiedlicher Kooperationen zwischen relevanten Bildungsakteuren sowie deren Vernetzung (Manitius et al., 2013). Wie eine Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsnetzwerken zudem aufzeigen kann, arbeitet ein Großteil der Regionalen Bildungsbüros darüber hinaus an Schnittstellenbereichen wie dem Übergangsmanagement innerhalb der Bildungskette, der Koordinierung von Schulnetzwerken oder der Begleitung schulübergreifender Projekte, wobei sie als Schnittstel-

lenakteur zwischen unterschiedlichen Interessen und Problemlagen der verschiedenen Akteure vermitteln (ebd.).

Alles in allem erscheinen sie für die Umsetzung des weiter oben beschriebenen und geforderten kommunalen Bildungsmanagements durch ihre Konzeption als Schnittstellenakteur zwischen den verschiedenen Akteuren bzw. Organisationen prädestiniert. So zeigen auch bereits erste Erkenntnisse, dass eine kommunale Begleitung durch das Regionale Bildungsbüro Schulen bei der Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule unterstützen kann bzw. die Übergangsgestaltung von Kooperationen zwischen kommunalen und schulischen Akteuren profitiert (Sartory, Jungermann & Järvinen, 2017; Sendzik, Sartory & Järvinen, 2016).

Dennoch muss konstatiert werden, dass sich zwar aktuell verschiedene Programme und Initiativen verzeichnen lassen, die auf eine neue Kultur der Koordinierung, Vernetzung und Angebotsabstimmung gemäß des oben angeführten kommunalen Übergangsmanagements zielen, diese sich jedoch hauptsächlich dem Übergang von der Kita in die Grundschule oder dem Übergang in das Berufsbildungssystem widmen (vgl. Brandel et al., 2010a) und somit, anders als beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, den Wechsel zwischen einem schulischen und einem nicht schulischen System fokussieren. Hinweise zur Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule im Kontext eines kommunalen Übergangsmanagements bleiben hingegen bislang eher rar. Auch wenn Grundschulen und weiterführende Schulen demselben System angehören, ist jedoch zu vermuten, dass die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte der Schulen (van Ophuysen, 2012) eine enge wechselseitige Abstimmung voraussetzen, um den Übergang für die Schülerinnen und Schüler anschlussfähig zu gestalten. Durch die Einbindung der Kommune, die über Bedarfe und Problemlagen einzelner Schulen in den Stadtteilen informiert ist (Otto & Manitus, 2017), könnte gezielter an Bedarfen der Schulen gearbeitet werden, da diese koordinierend und passgenau beim Aufbau von Kooperationen zwischen den Schulen tätig sein könnte. Aus diesem Grund und weil Forschungsbefunde aus der Übergangsforschung wie aufgezeigt auf die Notwendigkeit der weiteren Bearbeitung dieses Übergangs hinweisen (vgl. Liegmann, Mammes & Racherbäumer, 2014; Stubbe et al., 2016), wird in dieser Arbeit die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule fokussiert und unter dem Aspekt unterschiedlicher Kooperationen zwischen den am Übergang beteiligten Akteuren beleuchtet.

Zwischenfazit

Die bisherigen Ausführungen berücksichtigend lässt sich zusammenfassen, dass im Kontext der Denkrichtung des lebenslangen Lernens den verschiedenen Übergängen im Lebenslauf jedes Einzelnen vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Schröder et al., 2013). Zur Umsetzung

der Überlegungen werden sogenannte kommunale Bildungslandschaften forciert, innerhalb derer eine Koordinierung und Vernetzung bzw. Kooperation zwischen den Bildungsakteuren vor Ort angestrebt wird (Greskowiak & Stefan, 2011). Zu diesem Zweck werden lokal verankerte Akteure, wie etwa das Regionale Bildungsbüro in NRW, als Koordinierungsstelle und Unterstützungssystem in der Region bzw. Kommune installiert (Järvinen et al., 2015). Weiterhin weisen erste Forschungsbefunde in diesem Kontext darauf hin, dass sowohl Kooperationen zwischen schulischen und kommunalen Akteuren (Sendzik et al., 2016) als auch Kooperationen zwischen Schulen das Potenzial besitzen, den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu gestalten (Racherbäumer & Kohlen, 2014; Sartory, 2016; van Ophuysen & Harazd, 2014). Basierend auf diesen Erkenntnissen soll im Folgenden ein Übergangsqualitätsmodell von van Ophuysen und Harazd (2014) vorgestellt werden, das den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule fokussiert und gleichzeitig sowohl die schulstufenübergreifende Kooperation am Übergang als auch die schulische Vernetzung regionaler Bildungslandschaften entsprechend als zentrale Bedingung der Gestaltung des Übergangs setzt. Neben empirisch belegten Erkenntnissen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule beinhaltet es theoretisch abgeleitete Annahmen zur schulischen Vernetzung, die bisher nur teilweise empirisch belegt werden konnten. Daher sollen folgend, neben einer allgemeinen Beschreibung des Modells, eigene Analysen vorgestellt und innerhalb des Modells verortet werden.

2.3. Das Übergangsqualitätsmodell

Für eine ganzheitliche Analyse des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule haben van Ophuysen und Harazd (2014) ein Rahmenmodell entwickelt, das diesen Übergang als zentrales Merkmal der Schulqualität fokussiert und Kooperationen für die Gestaltung dieses Übergangs auf verschiedenen Ebenen voraussetzt. Die inhaltliche Ausgestaltung des Modells fußt sowohl auf nationalen und internationalen Befunden zur Übergangsforschung als auch auf theoretisch abgeleiteten Annahmen, deren empirische Unterfütterung noch aussteht. Den Überlegungen der Autorinnen liegt ein lineares Modell der Schulqualität mit Input-Prozess-Output-Struktur zugrunde. Diese Struktur ist „zentral für Schulqualitätsmodelle, die die Produktionsfunktion der Schule betonen, also Schulqualität daran messen, wie gut es einer Schule gelingt, durch entsprechende Prozesse und unter bestimmten Kontextbedingungen basierend auf den jeweiligen Eingangsvoraussetzungen hochwertige Ergebnisse zu erzielen“ (ebd., S. 76). Ferner berücksichtigt das Modell die Mehrebenenstruktur von Schule, indem zwischen dem regionalen Kontext der Schule, der Einzelschule, der Klasse und den Schülerinnen und Schülern differenziert wird. Dabei gilt die jeweils höhere Ebene als Unterstützungssystem für die untergeordnete Ebene (Ditton, 2000). Da der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule per se unterschiedliche Schulformen sowie Schulstufen inkludiert und somit nicht ausschließlich die

einzelne Schule als Triebfeder der Übergangsqualitätsentwicklung gesehen werden kann, berücksichtigen die Autorinnen verschiedene mögliche Vernetzungsstrukturen der Schulen und erweitern das lineare Modell um einen systemischen Ansatz. Das vernetzte Schulsystem bildet daher in diesem Modell den Referenzpunkt der Qualität (van Ophuysen & Harazd, 2014). Durch diese Modellerweiterung berücksichtigen die Autorinnen die zu beobachtenden Regionalisierungsprozesse (ebd., Emmerich, 2010; Rolff, 2014). Die so entstehenden Teilmodelle werden schließlich zu einem integrativen Rahmenmodell (Abbildung 1) verknüpft, ohne die Trias aus Input-, Prozess- und Outputvariablen aufzugeben (van Ophuysen & Harazd, 2014).

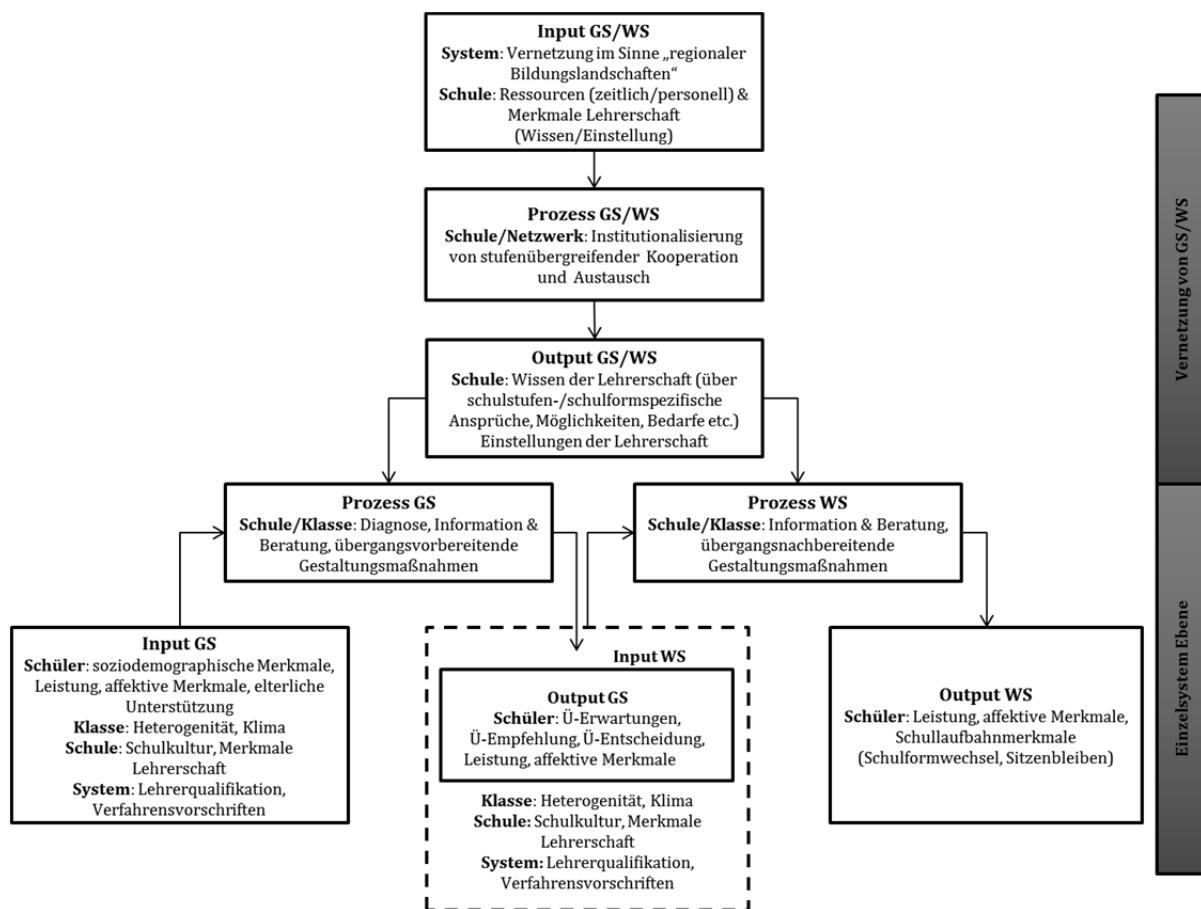


Abbildung 1: Inhaltlich spezifiziertes Modell zum Übergang aus Schulqualitätsperspektive (van Ophuysen & Harazd, 2014, S. 81)

Wie die Ausführungen zu den Herausforderungen am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zeigen, wurden in verschiedenen Untersuchungen umfangreiche Erkenntnisse auf der Ebene des Einzelsystems (s. Abb. 1) generiert (Beermann, 2006; vgl. Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010). Weitaus weniger Erkenntnisse lassen sich bislang der systemischen Ebene (Vernetzungsebene des Modells) zuordnen, bei der vor allem die Vernetzungsstrukturen von Grundschulen und weiterführenden Schulen fokussiert werden (Racherbäumer & Kohlen,

2014; Sartory, 2016; Sendzik et al., 2016; van Ophuysen & Harazd, 2014). Jedoch formulieren die Autorinnen für die Vernetzungsebene des Modells verschiedene Annahmen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

In der Logik eines Input-Prozess-Output-Modells wird auf der Vernetzungsebene des Modells zunächst angenommen, dass Lehrkräfte durch die schulformübergreifende Kooperation vertiefende Kenntnisse über die schulspezifischen Bedarfe, Möglichkeiten und Ansprüche erlangen. Zudem kann erwartet werden, dass sich die Einstellungen der Lehrkräfte insofern wandeln, als die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule als eine gemeinsam getragene Verantwortung angesehen wird. Dies hätte wiederum einen Einfluss auf die Prozesse der Grundschulen und der weiterführenden Schulen. Wie die Abbildung zeigt, gelten die Vernetzung der Schule innerhalb der Bildungslandschaft sowie zeitliche und personale Ressourcen der Schule als Inputfaktoren. Mit dieser Annahme berücksichtigen die Autorinnen eine systemorientierte Betrachtungsweise, in der ein vernetztes Schulsystem fokussiert und der auch seitens der Bildungspolitik zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird (van Ophuysen & Harazd, 2014). Als ein Ausdruck dieser Betrachtungsweise kann demnach etwa das Schulentwicklungsprojekt „Selbstständige Schule“ gesehen werden, das die regionale Vernetzung bzw. den Ausbau der Schul- und Bildungslandschaften als eine Bedingung zur schulischen Qualitätssteigerung benennt (ebd.; Lohre & Kober, 2004). Damit ist die Idee verknüpft, Bildungsangebote aufeinander abzustimmen, um eine erfolgreiche Bildungsbiographie gewährleisten zu können. Dazu erscheint es sinnvoll, dass sich die Bildungsakteure einer Region vernetzen und sich bezüglich der Bildungsangebote abstimmen (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V., 2007). Auf der Prozessebene ist die Institutionalisierung der schulstufenübergreifenden Kooperation lokalisiert. Konkret verorten die Autorinnen hier die schulstufenübergreifende Kooperation durch schulische Netzwerke, denen durch die kooperative Zusammenarbeit der Lehrkräfte das Potenzial zur Steigerung der Schul- oder Unterrichtsqualität zugesprochen wird (van Ophuysen & Harazd, 2014).

Alles in allem wird demnach angenommen, dass die Vernetzung von Grundschulen und weiterführenden Schulen sowohl mit Akteuren innerhalb der Bildungslandschaft als auch untereinander ein zentrales Übergangsqualitätsmerkmal darstellen kann. Ob sich die Überlegungen auch empirisch abbilden lassen, bleibt an dieser Stelle noch offen und soll in einem nächsten Schritt geprüft werden. Dazu werden die vorgestellten theoretischen Annahmen nacheinander aufgegriffen und anhand weiterer Befunde aus dem Kumulus dieser Arbeit (Beitrag 1-4 im Anhang) empirisch abgesichert.

2.4. Befunde zur Vernetzungsebene

Für die Vernetzungsebene des Modells wird von van Ophuysen und Harazd (2014) zunächst angenommen, dass sich die Vernetzung der Schulen mit weiteren Partnern innerhalb der Bildungslandschaft als ein Inputfaktor auf die Institutionalisierung von einer schulstufenübergreifenden Kooperation der Lehrkräfte, etwa durch schulische Netzwerke, auswirkt.

Tatsächlich weisen verschiedene Befunde innerhalb der Schulentwicklungsforschung allgemein bereits darauf hin, dass externe Unterstützungssysteme das Potenzial besitzen, die schulische Netzwerkarbeit zu koordinieren und zu begleiten (Berkemeyer, 2011; Manitius & Sendzik, 2011; Manitius & Berkemeyer, 2011). Im Kontext der Schulentwicklung werden Unterstützungssysteme dabei definiert „[...] als institutionalisierte Dienste [...], die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2009, S. 143). Ergo wird eine institutionelle Form der Unterstützung intendiert, die den jeweils spezifischen Zielausrichtungen entsprechend nachhaltig ausgerichtet sein sollen (Merkens, 2011). Ein ähnliches Verständnis von Unterstützungssystemen kann auch für den internationalen Kontext konstatiert werden (vgl. etwa Honig, 2008 zur US-amerikanischen Distriktforschung).

Definitiv kann unter dem Begriff Unterstützung im Bildungsbereich die Gesamtheit von Tätigkeiten, die das zu unterstützende System begleiten, motivieren und entlasten gefasst werden (Järvinen et al., 2011). Sie basiert bei diesem Verständnis auf Austauschprozessen, Partizipation und Transparenz zwischen dem zu unterstützenden System und dem Unterstützer. Darüber hinaus können Unterstützungsleistungen Perspektiven eröffnen, mithilfe derer das zu unterstützende System selbstständig arbeiten kann (Järvinen, Otto & Berkemeyer, 2011). In Anlehnung an Berkemeyer (2011) und Järvinen et al. (2015) können verschiedene Unterstützungsleistungen im Diskurs ausgemacht werden, die in eine obligatorische oder fakultative Form differenziert werden können. Bei den obligatorischen Unterstützungsleistungen, wie etwa den Lernstandsmessungen (Maier & Kuper, 2012) oder den zentralen Abschlussprüfungen (Holmeier & Maag Merki, 2012), sind die schulischen Akteure zur Nutzung derselben verpflichtet. Fakultative Unterstützungsleistungen lassen sich durch eine freiwillige Inanspruchnahme der Unterstützungsangebote charakterisieren (Altrichter, 2006). Zu diesen Formen können z. B. Unterstützungssysteme, die im Kontext des Auf- bzw. Ausbaus von Schul- und Bildungslandschaften einen spezifischen Beitrag leisten, gezählt werden (vgl. Buchen, Horster & Rolff, 2011). Untersuchungen zu einzelnen Unterstützungssystemen wie der Lehrerfortbildung (Lipowsky, 2010), professionellen Lerngemeinschaften (Holtappels, 2013) oder zu schulischen Netzwerken (Berkemeyer & van

Holt, 2012) weisen in diesem Zusammenhang bereits erste positive Effekte für die Einzelschule, die schulischen Akteure oder hinsichtlich der Schülerleistungen nach (ebd.).

Im Rahmen der forcierten Bildungslandschaften und dem damit verknüpften Übergangsmanagement erlangen lokale Koordinierungsstellen als Unterstützungssystem eine immer zentralere Bedeutung (Sartory et al., 2017). Sie stoßen die Schulentwicklung in der Region beispielsweise durch die Initiierung von Professionellen Lerngemeinschaften an (Hannay & Earl, 2012; Jäger, 2014). Zudem können lokale Koordinierungsstellen Visionen entwickeln und Leitbilder für die gesamte Region erarbeiten (Fullan, 2010; Rorrer, Skrla & Scheurich, 2008) sowie die Sicht auf evidenzbasierte Entscheidungsprozesse innerhalb der Region stärken (Chrispeels & Harris, 2006). Ferner schaffen sie einen Raum, innerhalb dem die schulischen Netzwerke Innovationen entwickeln können, was sie für die Initiierung und Begleitung schulischer Netzwerke prädestiniert (Jäger, 2014; Jopling & Hadfield, 2015). **Im Beitrag 1** (Järvinen et al., 2015) werden solche unterstützenden Tätigkeiten lokaler Koordinierungsstellen am Beispiel der Regionalen Bildungsbüros aufgeschlüsselt und gezeigt, dass sie tatsächlich zur schulischen Entwicklung beitragen. Konkret zeigen die Autoren in ihrer Fallstudie, dass das Regionale Bildungsbüro als Unterstützungssystem schulische Netzwerkarbeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule vor allem in den vier inhaltlichen Dimensionen, der Autonomieunterstützung, der Kompetenzunterstützung, der Unterstützung durch soziale Einbindung und der Unterstützung durch die Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz, unterstützt. Vorwiegend unterstützen sie schulische Netzwerke im Rahmen der Autonomieunterstützung, indem sie etwa die selbstständige Arbeit der Netzwerke gewinnbringend fördern oder dabei helfen, Kooperationen aufzubauen. Ferner helfen sie durch die Unterstützung der sozialen Einbindung z. B. dabei, ein Zusammengehörigkeitsgefühl im Netzwerk zu schaffen. Sie entlasten weiter durch kompetenzunterstützende Tätigkeiten, die die fachliche und inhaltliche Gestaltung der Netzwerkarbeit betreffen, wie etwa dem Bereitstellen von Literatur. Schließlich unterstützen die Regionalen Bildungsbüros, indem sie etwa die inhaltliche Relevanz der Übergangsgestaltung zu verschiedenen Anlässen wie bei regionalen Veranstaltungen oder bei Netzwerktreffen, kontinuierlich hervorheben und beispielsweise solche Veranstaltungen nutzen, um gemeinsam mit den Netzwerken eine gemeinsame Vision zur Übergangsgestaltung zu entwickeln.

Einschätzungen darüber, inwieweit die Unterstützungsleistungen zur schulischen Qualitätsentwicklung beitragen, kann **Beitrag 4** geben (Sartory et al., 2017). Die Ergebnisse dieser Aufbau studie zeigen übergreifend, dass die Lehrkräfte die unterstützenden Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros für die netzwerkbasierende Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule positiv wahrnehmen und darüber hinaus als relevant für die schulische Arbeit erachten. Zudem fallen die Einschätzungen zur Relevanz höher aus, als die Einschätzun-

gen über das Vorhandensein der spezifischen Unterstützungsleistungen. Als besonders bedeutsam werden solche Unterstützungsleistungen bewertet, die dabei helfen, die Netzwerkarbeit selbstständig zu organisieren. Des Weiteren erachten es die Lehrkräfte als relevant, dass das Regionale Bildungsbüro die Netzwerkarbeit zur Gestaltung des Übergangs in verschiedenen Gremien auf die bildungspolitische Agenda in der Kommune setzt und zudem die in den Netzwerken arbeitenden Lehrkräfte im Arbeitsprozess wiederholt von der Bedeutsamkeit ihres Engagements überzeugt.

Neben bedeutsamen Unterstützungsleistungen für die netzwerkbasierende Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule kann **Beitrag 3**, eine Fallstudie von Sendzik et al. (2016), zudem auch erste Anhaltspunkte zu wichtigen Kooperationspartnern sowie -anlässen im Zusammenhang der Vernetzung der Schule innerhalb der Bildungslandschaft geben. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen zunächst erwartungskonform, dass die Wahl der Kooperationspartner stark von den jeweiligen kommunalen Zielen, die mit der kommunalen Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule verbunden werden, abhängt. Gemessen an der Häufigkeit der Kontakte können die Autoren jedoch herausstellen, dass zum Beispiel neben den schulischen Netzwerken weitere Regionale Bildungsbüros aus anderen Kommunen, Fortbildner und Moderatoren, obere und untere Schulaufsichtsbehörden und Akteure der Schulverwaltung häufig beteiligt werden. Konkreter zeigen die Ergebnisse, dass die Zusammenarbeit mit weiteren Regionalen Bildungsbüros gesucht wird, um sich über nützliche Hinweise für das schulische Netzwerkmanagement auszutauschen. Der Kontakt zu Fortbildnern und Moderatoren dient überwiegend der Professionalisierung der Lehrkräfte zum schulischen Netzwerkmanagement oder hinsichtlich der Thematik des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Die Kooperationen mit den politisch-administrativen Akteuren dienen dazu, bereits bestehende Kooperationsstrukturen in der Kommune zu festigen, Ziele zu verankern oder den schulischen und kommunalen Transfer der in den schulischen Netzwerken erarbeiteten Produkte und Strategien zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule im Sinne der Nachhaltigkeit voranzutreiben.

Auf der Prozessebene des Modells lokalisieren van Ophuysen und Harazd (2014) die schulstufenübergreifende Kooperation durch schulische Netzwerke, die, so die Annahme der Autorinnen, auf der Outputebene zu vertiefenden Kenntnissen über die schulspezifischen Bedarfe, Möglichkeiten und Ansprüche führt und die Einstellungen der Lehrkräfte insofern wandeln, als sie die Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule als gemeinsame Verantwortung wahrnehmen.

Generell wird auch innerhalb der Forschung schulischen Netzwerken verschiedene Potenziale zur Weiterentwicklung von Schule zugesprochen (Gräsel, Jäger & Wilke, 2006; Mujis, West & Ainscow, 2010; Mujis, 2015). Neben der Professionalisierung von Lehrkräften (Bell et al., 2005; Berkemeyer, Järvinen & Bos, 2011; Fußangel, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2008) können sie die Innovationsbereitschaft sowie die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern steigern (Earl, Katz, Elgie, Ben Jaafar & Foster, 2006). Sie können als Innovationsmotor für die Einzelschule begriffen werden (Berkemeyer, Bos, Manitius & Müthing, 2008; Mujis et al., 2010), das kooperative Potenzial der Schule aktivieren (Berkemeyer et al., 2011) und sich positiv auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken (Chapman, Muijs, Collins & Sammons, 2009; van Holt, Berkemeyer & Bos, 2015). Darüber hinaus bieten sie das Potenzial, die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule durch schulstufenübergreifende Kooperationen zu unterstützen (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012; Sartory, 2016).

Trotz des nachgewiesenen Potenzials weisen die Befunde insgesamt darauf hin, dass fest institutionalisierte und systematische Kooperationen zwischen den Lehrkräften von Grundschulen und weiterführenden Schulen bisher eher selten durchgeführt werden (Fuchs & Tippelt, 2012; Porsch, 2015; Racherbäumer & Kohnen, 2014; van Ophuysen, 2005) und vertiefende Untersuchungen zur Lehrerkooperation an diesem Übergang aktuell eher singulär vorzufinden sind (van Ophuysen & Harazd, 2014).

Hier setzt **Beitrag 2** an, der versucht, diese Leerstelle zu füllen (Sartory, 2016). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Lehrkräfte der Grundschulen als auch die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen die netzwerkbasierte Kooperation an diesem Übergang positiv bewerten. Ferner geben sie an, dass durch die Kooperation mehr Vor- als Nachteile für die Arbeit am Übergang entstehen und kooperativ erarbeitete Ideen die eigene Arbeit bereichern. Die Lehrkräfte in den schulischen Netzwerken nahmen zudem nach ca. zwei Jahren erste Veränderungen in verschiedenen inhaltlichen Gestaltungsbereichen wahr. Sie gaben z. B. an, Eltern und Schülerinnen und Schüler im Übergangsprozess besser beraten zu können oder aber aufgrund des detaillierten Wissens über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der Übergangsklassen fairer beurteilen zu können. Neben dieser generellen Beurteilung der Kooperation seitens der Lehrkräfte liefert die Untersuchung darüber hinaus erste Hinweise hinsichtlich der Beschreibung der Kooperation. So zeigen die Ergebnisse zu den Kooperationsformen an diesem Übergang, dass die Lehrkräfte in den schulischen Netzwerken vermehrt kokonstruktiv zusammenarbeiten.

2.5. Implikationen

Die vorgestellten empirischen Befunde des Kumulus (Beitrag 1-4 im Anhang) zur Gestaltung des Übergangs durch verschiedene Kooperations- und Vernetzungstätigkeiten lassen Rückschlüsse

darüber zu, dass die weiter oben erläuterten theoretischen Bausteine der Vernetzungsebene des Modells von van Ophuysen und Harazd (2014) angenommen werden können.

Konkret wurde für die Vernetzungsebene des Modells zunächst angenommen, dass sich die Vernetzung der Schule innerhalb der Bildungslandschaft als ein Inputfaktor auf die eine Institutionalisierung von einer schulstufenübergreifenden Kooperation der Lehrkräfte auswirkt. Mit **Beitrag 1** (Järvinen et al., 2015) konnte dazu exemplarisch anhand des Regionalen Bildungsbüros aufgezeigt werden, dass es die Schulen unterstützt, sich als schulstufenübergreifendes Netzwerk zu konstituieren und weitere relevante Kooperationen aufzubauen. Weiterhin befähigt es die Schulnetzwerke zur selbstständigen Arbeit und unterstreicht die Relevanz der Bearbeitung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule sowohl innerhalb der schulischen Netzwerke als auch innerhalb kommunaler Strukturen. Dass die verschiedenen Unterstützungsleistungen seitens der Lehrkräfte in den schulischen Netzwerken als bedeutsam und relevant für die schulische Entwicklungsarbeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule eingeschätzt werden, wie in **Beitrag 4** (Sartory et al., 2017) herausgearbeitet werden konnte, gibt einen ersten Hinweis darüber, dass sich eine Vernetzung positiv auf die Prozessebene des Modells, nämlich auf die Institutionalisierung von schulstufenübergreifenden Kooperationen, auswirkt. Neben dem Befund, dass eine Vernetzung der Schulen mit weiteren Akteuren innerhalb der Bildungslandschaft tatsächlich stattfindet, verschiedene Unterstützungsleistungen seitens der Regionalen Bildungsbüros angeboten und von den Lehrkräften als relevant eingeschätzt werden, konnte mit **Beitrag 3** (Sendzik et al., 2016) die Inputebene im Modell weiter ausdifferenziert werden. Konkret geben die Befunde des dritten Beitrags dabei Aufschluss über weitere bedeutsame Kooperationspartner für eine kommunale Gestaltung dieses Übergangs, die auf der Inputebene des Modells verortet werden können. Zudem weisen die Befunde dieses Beitrags jedoch auch darauf hin, dass keine Generalaussagen über obligatorische Kooperationspartner getroffen werden können, sondern die Wahl dieser stark von den jeweiligen kommunalen Zielen abhängt und somit variieren kann.

Auf der Prozessebene lässt sich die schulstufenübergreifende Kooperation verorten (van Ophuysen & Harazd, 2014), die wie die aufgeführten Befunde dazu zeigen, bereits in Form diverser kooperativer Maßnahmen von Grundschulen und weiterführenden Schulen durchgeführt und grundsätzlich von den Lehrkräften als sehr relevant eingeschätzt wird (Porsch, 2015; van Ophuysen, 2005). Im Modell wird für die Outputebene angenommen, dass eine schulstufenübergreifende Kooperation, etwa durch schulische Netzwerke das Potenzial besitzt, dass Lehrkräfte vertiefende Kenntnisse über die schulspezifischen Bedarfe, Möglichkeiten und Ansprüche erlangen und sich ihre Einstellungen insofern wandeln, als sie die Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule als gemeinsame Verantwortung wahrnehmen. Die Befunde aus **Beitrag 2**

konnten hinsichtlich dieser theoretischen Annahme im Modell erste empirische Hinweise für die Wirksamkeit der kooperativen und netzwerkbasierten Arbeit der Lehrkräfte am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aufzeigen (Sartory, 2016). Demnach konstatieren die Lehrkräfte, dass sie durch die kooperative Gestaltung des Übergangs über mehr Wissen hinsichtlich der Ansprüche und Bedarfe der jeweils anderen Schulform verfügen und sich darüber hinaus besser auf den Übergangsprozess vorbereitet fühlen, was sich auch mit der Annahme des Modells deckt. Ferner geben sie an, dass durch die Zusammenarbeit im Netzwerk kreative Prozesse für eine Gestaltung des Übergangs angestoßen werden.

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Vernetzungsebene des Modells von van Ophuysen und Harazd (2014) festhalten, dass sich die theoretisch angenommenen Überlegungen zur Bedeutung kommunaler Bildungslandschaften für die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule auch empirisch abbilden lassen (Beitrag 1-4, im Anhang). Zudem konnte anhand der unterschiedlichen theoretischen und empirischen Ansätze im Kumulus aufgezeigt werden, dass Kooperationen zwischen Akteuren aus ganz unterschiedlichen Bereichen eine wichtige Voraussetzung darstellen, um die Übergangsqualität zu optimieren. Abschließend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die empirische Absicherung der Inputfaktoren auf der Vernetzungsebene des Modells lediglich am Beispiel der Regionalen Bildungsbüros erfolgt ist und in diesem Kontext weitere Akteure, wie beispielsweise Landesinstitute, gemeinnützige Stiftungen oder weitere Fortbildungsinstanzen denkbar wären. Ob die aufgezeigten Befunde dabei auch auf diese Akteure übertragbar sind, müsste in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden.

Es lässt sich demnach resümieren, dass für die Gestaltung des Übergangs bereits viele Maßnahmen umgesetzt werden, um eine Brücke zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen zu bauen, sodass bereits deutliche Bemühungen sichtbar werden, dass dieser Übergang für die Kinder zugunsten einer erfolgreichen und bruchlosen Bildungsbiografie zu optimieren versucht wird. Dabei lassen sich, der Idee der Bildungslandschaften folgend, vermehrt Akteure aus heterogenen Kontexten ausmachen, die an der Gestaltung dieses Übergangs partizipieren. Zudem kann festgehalten werden, dass Kooperation in den beschriebenen Konstellationen von den beteiligten Akteuren übergreifend zum einen als innovative und zum anderen als bedeutsame Gelingensbedingung für eine möglichst bruchlose Gestaltung dieses Übergangs betrachtet wird (Fuchs & Tippelt, 2012; Racherbäumer & Kohlen, 2014; Sendzik et al., 2016). Trotz des empirisch belegten Potenzials der kooperativen Ansätze zeigen Forschungsarbeiten dennoch, dass systematische und fest institutionalisierte Kooperationen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie zwischen Schulen und kommunalen Akteuren an diesem Übergang eher selten zu beobachten sind (ebd.). Anzunehmen ist aber, dass das Fehlen systematischer

Kooperationen zwischen den Akteuren unter anderem dazu beiträgt, dass die systemisch-institutionelle Rahmung dieses Übergangs auch aktuell eine leistungsgerechte Verteilung der Schülerinnen und Schüler erschwert (Stubbe et al., 2016) und darüber hinaus noch immer Herausforderungen bestehen, diesen Übergang für die Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung kontinuierlicher Lern- und Entwicklungsprozessen zu gestalten (Liegmann, Mammes & Racherbäumer, 2014).

Es scheinen demnach Herausforderungen zu existieren, die eine kooperative Gestaltung dieses Übergangs trotz ihres nachweisbaren Potenzials erschweren, weshalb folgend ein Erklärungsansatz dafür pointiert werden soll. Zu diesem Zweck und die bisherigen Ausführungen berücksichtigend wird die Gestaltung dieses Übergangs im Kontext eines Übergangsmangements in der Region betrachtet, innerhalb dessen neben Grundschulen und weiterführenden Schulen weitere Systeme hinzukommen, die diese Übergangsgestaltung beeinflussen. Es kann an dieser Stelle beispielsweise angenommen werden, dass die Systeme u. a. divergente Ziele mit der Kooperation verfolgen und diese zudem unterschiedlich priorisieren. Denkbar wäre es z. B., dass das Regionale Bildungsbüro das Ziel verfolgt, die Abschlusssquoten der örtlichen Gymnasien zu reduzieren, währenddessen es das primäre Ziel der Schulen ist, geeignete Beratungsverfahren zu erarbeiten, um Eltern besser auf diesen Übergang vorbereiten zu können. Wie aufgezeigt werden konnte, ist mit den gesteckten Zielen auch die Akquise weiterer Kooperationspartner zur Gestaltung dieses Übergangs eng verbunden. Basiert die Zielvereinbarung demnach nicht auf einem einheitlichen Verständnis, kann auch die Wahl als relevant erachteter Kooperationspartner zu Konflikten führen, die die weitere Zusammenarbeit erschweren könnten. Zudem konnte mit **Beitrag 2** gezeigt werden, dass erste Veränderungen bzw. Erfolge durch eine kooperative Gestaltung an diesem Übergang erst nach ca. zwei Jahren der Zusammenarbeit sichtbar wurden. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Erwartungshaltungen dahingehend, welchen zeitlichen Umfang bestimmte Entwicklungsprozesse in der Region benötigen, zunächst von allen Akteuren in Einklang gebracht werden müssen, wenn es darum geht, realistische Ziele zu setzen.

Bereits diese ausgewählten Beispiele deuten darauf hin, dass durch etwaige Irritationen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Systemen entstehen können, die sich in der Folge hinderlich auf eine kooperative Gestaltung auswirken können. Daher wird der Fokus der Betrachtung nachstehend auf die Systemebene gehoben und mittels einer systemtheoretischen Betrachtungsweise, die es erlaubt, Irritationen und Kommunikationen zwischen unterschiedlichen Systemen zu analysieren, der Versuch unternommen, potenzielle Hindernisse für eine systematische Kooperation an diesem Übergang aufzudecken.

Deshalb soll folgend in die theoretischen Annahmen und Grundzüge der Systemtheorie eingeführt werden, bevor dann im Lichte dieser die für diese Arbeit relevanten Systeme vorgestellt werden. Weiterhin wird der Versuch unternommen, die Kommunikation zwischen diesen Systemen am Beispiel der Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu analysieren. Dabei soll hauptsächlich der Frage nachgegangen werden, wie das Bildungssystem mit anderen Systemen hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs kommuniziert und an welchen Stellen es zu Kommunikationsschwierigkeiten kommen kann. Die Analyse verfolgt das übergreifende Ziel, das vorgestellte Übergangsqualitätsmodell von van Ophuysen und Harazd (2014) weiterzuentwickeln.

3. Die Gestaltung des Übergangs aus systemtheoretischer Sicht

Im Folgenden werden zunächst diejenigen theoretischen Grundzüge der Systemtheorie dargestellt, deren Klärung für den weiteren Verlauf der Arbeit als bedeutsam angesehen werden. Konkret wird nach einer allgemeinen Einführung in die Systemtheorie sowie einer Klärung zentraler Begrifflichkeiten der Fokus auf die Beschreibung der Operationsweisen von sozialen Systemen gelegt, die im Zentrum dieser Arbeit stehen.

3.1. Systeme als „organisierte Komplexität“

In der systemtheoretischen Betrachtungsweise können Systeme als komplexe Gebilde bezeichnet werden, die in irgendeiner Weise organisiert funktionieren und der Komplexreduktion der Welt dienen (Willke, 1996). Innerhalb dieser Betrachtungsweise existieren biologische Systeme, wie etwa lebende Organismen, psychische Systeme, wie das menschliche Bewusstsein, und soziale Systeme in Form prozessierter Kommunikationen der Gesellschaft oder Kommunikationssysteme (Luhmann, 1984). Alle Systeme bestehen ausschließlich aus Operationen, durch die sie sich sowohl selbst produzieren als auch reproduzieren. Die Fähigkeit der Selbstproduktion des Systems durch sich selbst bezeichnet Luhmann dabei als Autopoiesis (Luhmann, 2008). Das biologische System operiert, in dem es lebt, das psychische System operiert durch Bewusstseinsprozesse (z. B. Gedanken und Wahrnehmungen) und das soziale System durch Kommunikation (Runkel, 2005). Damit sie fortbestehen können, ist es folglich zentral, dass sie stetig weiter operieren, dabei zwischen einem Vorher und einem Nachher unterscheiden und Strukturen aufbauen, die ihnen Anschlussoperationen sichern (Luhmann, 1984). Allen Systemen ist zudem gemein, dass sie ausschließlich in der Differenz zu sich selbst und ihrer Umwelt operieren, das bedeutet, dass sie operativ geschlossen agieren und dadurch ihre je spezifischen Umwelten herstellen, die sie als Außenseite des Systems definieren (Luhmann, 2008). Nachdem ein System die System-Umwelt-Differenz aufgebaut hat, wird diese in das System selbst kopiert und dient als Grundlage für alle weiteren Unterscheidungen und Bezeichnungen des Systems (Luhmann, 1997). Darüber

hinaus kann nur über die Schaffung dieser Differenz der Sinn eines Systems erschlossen bzw. rekonstruiert werden (Willke, 1996).

Durch die Differenz existieren zwischen System und Umwelt außerdem immer spezifische Wirkungen oder Beeinflussungen, die auch Irritationen genannt werden. Wenn sich Systeme über einen längeren Zeitraum wechselseitig irritieren, kann es zu sogenannten strukturellen Kopplungen zwischen den Systemen kommen (Lieckweg, 2001). Dieses Vorgehen bietet ihnen den Vorteil, ihre operative Geschlossenheit zu bewahren, Komplexität zu reduzieren und gleichzeitig von den anderen Systemen zu profitieren (Drieschner & Gaus, 2014; Lieckweg, 2001).

Es kann festgehalten werden, dass sich Systeme durch Operationen definieren. Dabei sind sie offen mit ihrer Umwelt verbunden, wobei die Operationen selbst immer im System verbleiben und in Abgrenzung zur Umwelt stets an bereits erfolgte Operationen anknüpfen. Durch strukturelle Kopplungen können Systeme Komplexität reduzieren und gleichzeitig in einen Leistungsaustausch mit anderen Systemen treten. Innerhalb dieser Arbeit werden vor allem soziale Systeme fokussiert, weshalb folgend zunächst Merkmale sozialer Systeme skizziert werden, um dann einzelne soziale Systeme näher vorzustellen.

3.2. Merkmale sozialer Systeme

Jedes System, dessen Operationen aus Kommunikationen bestehen, kann als soziales System oder auch synonym als Kommunikationssystem definiert werden (Luhmann, 1984). Soziale Systeme lassen sich weiter in Interaktionssysteme, Organisationen und in Gesellschaften klassifizieren, wobei Gesellschaftssysteme stets Organisationen und Interaktionssysteme umfassen (Runkel, 2005). Die Gesellschaft als umfassendes soziales System ist durch ihre funktionale Differenzierung in weitere soziale Systeme gekennzeichnet (Luhmann, 2002). Zentrale Funktionssysteme einer Gesellschaft bilden zum Beispiel das Wirtschaftssystem, das Wissenschaftssystem, das Erziehungssystem, das Rechtssystem, die Religion, das Medizinsystem oder das Kunstsystem (Baraldi, Corsi & Esposito, 1997). Sie alle haben bestimmte Mechanismen und Strukturen ausgebildet, anhand derer sie eine bestimmte Funktion für die Gesellschaft erfüllen, die darüber hinaus von keinem anderen System übernommen werden kann. Wie jedes soziale System reproduzieren sie sich in Abgrenzung zur jeweiligen Umwelt durch Kommunikation (Luhmann, 1997). Kommunikation bildet demnach eine essenzielle Voraussetzung sozialer Systeme, weshalb folgend das Kommunikationsverständnis Luhmanns grob skizziert wird.

Ganz allgemein besteht Kommunikation aus den drei Selektionen der Information, der Mitteilung und der Annahme (Luhmann, 1984). Informationen werden vom System aus einem Angebot an Möglichkeiten selbst gewählt, wobei alles Neue als Information vom System angesehen wird. Informationen, die wiederholt an das System herangetragen werden, enthalten keinen

Informationswert mehr, womit sie überflüssig werden (Thye, 2013). Zu Beginn der Kommunikation steht die Mitteilung der Information. Bei diesem Prozess selektiert der Sender, was er von der Information mitteilen möchte. Hat der Sender seine Information mitgeteilt, selektiert der Empfänger, ob er die Information als solche wahrnimmt (ebd.). Dieser Selektionsschritt ist im luhmannschen Verständnis der bedeutsamste, da Kommunikation nach ihm nicht bereits durch die Mitteilung stattfindet, sondern erst dann, wenn der Empfänger die Mitteilung als Information versteht (Luhmann, 1984). Es geht also nicht um ein inhaltliches Verstehen der Mitteilung, sondern um die Sicherstellung von Anschlussoperationen bzw. Anschlusskommunikationen. Erst nachdem diese drei Selektionsschritte abgeschlossen sind, wird für die tatsächliche Anschlusskommunikation die Sinnkomponente notwendig. Das heißt, dass der Empfänger das in der Kommunikation enthaltende Sinnangebot in irgendeiner Form (z. B. annehmend oder ablehnend) inhaltlich greifen muss (Thye, 2013). Die Anschlusskommunikation besteht nun darin, dass der Empfänger die Mitteilung als Information nutzt und sie in eine Mitteilung transformiert, womit der Empfänger zum Sender wird und der Kreislauf erneut angestoßen wird (Rosa, Streckler & Kottmann, 2013).

Die Ausführungen bis hierher zeigen, dass nach Luhmann (1984) der gesamte Kommunikationsprozess aus Selektionen besteht. Damit die Selektionen zwischen Sender und Empfänger im Zuge des Kommunikationsprozesses nicht arbiträr bleiben, werden sogenannte Medien eingesetzt, die die Wahrscheinlichkeit einer Passung der Selektionen zwischen Sender und Empfänger erhöhen (Luhmann, 1997). Sie können als ein essenzieller Bestandteil von Kommunikation angesehen werden, da erst durch sie ein Transport von Informationen, etwa durch einen geschriebenen Text, ermöglicht wird (Simon, 2015) und sie zusätzlich dazu beitragen, die Akzeptanz und die Wahrscheinlichkeit der Kommunikation zu fördern (Luhmann, 1997). Sie werden innerhalb der Kommunikation von den Systemen eingesetzt, um die Wahrscheinlichkeit einer Anschlusskommunikation zu erhöhen (Rosa et al., 2013). Jedes soziale System verfügt über ein ihm spezifisch angehörendes Medium, wobei grundsätzlich aber jedes Medium von den Systemen genutzt werden kann (Luhmann, 1984). Ferner beinhaltet jedes Medium eine positive und eine negative Codierung, anhand dessen Situationen konkretisiert werden können und gewissermaßen ein Maßstab für die zu treffenden Selektionen vorgegeben wird (Schützeichel, 2015). Sogenannte Programme gliedern die Codes in weitere Selektionsbereiche auf (Miebach, 2010); sie definieren also, welche Kommunikationen akzeptiert werden (Rosa et al., 2013).

Zur Veranschaulichung des Einsatzes von Medium, Code und Programm soll folgendes Beispiel dienen: Gegeben sei das Rechtssystem als soziales System, das im Medium der Rechtsetzung und der Rechtsprechung kommuniziert. Diese Kommunikation vollzieht es entlang des binären Codes von Recht/Unrecht. Anhand seiner Programme, wie den Gesetzen und Rechtsnormen, legt

es innerhalb des Kommunikationsprozesses fest, welche Kommunikationen akzeptiert werden (Baraldi et al., 1997; Runkel, 2005). Dieses Beispiel lässt sich auch auf die anderen Systeme übertragen, denen jeweils ein spezifisches Medium zugeordnet ist.

Nachdem nun auf Systeme im Allgemeinen und auf spezifische Operationsweisen sozialer Systeme eingegangen wurde, werden folgend die Spezifika des politischen Systems, des Wissenschaftssystems und des Erziehungssystems vorgestellt, da diese die zentralen Systeme für diese Arbeit bilden. Die Auswahl dieser drei Systeme dient dem Zweck, Komplexität zu reduzieren, wohlwissend, dass auch andere Systeme wie etwa das Wirtschaftssystem oder das Rechtssystem im Zuge des Aufbaus von Bildungslandschaften eine bedeutsame Rolle bei der Übergangsgestaltung einnehmen können.

Die überblicksartigen Selbstbeschreibungen der Systeme dienen neben ihrer Rahmung auch dem Zweck, Hinweise über die systemeigenen Kommunikationsmedien zu geben. Ein besonderes Augenmerk wird bei der Vorstellung auf das Erziehungssystem gelegt, da es im Zentrum der Analyse steht. Neben seiner allgemeinen Beschreibung werden darüber hinaus wichtige Schnittstellen zu relevanten Umwelten bzw. anderen Systemen aufgezeigt, da diese im weiteren Verlauf der Arbeit erneut aufgegriffen werden.

3.3. Das politische System

Das moderne, deutsche politische System lässt sich auf die Formel der Demokratie herunterbrechen (Luhmann, 2000). Es begreift sich als ein autonomes Funktionssystem der Gesellschaft, das zur Kenntnis genommen hat, nicht im Sinne einer hierarchischen Durchgriffssteuerung andere Systeme kontrollieren zu können. Es ist vielmehr von weiteren autonomen Funktionssystemen umgeben, zu denen es in einer wechselseitigen Abhängigkeit steht (Göbel, 2003). Unter der Prämisse einer modernen Gesellschaft kann es nunmehr lediglich in Form von Anregungen und Unterstützung intervenieren bzw. die anderen Systeme zu einer Veränderung anstoßen (Drieschner & Gaus, 2012). Aufgrund der komplexen Eigenlogik jedes sozialen Systems und den dort herrschenden Bedingungsbeziehungen bleibt dabei unklar, welche Wirkungen die Intervention hat. So können auch nicht intendierte Wirkungen die Konsequenz einer Intervention bilden (ebd.). Nach Drieschner und Gaus (2012) sind „Interventionen [...] umso wirkungsvoller, desto eher bereits im System vorhandene Entwicklungstendenzen bzw. innersystemischer Problemdruck politisch aufgegriffen werden“ (ebd., S. 547). Willke (1993) benennt diese Form der Intervention als dezentrale Kontextsteuerung, die auf eine Gestaltung von Rahmenbedingungen abzielt und durch die Systeme ihre Operationen anpassen können. Sie lässt sich in einer modernen Gesellschaft überall dort beobachten, wo Intervention im Sinne einer hierarchischen Durchgriffssteuerung entlang des systemeigenen Mediums, wie im politischen System dem der Macht,

nicht umsetzbar sind. Sie bildet demnach eine Art hierarchische Kopplung (Gaus & Drieschner, 2014a). Mit ihr geht somit auch stets die Notwendigkeit der Rekontextualisierung (Fend, 2006) einher. Dies bedeutet, dass die politischen Anregungen bzw. Interventionen an die jeweils eigene Systemlogik angepasst werden müssen (Drieschner & Gaus, 2012).

Für die Gesellschaft ist das politische System zentral, weil es dem Verständnis westlicher Demokratien folgend kollektiv bindende Entscheidungen herstellt (Luhmann, 2000). Das funktions-spezifische Medium, mit dem es dabei operiert, ist Macht bzw. Legitimation (Runkel, 2005). Die Selektionen des Systems im Medium der Macht erfolgen etwa entlang des binären Codes Macht haben/keine Macht haben oder Regierung/Opposition, anhand welcher das System sein Programm, wie etwa Parteiprogramme oder Wahlprogramme, ausarbeitet. Der Staat, die Verwaltung und die verschiedenen Parteien lassen sich als institutioneller Kern des politischen Systems begreifen (ebd.).

3.4. Das Wissenschaftssystem

Auch das Wissenschaftssystem begreift sich durch eine Entdifferenzierung von Theorie und Empirie während des Humanismus als autonomes Funktionssystem der Gesellschaft (Schimank, 2012). Seine basale Aufgabe für die Gesellschaft ist das Generieren von wahrheitsfähigen Aussagen über die Welt (Runkel, 2005). Dabei arbeitet es im Medium der Wahrheit, wobei es durch Forschung, etwa in Form von qualitativen oder quantitativen Befragungen, hermeneutischen Textinterpretationen, Laboruntersuchen u. v. m. zu wahrheitsfähigen Aussagen gelangt (Schimank, 2012). Die daraus resultierenden Forschungsergebnisse münden sodann häufig in wissenschaftlichen Publikationen, deren Wahrheitsgehalt dann von der wissenschaftlichen Community entlang des Codes wahr/unwahr selektiert wird (ebd.; Rosa et al., 2013). Für diese Anschlusskommunikation bzw. Überprüfung des Wahrheitscodes werden wiederum Forschungsmethoden und Theorien notwendig. Theorien und Methoden bilden somit die Programmstruktur des Wissenschaftssystems (Runkel, 2005). Wie jedes Teilsystem steht auch das der Wissenschaft in einem Leistungsaustausch zu anderen Teilsystemen (Lieckweg, 2001). Die engsten Kopplungen bestehen zum Politik-, Wirtschafts- und Bildungssystem, die in umfänglicher Breite mit wissenschaftlichen Erkenntnissen entlang der eigenen Systemlogik operieren (Schimank, 2012). Als Beispiel können hier etwa die Ergebnisse großer Schulleistungsstudien wie IGLU (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012), Trends in International Mathematics und Science Study (TIMSS) (Wendt et al., 2016) oder dem Programme for International Student Assessment (PISA) (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016) herangezogen werden, die von der Bildungspolitik aufgegriffen werden und die „[...] die politische Agenda prägen [...]“ (Fend, 2009, S. 25). Konkret wurde z. B. nach der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse der bildungspolitische Ruf nach einheitlichen Bildungsstandards laut, die darüber hinaus zusätzlich

bestimmte bildungspolitische Leitlinien erfüllen sollten. Die Forderung wurde von den Kultusministern der Länder aufgegriffen und fand schließlich Eingang in verschiedenen Reformen (Klieme, 2004). Inwiefern also die wissenschaftlichen Erkenntnisse von den Teilsystemen genutzt werden, unterscheidet sich je nach spezifisch verfolgten Interessen der Systeme. Auch die Art des Transfers der Erkenntnisse kann vielseitig ausfallen, beispielsweise durch Politikberatung oder durch ein wissenschaftliches Expertengremium (Schimank, 2012).

3.5. Das Erziehungssystem

Das Erziehungssystem schafft übergreifend Strukturen und Prozesse der Sozialisation, der Erziehung, der Integration, der Selektion, der Legitimation und der Qualifikation (Gaus & Drieschner, 2014a; Luhmann, 2002; Tenorth, 2004).¹ Aufgrund einiger Spezifika gilt es innerhalb der Systemtheorie als ein besonderes gesellschaftliches Funktionssystem (Luhmann, 2002). Anders als etwa das Rechtssystem erbringt das Erziehungssystem die Systemleistung nicht aus sich selbst heraus. So schafft es zwar für den Einzelnen verschiedene Lerngelegenheiten; den Lernprozess muss jedoch das Individuum selbst durchlaufen. Zudem realisiert sich das Erziehungssystem durch verschiedene Organisationen, wie beispielsweise durch Kindertagesstätten oder Schulen. Die Vermittlung der Bildung findet jedoch in einem interaktionalen Austausch mit Personen statt und nicht durch die Organisation als solche (Drieschner & Gaus, 2012). Ferner muss sich pädagogisches Handeln stets an neuen Kontexten bzw. Herausforderungen orientieren und sich somit eine gewisse Offenheit bewahren, weshalb sie nur wenig standardisierbar und eng an die Professionalität der vollziehenden Personen geknüpft ist (Luhmann, 2002). Als Beispiel kann hier etwa der relativ große Ermessens- bzw. Handlungsspielraum von Lehrkräften bei der Umsetzung der Lehrpläne oder bei der Notenvergabe angeführt werden. Damit sich das Erziehungssystem trotz der geringen Standardisierbarkeit pädagogischer Arbeit legitimieren kann, nutzt es zur Selbstbeschreibung häufig allgemein akzeptierte Programme wie „Chancengleichheit“, „Inklusion“, „Teilhabe“ oder „Lebensweltorientierung“, um sich die öffentliche Wertschätzung zu sichern (Drieschner, 2015; Luhmann, 2002).

Trotz der beschriebenen Spezifika kommuniziert das Erziehungssystem wie auch die anderen Systeme entlang eines eigenen Kommunikationsmediums, welches nach Luhmann (2002) das Kind bzw. der Lebenslauf darstellt. Dem Kind wird Wissen und Können vermittelt, das in irgendeiner Form zu einem unspezifischen Zeitpunkt im Lebenslauf des Kindes erneut abgerufen wer-

¹ Während das Erziehungssystem beispielsweise auch Familien oder Kindertagesstätten umfasst, beziehen sich die Ausführungen dieser Arbeit maßgeblich auf das Regelschulsystem. Zudem verwenden Gaus und Drieschner in allen ihren Arbeiten den Begriff des Bildungssystems, den sie dem Begriff des Erziehungssystems vorziehen (vgl. Drieschner & Gaus, 2014).

den kann. Das Wissen und Können verbleibt also, wenn auch unspezifisch, im Kind verhaftet. Grundsätzlich kann es sich aber auch, wie auch die anderen Funktionssysteme, an allen gesellschaftlich verfügbaren Kommunikationsmedien (z. B. Geld oder Macht) bedienen. Die Vermittlung von Wissen und Können ist an den Code vermittelbar/nicht vermittelbar oder lernen/nicht lernen geknüpft. Hinter der Vermittlung von Wissen können das Curriculum, pädagogische Leitbilder oder spezifische Evaluationsverfahren als Programme stehen (ebd.).

Durch diese Kommunikationsmedien steht es zudem mit anderen Teilsystemen in einem Leistungsaustausch, den es z. B. durch verschiedene strukturelle Kopplungen realisiert (Lieckweg, 2001) wie folgende Beispiele, die sich überwiegend auf das Regelschulsystem beziehen, verdeutlichen sollen. Demnach ist das Erziehungssystem auf der Ebene der Funktionssysteme durch Vorgaben des politischen Systems zu strukturellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Organisation, der Finanzierung oder der Personalakquise eng an das politische System gekoppelt. Zudem ist es durch Rahmenvorgaben wie Curricula, Prüfungsordnungen oder einheitliche Bildungsstandards in seiner Entscheidungskompetenz eingeschränkt und auf das politische System angewiesen (Luhmann, 2002). Eine weitere enge strukturelle Kopplung besteht darüber hinaus zum Wissenschaftssystem, da das Wissen, das von der Grundschule bis zur beruflichen Weiterbildung gelehrt wird, weitgehend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert (Schimank, 2012), die für die jeweilige Adressatengruppe bedarfs- und altersgerecht aufbereitet und an die Lernenden, z. B. über den Unterricht, vermittelt werden (ebd.). Neben strukturellen Kopplungen zu anderen Funktionssystemen lassen sich zudem auf der Organisationsebene verschiedene strukturelle Kopplungen beschreiben, wie z. B. die zwischen Schulträger und Schulen in Bezug auf die äußeren Rahmenbedingungen der Schule, beispielsweise bei der Einrichtung von Fachräumen. Als eine weitere strukturelle Kopplung kann zudem die Zusammenarbeit von Grundschulen und weiterführenden Schulen, die sich über die Gestaltung des Übergangs verständigen, genannt werden. Da die beiden Systeme bei dieser Zusammenarbeit gleichgestellt sind und sie ein gemeinsames Ziel verfolgen, kann diese strukturelle Kopplung auch als eine Art kooperativer Kopplung bezeichnet werden (Gaus & Drieschner, 2014b). Bedeutsam ist in diesem Kontext, dass dauerhafte strukturelle Kopplungen zwischen Organisationen dem Erziehungssystem ermöglichen, sich weiter auszudifferenzieren bzw. sich zu verändern (Gaus & Drieschner, 2014b; Lieckweg, 2001). Gaus und Drieschner (2014b) führen in diesem Zusammenhang die Ganztagschulen als Beispiel solcher Veränderungen durch strukturelle Kopplungen an. Danach ist es wahrscheinlich, dass eine Ganztagschule dauerhafte strukturelle Kopplungen zu Organisationen aus Wirtschaft, Sport oder Betreuung aufbaut, sodass sich damit der Charakter der Gesamtorganisation Schule ändert. Vice versa werden die umliegenden Systeme in diesem Fall nicht ausschließlich im Sinne der Eigenlogik ihrer Systeme agieren können, sondern ihre Programme

dem Code der Schule als Organisation lernen/nicht lernen bzw. vermittelbar/nicht vermittelbar angleichen (ebd.).

Zusammenfassend wurde mit dieser kurzen Skizzierung der Teilsysteme das Ziel verfolgt, einen ersten Überblick über die konkreten Operationsweisen der Systeme zu geben. Zu diesem Zweck wurden überblicksartig die den Systemen angehörigen Kommunikationsmedien vorgestellt, anhand derer die Beziehungen zwischen den Systemen näher analysiert werden können. Zudem wurden für die vorgestellten Systeme erste Schnittstellen zu relevanten Umwelten benannt. Die nachfolgende Tabelle bündelt die luhmannsche Zuordnung der Kommunikationsmedien zu den drei vorgestellten Funktionssystemen.

Tabelle 1: Kommunikationsmedien der Systeme adaptiert nach Runkel (2005)

	Erziehungssystem	Politisches System	Wissenschaftssystem
Funktion	Vermittlung von Wissen und Können	Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen	Erzeugung wahrheitsfähiger Aussagen
Medium	Lebenslauf/Kind	Macht/Legitimation	Wahrheit
Code	Lernen/nicht lernen; vermittelbar/nicht vermittelbar	Macht haben/keine Macht haben, Regierung/Opposition	Wahr/falsch
Programm	Lehr- und Lernpläne/Curricula/pädagogische Leitbilder	Parteiprogramme/Wahlprogramme	Theorien und Methoden

Es kann darüber hinaus festgehalten werden, dass sich Systeme u. a. durch strukturelle Kopplungen gegenseitig irritieren und ausdifferenzieren. Die Kopplungen können auf verschiedenen Ebenen entstehen und sich in ihrer Art und Weise unterscheiden, wie es exemplarisch am Bildungssystem aufgezeigt wurde. Die Kommunikation bildet dabei die basale Operation der Systeme. Dies aufgreifend sollen folgend exemplarisch entlang der übergreifenden Logik des Übergangsqualitätsmodells Kommunikationsstrukturen innerhalb verschiedener struktureller Kopplungen beleuchtet werden, um mögliche Kommunikationsschwierigkeiten bei der Zusammenarbeit verschiedener Systeme aufzuzeigen.

4. Kommunikation zwischen Systemen

Im Lichte der Systemtheorie zeigt das Rahmenmodell zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule (van Ophuysen & Harazd, 2014) verschiedene strukturelle Kopplungen ganz unterschiedlicher autopoietischer Systeme, die in einem Leistungsaustausch zueinander stehen, so wie etwa die Kooperation von Grundschulen und weiterführenden Schulen zur Gestaltung dieses Übergangs (ebd.). Wie dargestellt, zeigen Untersuchungen in diesem Kontext, dass Lehrkräfte eine schulstufenübergreifende Kooperation als wichtig und relevant erachten, um beispielsweise Methoden und Anforderungen der jeweils anderen Schulform kennenzulernen und dort, wo möglich, aufeinander abzustimmen (van Ophuysen, 2005). Die Umsetzung der schulstufenübergreifenden Kooperation zur Gestaltung des Übergangs erfolgt laut den Lehrkräften jedoch eher selten (Racherbäumer & Kohnen, 2014). Systemtheoretisch gewendet lässt sich diese Form der Kooperation auch als kooperative Kopplung von Grundschulen und weiterführenden Schulen beschreiben, in der beide Systeme im Medium des Kindes kommunizieren. Auch der Code lernen/nicht lernen bzw. vermittelbar/nicht vermittelbar für die Ausarbeitung der Programme gleicht sich in den Systemen. Eine Differenz lässt sich jedoch innerhalb der Programme, wie Curricula, Methoden oder den pädagogischen Leitbildern von Grundschulen und weiterführenden Schulen feststellen (vgl. Kiper, 2012). Diese Unterschiede können zu Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Systemen führen, da die Programmebene den generellen Rahmen bzw. die Bedingung weiteren kommunikativen Verhaltens steckt. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass sowohl die Grundschulen als auch die weiterführenden in ihrer Entscheidungskompetenz hinsichtlich der inhaltlichen Rahmenvorgaben, wie den Lehrplänen und den zu verwendenden Methoden eingeschränkt sind, da das politische System den strukturellen und inhaltlichen Rahmen für das Erziehungssystem vorgibt (Luhmann, 2002). Da politische Kommunikationen sich häufig auf eine wissenschaftliche Beratung stützen (Kusche, 2008), ist es zur Ausgestaltung der inhaltlichen Rahmenbedingungen strukturell mit dem Wissenschaftssystem gekoppelt. Am Beispiel der Bildungsstandards, die vom Wissenschaftssystem ausgearbeitet wurden (vgl. Klieme et al., 2007) und als Rahmenvorgaben vom politischen System ins Erziehungssystem gespeist werden, kann dies abgelesen werden (Gaus, 2014). Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden dabei nach der Eigenlogik des politischen Systems umcodiert bzw. rekontextualisiert (Fend, 2006) und schließlich dem Erziehungssystem kommuniziert.

Anhand der aktuellen Debatte um die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Schuljahre, auch G8-Reform genannt, kann dies nachgezeichnet werden. Diese Debatte wurde vorwiegend seitens der Elternschaft angestoßen. Konkret wurde öffentlich beklagt, dass durch die verkürzte Schulzeit das Lernpensum der Kinder derart steigt, dass den Kindern zu wenig Zeit für Freizeitaktivitäten bleibt, sie sich dauerhaft gestresst fühlen und somit auch häufiger krank

werden (Homuth, 2017). Die öffentlichen Bedenken der Elternschaft führten zu einer Irritation des Erziehungssystems, das daraufhin mittels wissenschaftlicher Untersuchungen die Auswirkungen der Schulzeitverkürzung auf die Schülerinnen und Schüler untersuchte (vgl. Köller, 2017). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die elterlichen Bedenken aus wissenschaftlicher Sicht nicht bestätigt werden können. Dennoch gab das politische System in einigen Bundesländern trotz der konträren wissenschaftlichen Erkenntnisse nach und folgte dem Wunsch der Eltern nach einer verlängerten Schulzeit (ebd.). Anstelle einer Umcodierung der wissenschaftlichen Erkenntnisse im Sinne der Systemlogik des Erziehungssystems wurde demnach ein bildungspolitischer Opportunismus gegenüber der Elternschaft (ebd.) vom politischen System verfolgt, um sich weiterhin legitimieren zu können. Die politische Entscheidung zu G9 wird auch zukünftig das Erziehungssystem irritieren, da dieses aufgefordert sein wird, dieses Programm für das Erziehungssystem umzucodieren. Inwiefern es dem Erziehungssystem gelingt, dieses Programm in die eigene Systemlogik zu übersetzen bzw. zu rekontextualisieren, bleibt abzuwarten.

Eine weitere Irritation des Erziehungssystems erfolgt aktuell durch die bildungspolitischen Debatten zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften. Mit zunehmenden Regionalisierungsprozessen und einer Vernetzung der an Bildung beteiligten Akteure und Organisationen vor Ort (Emmerich, 2010; Oelkers, 2012) koppelt das politische System Akteure aus der Umwelt des Erziehungssystems enger an das Erziehungssystem, um die geforderte Vernetzung vor Ort auch praktisch umzusetzen (Brandel et al., 2010a). Um die Vernetzung der Schulen in diesem Kontext systemtheoretisch zu wenden, soll folgend ein fiktives Szenario veranschaulicht werden, in welchem im Kontext kommunaler Bildungslandschaften eine mögliche Zusammenarbeit, hier exemplarisch in Form eines Schulentwicklungsprojekts, verschiedener Systeme dargestellt wird. Auf dieser Ebene des Modells wird dieser Zugang gewählt, um möglichst viele mögliche Kommunikationswege der Systeme abbilden zu können. Der Gegenstand der Zusammenarbeit ist der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, der mit dem Ziel einer verbesserten Chancengerechtigkeit von den verschiedenen Systemen gestaltet werden soll.

Vorstellbar ist dabei das Aufeinandertreffen der Systeme Politik, Bildung und Wissenschaft. Die einzelnen Systeme agieren dabei im Sinne ihrer eigenen Systemlogik und Interessen operativ geschlossen, stehen jedoch gleichzeitig entlang der systemspezifischen Kommunikation mit anderen Systemen in einem Leistungsaustausch (Luhmann, 2008). Es wird daher folgend angenommen, dass es zwischen den Systemen aufgrund der spezifischen Systemlogik und den eingesetzten Kommunikationsmedien zu Irritationen kommen kann, die es dem spezifischen System erschweren können, gemäß ihrer eigenen Funktionslogik zu operieren. Die folgende Abbildung

zeigt die in dem Gedankenexperiment angenommenen strukturellen Kopplungen zwischen den Systemen.

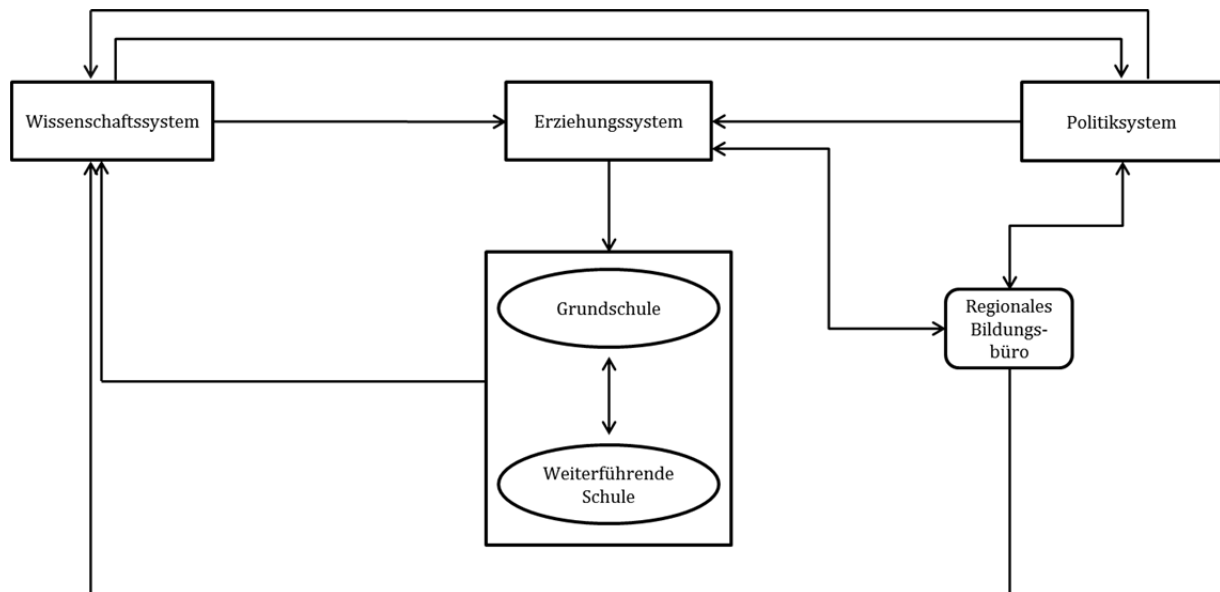


Abbildung 2: Angenommene strukturelle Kopplungen zwischen den Systemen

Das politische System wird in diesem Beispiel durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW repräsentiert. Mit der Umsetzung eines Schulentwicklungsprojekts verfolgt es das Ziel, im Rahmen eines kontextsteuernden Verfahrens verschiedene Systeme anzusprechen, um damit zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften beizutragen. Zu diesem Zweck kommuniziert es zunächst mit dem Wissenschaftssystem, um das angestrebte Projekt wissenschaftlich basiert zu konzeptionieren. Mit diesem Vorgehen legitimiert es seine Anschlussoperationen, um weiterhin seine politische Macht sichern zu können. Um die Wahrscheinlichkeit einer Anschlusskommunikation zu steigern, kommuniziert das politische System mit dem Wissenschaftssystem, indem es ihm Fördermittel zur Projektkoordinierung und zur wissenschaftlichen Begleitung bereitstellt. Zudem steckt es den allgemeinen Rahmen, innerhalb dem das Projekt durchgeführt werden soll, ab. Neben weiteren Kooperationspartnern definiert es erste allgemeine Projektziele, anhand derer der Projekterfolg gemessen wird.

Ein Projektziel in diesem Beispiel stellt die Stärkung der Kommune dar, die im Zuge der Debatte um das Lebenslange Lernen und der damit einhergehenden Forderung nach dem Aufbau kommunaler Bildungslandschaften eine Stärkung ihrer Handlungsmacht in Bildungsthemen forderte (Deutscher Städtetag, 2007; 2012). Konkret äußerten die Mitglieder des Städtetags als Vertreter des politischen Systems in zwei aufeinanderfolgenden Erklärungen ein Mitbestimmungsrecht bei der Gestaltung der äußeren sowie der inneren Schulangelegenheiten (ebd.). Dies berücksichtigend ist eine zentrale Projektvorgabe des politischen Systems die Einbindung der Regionalen

Bildungsbüros als eine Verantwortungsgemeinschaft von Land und Kommune, die zusammen mit Schulen den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule bearbeiten sollen. Durch die Berücksichtigung der aktuellen politischen Debatten verfolgt es seiner eigenen Systemlogik folgend das Ziel, seine Legitimation bzw. seine Macht durch die Bereitstellung von Fördermitteln zu erhalten.

Das von der Politik irritierte Wissenschaftssystem, das im Medium der Wahrheit entlang des Codes wahr oder nicht wahr operiert, sichert seine Autopoiesis durch fortwährende Forschung entlang verschiedener Forschungsprogramme und daraus resultierenden wissenschaftlichen Erkenntnissen. Da es unabhängig vom politischen System operiert und seine Kommunikation an objektiven Gütekriterien und nicht hinsichtlich einer Machtausübung ausgerichtet ist, kommuniziert es mit dem politischen System über die angebotenen Fördermittel. Dabei nutzt es die Fördermittel, um das Schulentwicklungsprojekt unter den gegebenen Rahmenvorgaben zu konzeptionieren. Dafür rekurriert es vor allem auf wissenschaftliche Erkenntnisse zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule sowie zur Vernetzung und Kooperation. Es arbeitet also das Programm des politischen Systems nach der eigenen Systemlogik um und beginnt dann in einem nächsten Schritt, weitere Projektpartner zu akquirieren.

Die Aufgabe der Regionalen Bildungsbüros innerhalb des Projekts ist in diesem Beispiel die Initiierung und Unterstützung schulischer Netzwerke, die das Thema des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule bearbeiten sollen. Bei diesem Vorgehen rekurriert das Wissenschaftssystem auf bereits gewonnene wissenschaftliche Erkenntnisse, die zeigen, dass das Regionale Bildungsbüro vor allem an Schnittstellenbereichen wie dem Management an den einzelnen Übergängen entlang der Bildungsbiographie fungiert (Manitius et al., 2013). Die Kommunikation zu diesem politischen Teilsystem verläuft jedoch zunächst über das Medium Geld, da das Wissenschaftssystem über die weitere Nutzung der Fördermittel des Landes bestimmt und Fördermittel zur Verfügung stellt, sodass die Regionalen Bildungsbüros ihre Arbeit aufnehmen können. Da das Wissenschaftssystem in seiner wissenschaftlichen Begleitforschung unter anderem auch die Tätigkeiten und Ziele der Regionalen Bildungsbüros analysiert, hat dieses zukünftig die Option, die wissenschaftlichen Erkenntnisse für systemeigene Zwecke zu nutzen, beispielsweise, um sich innerhalb des politischen Systems weiter zu legitimieren. Das Regionale Bildungsbüro, das eine Verantwortungsgemeinschaft von Land und Kommune bildet, mindestens aus einer pädagogischen Fachkraft und einer Verwaltungskraft zusammengesetzt ist (Sendzik et al., 2016) und ursprünglich dem politischen System zuzuordnen ist, fungiert grenzüberschreitend. Es ist mit den einzelnen Systemen auf unterschiedliche Art und Weise gekoppelt und die von ihm zu leistende Kommunikation ist vielfältig. Es agiert als Unterstützungssystem der Grundschulen und weiterführenden Schulen und orientiert sich an den pädagogischen Leitlinien,

um möglichst optimale Voraussetzungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Es ist beispielsweise dazu befugt, Schulen im Sinne einer Kompetenzberatung zu unterstützen; gleichzeitig kann es jedoch nicht über schulische Inhalte weisen. Wenn innerhalb der Schulen eine Innovation zur Gestaltung des Übergangs entsteht, die den konkreten Unterricht betrifft und die flächendeckend eingeführt werden soll, kann dies demnach nicht vom Regionalen Bildungsbüro legitimiert werden. Es kann in diesem Fall als Unterstützungssystem für die Schulen die Schulaufsichtsbehörden kontaktieren, die in letzter Instanz über einen flächendeckenden Einsatz der Innovation entscheidet. Zu diesem Zweck ist es aufgefordert, die schulischen Bedarfe für die Schulaufsichtsbehörden zu übersetzen. Gleichzeitig legitimiert es sich durch die Kommunikation mit den Schulaufsichtsbehörden auch selbst. Andersherum kann es nach Absprache mit den Schulaufsichtsbehörden auch eigene Interessen an den Schulen durchsetzen. So kann das Regionale Bildungsbüro also indirekt beispielsweise die Schulen zur Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen verpflichten.

Als Schnittstellenakteur, der zwar originär dem politischen System angehört, jedoch etwa durch die personale Aufstellung auch dem Erziehungssystem zu einem Teil zugeordnet werden kann, kann das Regionale Bildungsbüro die Kommunikation zwischen dem Erziehungssystem und dem politischen System erleichtern, da es Eigenschaften beider Systeme vereint und anhand unterschiedlicher Medien kommunizieren kann. Auf der anderen Seite kann genau dies jedoch auch zu Schwierigkeiten bei der Kommunikation führen, da es als Schnittstellenakteur nicht vollständig im Sinne der Operationsweisen der Systeme bzw. der Eigenlogik agieren kann. Aufgrund seiner Vermittlerrolle kann es keinem System klar zugeordnet werden, was bei den einzelnen Systemen zu fehlender Akzeptanz gegenüber diesem Akteur führen kann.

Auch die Projektschulen sind, neben den Regionalen Bildungsbüros, an weitere Systeme gekoppelt. Eine enge hierarchische Kopplung besteht zum politischen System, das die organisatorischen sowie inhaltlichen Rahmenvorgaben für das Erziehungssystem bzw. dem Schulsystem setzt. Diese Rahmenvorgaben, beispielsweise in Form von Lehrplänen und Curricula, müssen von dem Schulsystem im Sinne der eigenen Systemlogik verarbeitet werden, damit das System entlang seiner Funktionslogik weiter operieren kann. Es ist zudem kooperativ an das Wissenschaftssystem gekoppelt, indem vom Wissenschaftssystem pädagogische Tage oder wissenschaftliche Vorträge für die Schulen organisiert werden, etwa um Erkenntnisse zum Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schule zu präsentieren. Lässt es sich vom Wissenschaftssystem irritieren, muss das Erziehungssystem die für sich relevanten Kommunikationen in die eigene Systemlogik übersetzen bzw. rekontextualisieren (Fend, 2006). Als ein konkretes Beispiel kann hier ein vom Wissenschaftssystem entwickelter Diagnosebogen zur Kompetenzerfassung von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden

Schule angeführt werden. Erhält dieser Diagnosebogen Eingang ins Schulsystem und wird von den Lehrkräften eingesetzt, so ist es wahrscheinlich, dass die Lehrkräfte ihn an ihren spezifischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen anpassen (müssen).

Ferner kommunizieren auch diese beiden Systeme über das Medium Geld, da auch für die Schulen Fördermittel, beispielsweise für die Entwicklung von Strategien und Produkten zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, vorgesehen sind. Auch innersystemisch zeigen sich kooperative Kopplungen zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen, die das Thema des Übergangs bearbeiten. Hier kommunizieren zwar beide Systeme zum Wohle der Schülerinnen und Schüler und mit der Absicht, den Schülerinnen und Schülern die schulischen Inhalte zu vermitteln; dennoch arbeiten sie realiter mit verschiedenen pädagogischen Konzepten und unterschiedlichen Lehrplänen. Beispielsweise gilt in den weiterführenden Schulen zumeist das Fachlehrerprinzip, während die Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen häufig von nur einer Lehrkraft unterrichtet werden (Mitzlaff & Wiederhold, 1989; van Ophuysen, 2012). Dies hat unter anderem den Hintergrund, dass ein zentraler Baustein der Grundschule neben der Vermittlung fachlichen Wissens auch die Begleitung der Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler darstellt (Kultusministerkonferenz, 1970/2015). Diese unterschiedlichen pädagogischen Konzepte der Systeme können bei einer Zusammenarbeit zu Kommunikationsproblemen führen und somit eine dauerhaft erfolgreiche Kommunikation erschweren.

Dieses Gedankenexperiment zeigt, dass die Kommunikation zwischen den Systemen zunächst über den Einsatz von Fördermitteln angestoßen wurde. Damit wird über das Medium Geld zunächst ein Rahmen geschaffen, in dem die verschiedenen Funktionssysteme, wie z. B. das Erziehungssystem, das Wissenschaftssystem oder das politische System, interagieren können. Innerhalb dieses Rahmens können die verschiedenen Systeme entlang des übergreifenden Programms der Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule innerhalb einer kommunalen Bildungslandschaft kommunizieren. Das Programm wird dabei von den Systemen zunächst wenig konkretisiert, sodass die einzelnen Systeme entlang ihrer eigenen Ziele voneinander profitieren können, ohne die eigene Logik aufgeben zu müssen. Es ist jedoch vorstellbar, dass die Nutzung eines übergreifenden Programms langfristig scheitert, da sich systemspezifische Ziele über die Zeit konkretisieren und die übergreifende Programmatik dann nur noch bedingt der Eigenlogik des einzelnen Systems entspricht. Der Einsatz des Schnittstellenakteurs kann zudem als Strategie gewertet werden, die Anschlusskommunikation zwischen den verschiedenen Systemen zu sichern. Die Erwartungshaltung dahinter ist, dass dieser Akteur über die unterschiedlichen Kommunikationsmedien der Systeme Kenntnis besitzt und als Mittler Übersetzungsleistungen für spezifische Systeme übernimmt.

5. Modellübertrag und Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Kommunikation zwischen den in dem Rahmenmodell vertreteten Systemen häufig nicht über die systeminhärenten Codes kommunizieren, sondern zunächst über übergreifende Programme, wie z. B. die Gestaltung des Übergangs durch Kooperation, die G8-Reform, regionale Bildungslandschaften oder über Medien wie Geld, um Kommunikation zu den relevanten Systemen anzustoßen und die weitere Anschlusskommunikation zu sichern.² Ferner zeigen die Ausführungen, dass die verschiedenen Systeme im Kommunikationsprozess letztendlich entlang ihrer eigenen Systemlogik und Medien kommunizieren. Dies entspricht auch den systemtheoretischen Annahmen, dass sich zwar jedes System durch seine Umwelt irritieren lässt, jedoch dann operativ geschlossen agiert und somit seine Autopoiesis wahrt (Luhmann, 2008). Bezogen auf das Erziehungssystem kann das Agieren entlang der übergreifenden Programme problematisiert werden, denn diese stellen zwar zunächst einen Weg dar, der die Systeme zur Zusammenarbeit bzw. zur Bearbeitung spezifischer Problemlagen anregt; jedoch ist diese Zusammenarbeit häufig nicht langlebig, da die Systeme unter dem Deckmantel des übergreifenden Programms die jeweils eigenen Systemziele verfolgen und bei Zielerreichung die Kommunikation endet. Diese kurzfristigen Interaktionen zwischen den Systemen führen dazu, dass keine Strukturen aufgebaut werden können, die beispielsweise eine nachhaltige Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule auch dann sichern, wenn die oben genannten Fördermittel, die die Anschlusskommunikation zwischen den Systemen gesichert haben, wegfallen bzw. vollständig genutzt wurden. Insbesondere in Bezug auf die hierarchische Kopplung zwischen Erziehungssystem und politischem System scheint dies gravierend. Wie sich gerade in den aktuellen bildungspolitischen Debatten zeigt, kann das Erziehungssystem derart vom politischen System irritiert werden, dass es nur bedingt fähig zu sein scheint, autonom entlang systemimmanenter Operationsweisen spezifische Aufgaben, wie beispielsweise die Gestaltung des Übergangs, die Konsequenzen der G8-Reform oder übergreifender eine pädagogisch wertvolle Schulentwicklung zu bearbeiten. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass durch die Einbettung des Erziehungssystems in die Kommunikationsstrukturen der Umgebungssysteme dieses zwar auf Dienstleistungsangebote bzw. die sie umgebenden Unterstützungssysteme zurückgreifen kann, jedoch die übergreifende konzeptionelle und didaktische Verantwortung im Erziehungssystem bzw. im Schulsystem verankert bleibt (Gaus, 2014).

Die Annahmen und Gedanken zum Rahmenmodell zum Übergang weisen auch auf Kommunikationsschwierigkeiten zwischen kooperativ gekoppelten Systemen wie den Grundschulen und

² Vgl. in diesem Zusammenhang auch Gaus (2014), der hier von übergreifenden Slogans und Signet spricht, anhand derer die Anschlussfähigkeit zwischen Systemen gesichert wird.

den weiterführenden Schulen hin. Beide Systeme verfolgen zwar das Ziel, den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule für die Schülerinnen und Schüler möglichst bruchlos zu gestalten, wobei beide Systeme das Wohl der Schülerinnen und Schüler fokussieren. Dennoch unterscheiden sich die Arbeitsweisen aufgrund der den Schulformen zugrunde liegenden pädagogischen Konzepten und dem damit verbundenen divergierenden Professionsverständnis (Fuchs & Tippelt, 2012). Es erscheint in diesem Fall für eine langfristige Zusammenarbeit der beiden Systeme vielversprechend, zunächst Programme auszuarbeiten, an denen beide Systeme gleichermaßen trotz unterschiedlicher pädagogischer Konzepte arbeiten können. Dazu wäre auch eine langfristige Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftssystem und dem politischen System vorteilhaft. Die Rolle des Wissenschaftssystems bildet zunächst eine detaillierte, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Ausarbeitung eines Programmes für Grundschulen und weiterführende Schulen. Die Implementation dieses Programms in das Erziehungssystem und eine wissenschaftliche Begleitung bildet einen nächsten notwendigen Schritt. Die wissenschaftliche Begleitung sollte an der Logik des Erziehungssystems ausgerichtet sein, das heißt also letztendlich am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Gleichzeitig ist auch das politische System in diesen Prozess einzubinden, welches das ausgearbeitete Programm und dessen Einsatz innerhalb des Erziehungssystems legitimiert. Auch das politische System wäre wie das Wissenschaftssystem dazu aufgefordert, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler als Grundlage weiterer Anschlusskommunikationen zu nutzen (ebd.).

Um die Kommunikation zwischen den Systemen zu unterstützen bzw. eine Anschlusskommunikation wahrscheinlicher zu machen, erscheint der Einsatz eines Unterstützungssystems (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2009, Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2009; Berkemeyer, 2011; Järvinen et al., 2015) erfolgversprechend. Solch ein Unterstützungssystem lässt sich innerhalb des Rahmenmodells im Kontext schulischer Vernetzung im Sinne regionaler Bildungslandschaften verorten. Exemplarisch wurde dies am Beispiel des Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem für die schulische Qualitätsentwicklung vorgestellt. Es fungiert als Schnittstellenakteur zwischen verschiedenen Systemen, indem es versucht, die Logik der einzelnen Systeme zu übersetzen. Aufgrund seiner personellen Zusammensetzung und seiner zugeschriebenen Rolle etwa als Unterstützungssystem (Todeskino, Manitius & Berkemeyer, 2012) vereinigt es die Logik des Erziehungssystems mit der des politischen Systems. Fraglich ist jedoch, ob es aufgrund seiner nicht klar definierten Zuordnung tatsächlich von den umgebenden Systemen anerkannt wird, da es aufgrund seiner Schnittstellentätigkeit keine Systemlogik in voller Gänze verinnerlichen kann. In der Zusammenarbeit mit Schulen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule kann es beispielsweise die Schulen dabei unterstützen, ihre Kompetenzen hinsichtlich einer Gestaltung des Übergangs zu erweitern. Zu

diesem Zweck kann es z. B. einen Ordner für die Schulen zusammenstellen, der zentrale Literatur zur Gestaltung dieses Übergangs bereithält. Die Schulen wiederum könnten diesem Literaturordner mit Skepsis begegnen und argumentieren, dass ein System, das nicht genuin dem Erziehungssystem angehört, nicht darüber urteilen kann, ob die in der Literatur genannten Gestaltungsaspekte auch tatsächlich in der schulischen Praxis umsetzbar sind. Zudem wurzelt es in dem politischen System, in welchem es sich für sein Fortbestehen auch in erster Linie legitimieren muss. Es ist für die Fortführung seiner eigenen Arbeit also aufgefordert, entlang des systemspezifischen Kommunikationsmediums des politischen Systems zu kommunizieren, auch wenn dies die Anschlusskommunikation zu anderen Systemen mit anderen Kommunikationsstrukturen unterbricht. Andererseits zeigen Untersuchungen zum Regionalen Bildungsbüro, dass es tatsächlich als Unterstützungssystem zur schulischen Qualitätsentwicklung beitragen kann, indem es Übersetzungsleistungen für die verschiedenen Systeme übernimmt und Anschlusskommunikationen sichert (Sendzik et al., 2016). Inwieweit es jedoch dazu beiträgt, langfristige strukturelle Kopplungen zwischen den Systemen zu generieren, sodass daraus ein dauerhafter Leistungsaustausch der Systeme resultieren würde, muss in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden.

Resümierend für das vorgestellte Rahmenmodell zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität können für die Vernetzungsebene des Modells vorsichtig folgende theoretische Annahmen ergänzt werden, wie folgende Abbildung verdeutlichen soll. Aufgrund der Übersichtlichkeit können im Modell nicht alle denkbaren Verbindungslinien zwischen den Systemen nachgezeichnet werden; es soll vielmehr ermöglichen, einen ersten Eindruck von der enormen Komplexität des Themas der Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu erhalten. Ferner soll es dazu dienen, weitere Untersuchungen zu den einzelnen Systembeziehungen anzuschließen, die hier nur schemenhaft verdeutlicht werden konnten.

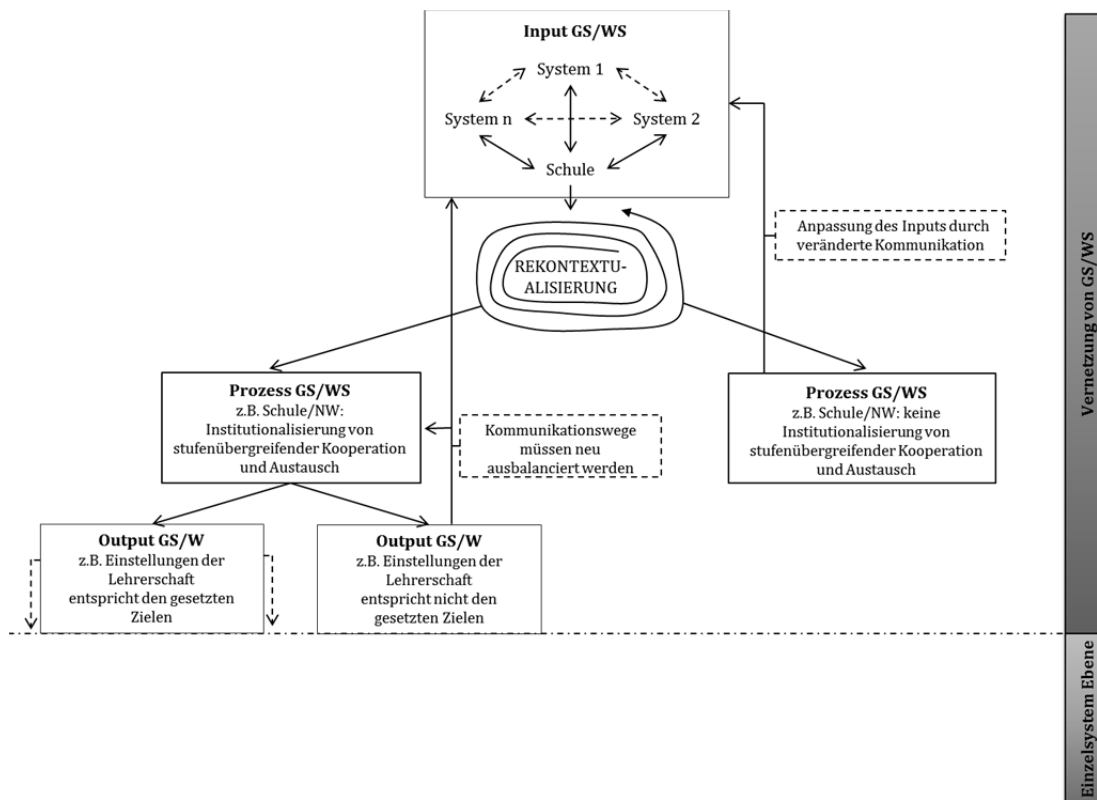


Abbildung 3: Erweitertes Übergangsqualitätsmodell in Anlehnung an van Ophuysen und Harazd (2014)

Zunächst wird die Inputebene, in der das vernetzte Schulsystem im Kontext regionaler Bildungslandschaften den Referenzpunkt der Übergangsqualität bildet, fokussiert. Aufgrund der bisherigen Ausführungen wird angenommen, dass im Kontext kommunaler Bildungslandschaften verschiedene Systeme zur Gestaltung des Übergangs aufeinandertreffen. Je nach System wird das übergreifende Programm zunächst innersystemisch interpretiert. Die dadurch erwachsenen Interessenlagen führen dazu, dass sich die Systeme zu einem Leistungsaustausch mit anderen Systemen koppeln, um sich zu erhalten und auszudifferenzieren. Die Grundschulen und weiterführenden Schulen sind demnach zum einen von vielfältigen Umwelten umgeben, durch die sie selbst irritiert werden; zum anderen irritieren sie selbst die sie umgebenden Umwelten bzw. Systeme. Im Zuge der Vernetzung im Kontext regionaler Bildungslandschaften zur Verbesserung der Übergangsqualität stehen Grundschulen und weiterführende Schulen vor der Aufgabe, die Kommunikationen der anderen Systeme für sich zu interpretieren, bei Bedarf für ihren Kontext zu modernisieren oder sie gar abzulehnen (Drieschner & Gaus, 2012). Für die Prozessebene bedeutet dies, dass die Schule maßgeblich von der Kommunikation zwischen den Systemen beeinflusst wird und je nach erfolgter Kommunikation anders ausdifferenziert werden kann. Sie kann demnach dazu führen, dass etwa eine schulstufenübergreifende Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen institutionalisiert wird. Sie kann gleichermaßen

aber auch nicht zum gewünschten Prozess führen. Ist dies der Fall, müssten die Kommunikationen zwischen den Systemen auf der Inputebene neu ausbalanciert werden, womit der beschriebene Prozess wiederholt wird. Wird eine schulstufenübergreifende Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen angestoßen, entscheidet auch auf dieser Ebene die Kommunikation über den Output. Dieser kann somit den formulierten Zielen entsprechen oder nicht entsprechen. Entspricht er nicht den gewünschten Zielen, muss die Kommunikation auf der Prozessebene oder gar der Inputebene neu ausbalanciert werden. Es ist zu vermuten, dass diese theoretischen Annahmen zu den einzelnen Versatzstücken des Modells auch auf den unteren Teilbereich des Modells übertragen werden können; dies bleibt jedoch in weiteren Untersuchungen genauer zu prüfen.

Insgesamt scheint die Modellerweiterung dahingehend gewinnbringend, dass durch sie mögliche Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den einzelnen Systemen dargestellt werden können, sodass beispielsweise gezielter an Herausforderungen bei der Umsetzung spezifischer Vorhaben, wie hier der Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule, angesetzt werden kann. So ist es denkbar, dass durch die Identifizierung von Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Systemen Programme oder Initiativen dahingehend überarbeitet werden, dass die damit verfolgten Ziele zu der einzelnen Systemlogik anschlussfähig sind.

Einschränkend muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass innerhalb der Systemtheorie die Individualebene gänzlich ausgeklammert wird, da sowohl das einzelne Individuum als auch viele Individuen nicht als System begriffen werden; sie bilden keine Analyseeinheit innerhalb der Theorie (Luhmann, 1984). Aufgrund der vorgestellten empirischen Ergebnisse zum Übergangsqualitätsmodell wird hier entgegen der theoretischen Annahmen Luhmanns davon ausgegangen, dass die Berücksichtigung der Systemebene allein nicht für die Analyse ausreicht, da die Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule auch an einzelnen Personen, wie dargestellt etwa an den Lehrkräften der Grundschulen und weiterführenden Schulen, an den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Regionalen Bildungsbüros oder aber an einzelnen Akteuren hängt. Es erscheint daher für eine ganzheitliche Analyse des Übergangs zur weiterführenden Schule für weitere Forschungsarbeiten gewinnbringend, verschiedene Analyseeinheiten zu verbinden. In diesem Kontext konstatiert auch Willke (1996) die Notwendigkeit einer stärkeren Verzahnung der Analyseeinheiten. Zwar grenzt er das Individuum von der Betrachtung des sozialen Systems ab, berücksichtigt sie jedoch insofern, als er sie als bedeutsame Umwelthanforderungen des sozialen Systems definiert (ebd.). Individuelle Akteure bzw. personale Systeme setzt er als innere Umwelt oder Innenwelt der sozialen Systeme, womit sie für die organisatorische Operation Bedeutung gewinnen. Die Kommunikation für sich, also ihre Struktur, entsteht isoliert im sozialen System. Sie ist jedoch nicht gänzlich von Individuen zu lösen und bedarf ihrer Beteiligung (Will-

ke, 2001). Erst „[...] über eine wechselseitige Abstimmung mit allen relevanten Umweltbereichen kann ein soziales System seine Identität als integriertes Ganzes herstellen“ (Willke, 1996, S. 248). Durch strukturelle Kopplungen des sozialen Systems und der inneren Umwelt kann sich das soziale System sublimieren, wenn es ihm gelingt, ein Gleichgewicht zwischen den Ebenen herzustellen (ebd.). Es lässt sich zudem vermuten, dass Systeme zwar maßgeblich das Handeln der Individuen bestimmen, jedoch nicht jedes Individuum im System gleich handelt, sodass dadurch Varianzen und damit auch Spielräume im System entstehen. Weiter kann angenommen werden, dass Individuen im Laufe ihrer Lebensspanne zwischen den verschiedenen Systemen wechseln, sodass das Individuum die Kommunikationslogik beider Systeme verinnerlicht, was wiederum die Kommunikation zwischen den Systemen erleichtern könnte.

Findet eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Ebene statt, erscheint zudem ein stärkerer Analysefokus auf akteurspezifische Faktoren wie das Professionsverständnis, den Werterhaltungen sowie auf motivationale Aspekte gewinnbringend. So konnte beispielsweise zu Anfang dieser Arbeit anhand der Forschung zur Lehrerverbundenheit am Übergang aufgezeigt werden, dass ein divergierendes Professionsverständnis zwischen den Lehrkräften von Grundschulen und weiterführenden Schulen die Kooperation am Übergang erschwert. Ferner zeigt die Analyse von Sendzik et al. (2016) zu einem kommunalen Netzwerkmanagement schulischer Netzwerke, dass sich die Schwerpunktsetzung bei der Arbeit mit den schulischen Netzwerken je nach Regionalem Bildungsbüro unterscheidet. Die Gründe für dieses Ergebnis konnten im Rahmen der Untersuchung nicht näher beleuchtet werden, jedoch kann an dieser Stelle vermutet werden, dass die vorgefundenen Unterschiede unter anderem sowohl an den unterschiedlichen Rahmenbedingungen innerhalb der jeweiligen Kommune als auch an den jeweiligen Schwerpunktsetzungen der beteiligten Akteure festgemacht werden können.

Schließlich lässt sich festhalten, dass die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule ein hochkomplexes Thema mit vielen Stellschrauben darstellt, die von den einzelnen Akteuren im Prozess nicht alle berücksichtigt werden können. Es erscheint daher von enormer Bedeutung, dass sich die einzelnen an diesem Übergang beteiligten Systeme auf konkrete Gestaltungsdimensionen (Programme) einigen und konkrete Ziele definiert werden, die darüber hinaus von jedem beteiligten System getragen werden und die der spezifischen Systemlogik nicht widersprechen. Es ist anzunehmen, dass durch eine detaillierte Ausarbeitung bzw. Definition der Gestaltungsdimensionen und einer konkreten Zielklärung langfristige Kopplungen zwischen den Systemen geschaffen werden, die für die Bearbeitung dieses zentralen Themas von essenzieller Bedeutung sind.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. & Dausien, B. (2017). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 19.07.2017.
- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58 (3), 6–10.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.). (2009). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ball, J., Lohaus, A. & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3), 101–109.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1997). *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K. et al. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 5–21). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule* (Schriften zur Entwicklungspsychologie, Bd. 13). Hamburg: Kovač.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., Kind, E. & Mitchell, H. (2005). *Systematic Research Review. The Impact of Networks on Pupils, Practitioners, Organisations and the Communities they Serve*. Zugriff am 13.04.2017. Verfügbar unter <http://www.wlv.ac.uk/media/wlv/pdf/sed-cedare-ncsl-impactofnetworks.pdf>
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Zugriff am 19.07.2017. Verfügbar unter https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2013/Internat_vgl_Bildungsforschung/Schulformwechsel_in_Deutschland_Bertelsmann.pdf
- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung. Zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter, H.-U. Grunder & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und In-*

- strumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 7, S. 115–131). Zürich: Pestalozzianum.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (2008). „Schulen im Team“. Einblicke in netzwerkbasierte 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. & Bos, W. (2011). Unterricht gemeinsam entwickeln. Eine Bilanz nach vier Jahren schulischer Netzwerkarbeit. *Pädagogik*, 11 (11), 46–51.
- Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2012). Leistungsrückmeldungen im Längsschnitt. Erste Erfahrungen mit dem Schüler-Monitoring-System (SMS). In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (Educational Governance, Bd. 9, S. 109–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Billmann-Mahecha, W. & Tiedemann, J. (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis. Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 193–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brandel, R., Gottwald, M. & Oehme, A. (Hrsg.). (2010a). *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92558-5>
- Brandel, R., Gottwald, M. & Oehme, A. (2010b). Übergangsmanagement im Kontext Lebenslangen Lernens. Die Arbeit im Themennetz der Lernenden Regionen. In R. Brandel, M. Gottwald & A. Oehme (Hrsg.), *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region* (S. 9–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2011). *Schulen in der Region. Region in der Schule*. Stuttgart: Raabe.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bd. 115). Bonn: BLK.
- Chapman, C., Muijs, D., Collins, A. & Sammons, P. (2009). *The Impact of Federations on Student Outcomes*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Chrispeels, J. & Harris, A. (2006). Conclusion: Future Directions for the Field. In A. Harris & J. Chrispeels (Hrsg.), *Improving Schools and Educational Systems. International Perspectives* (S. 295–307). Abingdon: Routledge.
- Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology, 36* (1), 83–101.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00051-4)
- Deutscher Städtetag (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Zugriff am 21.06.2017. Verfügbar unter http://kommunalwiki.boell.de/images/9/95/Aachener_Erkl%C3%A4rung.pdf
- Deutscher Städtetag (2012). *Bildung gemeinsam verantworten. Münchener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“*. Zugriff am 21.06.2017. Verfügbar unter http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007). *Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften*, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Zugriff am 01.04.2017. Verfügbar unter <https://www.jena.de/fm/1727/bildungslandschaften.195031.pdf>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 41*, 79–92.
- Drieschner, E. (2015). Zur Problematik von Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft. Formen der Kopplung zwischen pädagogischen Handlungs- und Reflexionssystem. In U. Binder (Hrsg.), *Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen* (Transfer, Band 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2012). Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik, 58* (2), 541–560.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (Hrsg.). (2014). *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Ben Jaafar, S. & Foster, L. (2006). *How Networked Learning Communities Work*. Zugriff am 13.04.2017. Verfügbar unter <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/reports/how-networked-learning-communities-work.pdf>
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung. Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue*

- Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, 2. überarb. Aufl., S. 355–375).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Bildungsforschung von 1965 bis 2008. In B. Wischer & K. J. Tillmann (Hrsg.),
*Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von
1970 bis heute* (S. 15–33). Weinheim: Juventa.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H.
Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl., S. 3–52). Weinheim: Beltz.
- Fuchs, S. & Tippelt, R. (2012). Bereichsübergreifende Kooperationen als Notwendigkeit für er-
folgreiche Übergänge im Bildungssystem. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van
Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Pra-
xishilfen Schule, S. 73–97). Köln: Link.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go. The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand
Oaks, CA: Corwin; Ontario Principals' Council.
- Fußangel, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2008). Die Verbreitung von Chemie im Kontext:.
Entwicklung einer symbiotischen Implementationsstrategie. In R. Demuth, C. Gräsel, I.
Parchmann & B. Ralle (Hrsg.), *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Ver-
breitung eines Unterrichtskonzepts* (S. 49–81). Münster: Waxmann.
- Gaus, D. (2014). Kommunale Bildungslandschaften. Eine rekonstruktive Untersuchung über
strukturelle Kopplungen zwischen Bildungspolitik und Bildungssystem. In E. Drieschner & D.
Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des
Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 101–146).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (2014a). Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf
strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bil-
dungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus
historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 17–56). Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (Hrsg.). (2014b). *Strukturelle Kopplungen im Bildungssystem. Zur theo-
retischen und historisch-empirischen Fundierung bildungswissenschaftlicher Forschung am Bei-
spiel des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren.
- Göbel, A. (2003). Die Selbstbeschreibungen des politischen Systems. Eine systemtheoretische
Perspektive auf die politische Ideengeschichte. In K.-U. Hellmann, K. Fischer & H. Bluhm

- (Hrsg.), *Das System der Politik. Niklas Luhmanns politische Theorie* (S. 213–235). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Wilke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & M. Abel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I. Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 201–227). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Greskowiak, D. & Stefan, A. (Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2011). *Magazin für das Programm „Lernen vor Ort“. Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement*. Zugriff am 09.06.2017. Verfügbar unter http://www.lernen-vor-ort.info/media/WB_1.pdf
- Hannay, L. M. & Earl, L. (2012). School District Triggers for Reconstructing Professional Knowledge. *Journal of Educational Change*, 13 (3), 311–326.
<https://doi.org/10.1007/s10833-012-9185-2>
- Harazd, B. & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holmeier, M. & Maag Merki, K. (2012). Unterstützung im Unterricht im Kontext der Einführung zentraler Abiturprüfungen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 155–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven : Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35–62). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2017). Schulsystem im Umbruch. Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 11–52). Münster: Waxmann.
- Homuth, C. (2017). *Die G8-Reform in Deutschland. Auswirkungen auf Schülerleistungen und Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Honig, M. (2008). District Central Offices as Learning Organizations: How Sociocultural and Organizational Learning Theories Elaborate District Central Office Administrators' Participation in Teaching and Learning Improvement Efforts. *American Journal of Education*, 114 (4), 627–664.
- Jäger, D. (2014). Zwischen Empowerment und Kontrolle. Die praktische Umsetzung des New Public Management und Professioneller Lerngemeinschaften in Kanada. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 303–324.
- Järvinen, H., Otto, J. & Berkemeyer, N. (2011). Neue Wege kommunaler Schulentwicklung. Das Programm „Schulen im Team“. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region. Region in der Schule* (S. 103–124). Stuttgart: Raabe.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel Schulen im Team. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Praxishilfen Schule, S. 73–97). Köln: Link.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 94–124.
- Jonkmann, K., Maaz, K., Neumann, M. & Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiären Hintergrund und schulischen Leistungen. Deskriptive Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 123–149). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Jopling, M. & Hadfield, M. (2015). From Fragmentation to Multiplexity. Decentralisation, Localism and Support for School Collaboration in England and Wales. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 49–67.
- Kiper, H. (2012). Übergänge im Schulsystem und das Curriculum. Kritische Anfragen. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Praxishilfen Schule, S. 47–68). Köln: Link.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, BMBF. Zugriff am 09.06.2017. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2015). Der Einfluss des Übergangs in differenzielle Lernumwelten auf das allgemeine und schulische Wohlbefinden von

- Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), 163–175.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000158>
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (3), 129–143. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152>
- Koch, K. (2001). *Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer* (Von der Grundschule in die Sekundarstufe, Bd. 2). Opladen: Leske + Budrich.
- Kolleck, N. (2015). Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. de Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften* (S. 27–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, O. (2017). *Verkürzung der Gymnasialzeit in Deutschland. Folgen der G8-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Stiftung Mercator. Zugriff am 09.06.2017. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Neu_Verkuerzung_der_Gymnasialzeit_in_Deutschland.pdf
- Kommission der europäischen Gemeinschaften. (2000). *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Zugriff am 20.06.2017. Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1970/2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 der der Fassung vom 11.06.2015*. Zugriff am 09.06.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingbeil, F. & Szczesny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 331–353). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kusche, I. (2008). *Politikberatung und die Herstellung von Entscheidungssicherheit im politischen System*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leffelsend, S. & Harazd, B. (2003). Erwartungen an die weiterführende Schule. Empirische Untersuchungen zu den Übergangserwartungen von Grundschüler/innen. *Empirische Pädagogik*, 18, 252–272.
- Lieckweg, T. (2001). Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisation. *Soziale Systeme*, 7 (2), 267–289.

- Liegmann, A., Mammes, I. & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2014). *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Ball, J. (2005). Der Wechsel zur weiterführenden Schule. Generelle und differenzielle Effekte auf Stresserleben und psychische Anpassung. In S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 87–110). Münster: Waxmann.
- Lohre, K. & Kober, U. (2004). Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. In W. Lohre & V. Blum (Hrsg.), *Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich kommunalen Verantwortungsgemeinschaft* (Beiträge zu „Selbstständige Schule“, S. 22–34). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft* (1. Aufl., [Nachdr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 88–99.
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionales Bildungsbüro. Ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In N. Thieme, F. Dietrich & M. Heinrich (Hrsg.), *Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?* (S. 63–64). Münster: Waxmann.
- 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*, 105 (3), 276–295.
- Manitius, V. & Sendzik, N. (2011). Regionale Bildungsbüros. Ein Einblick zu Unterstützungsleistungen eines noch jungen Akteurs der Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region. Region in der Schule* (S. 157–174). Stuttgart: Raabe.

- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Quer gedacht. Gut gemacht. Über den praktischen Mehrwert und die Perspektiven Regionaler Bildungsnetzwerke in NRW*. Zugriff am 20.06.2017. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/RegionaleBildNetzwerke/Kontext/20150531_Fin_MSW_NRW_RBB_Screendatei.pdf
- Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989). Gibt es überhaupt „Übergangsprobleme“? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In R. Portmann, K. A. Wiederhold & H. Mitzlaff (Hrsg.), *Übergänge nach der Grundschule* (S. 12–41). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Muche, C., Oehme, A. & Truschkat, I. (2016). *Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mujis, D. (2015). Improving Schools through Collaboration. A Mixed Methods Study of School-to-School Partnerships in the Primary Sector. *Oxford Review of Education*, 41 (5), 563–586.
- Mujis, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why Network? Theoretical Perspectives on Networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5–26.
- Oelkers, J. (2012). Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung. In P. Bleckmann, V. Schmidt & F. Mindermann (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 32–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, J. & Manitius, V. (2017). Die Kooperationsidee von Bildungslandschaften. Eine kritische Würdigung. In T. Olk & S. Schmachtel-Maxfield (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Empirische Befunde und kritische Reflexionen* (S. 204–227). Beltz Juventa.
- Porsch, R. (2015). Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen an Ganztagsgymnasien im Übergang nach der Grundschule. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 201–224). Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K. & Kohnen, M. (2014). Schulübergreifende Kooperation von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse am Beispiel der Naturwissenschaften und Mathematik. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 95–111). Münster: Waxmann.

- Rahnfeld, C. (2014). *Vernetzung von Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Grenzen organisationaler Steuerungs- und Lernprozesse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2014). *Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke (RBN) in NRW. Wissenschaftliche Expertise II*. Zugriff am 10.08.2017. Verfügbar unter <https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/expertiseiifinal.pdf>
- Rorrer, A. K., Skrla, L. & Scheurich, J. J. (2008). Districts as Institutional Actors in Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 307–357.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08318962>
- Rosa, H., Strecker, D. & Kottmann, A. (2013). *Soziologische Theorien* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Runkel, G. (2005). *Allgemeine Soziologie. Gesellschaftstheorie, Sozialstruktur und Semantik* (2. Aufl.). Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 19, S. 136–160). Weinheim: Juventa.
- Sartory, K., Jungermann, A. & Järvinen, H. (2017). Support for School-to-School Networks. How Networking Teachers Perceive External Support by a Local Coordinating Agency. *British Journal of Educational Studies*, 65 (2), 143–165.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1184742>
- Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 113–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schützeichel, R. (2015). *Soziologische Kommunikationstheorien* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Sendzik, N., Sartory, K. & Järvinen, H. (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 97–128). Münster: Waxmann.
- Simon, F. B. (2015). *Einführung in die systemische Organisationstheorie* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.

- Stubbe, T. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Stubbe, T., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T., Lorenz, J., Bos, W. & Kasper, D. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 351–365). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 650–661.
- Thye, I. (2013). *Kommunikation und Gesellschaft - systemtheoretisch beobachtet. Sprache, Schrift, einseitige Massen- und digitale Online-Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00439-2>
- Tillmann, K.-J. (2013). Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf - Eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Tippelt, R. (2007). Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen. [68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) vom 11. bis 13. September 2006 an der Ludwig-Maximilians-Universität, München]* (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Todeskino, V., Manitius, 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.
- Van Holt, N., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Netzwerkarbeit und Schülerleistungen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (S. 119–152). Münster: Waxmann.
- Van Ophuysen, S. (2005). Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulkirksamkeit* (Bd. 14, S. 141–152). Weinheim: Juventa.
- Van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz. Eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany &

- R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 16, S. 203–234). Weinheim: Juventa.
- Van Ophuysen, S. (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Praxishilfen Schule, S. 98–121). Köln: Link.
- Van Ophuysen, S. & Harazd, B. (2014). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität. Ein Übergangsqualitätsmodell. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D. (Hrsg.). (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1994). Children's Competence Beliefs, Achievement Values, and General Self-Esteem. Change Across Elementary and Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 107–138.
- Willke, H. (1993). *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation* (Grundlagentexte Soziologie, 2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Willke, H. (1996). *Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme* (5. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2001). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie* (4. Aufl.). Konstanz: UVK.

Anhang

Übersicht der aufgenommenen Schriften

Beitrag 1

Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 94-124.

Beitrag 2

Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H.G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 19* (S. 136-160). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Beitrag 3

Sendzik, N., Sartory, K. & Järvinen, H. (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 97-128). Münster: Waxmann.

Beitrag 4

Sartory, K., Jungermann, A. & Järvinen, H. (2017). Support for School-to-School Networks: How Networking Teachers Perceive Support Activities of a Local Coordinating Agency. *British Journal of Educational Studies*, 58 (2), 143-165.

Beitrag 1

Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 94-124.

Eigenanteil am Beitrag:

Mein Anteil lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der statistischen Auswertung, der schriftlichen Abfassung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Gutachter.

Järvinen, Hanna; Sendzik, Norbert; Sartory, Katharina; Otto, Johanna
Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung

Journal for educational research online 7 (2015) 1, S. 94-124



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Järvinen, Hanna; Sendzik, Norbert; Sartory, Katharina; Otto, Johanna: Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung - In: Journal for educational research online 7 (2015) 1, S. 94-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110491

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hanna Järvinen, Norbert Sendzik, Katharina Sartory & Johanna Otto

Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen

Eine theoretische und empirische Annäherung

Zusammenfassung

In Fragen der Schulentwicklung allgemein, aber auch im Zuge der aktuellen Regionalisierungstendenzen im Schul- und Bildungswesen, wird Unterstützungssystemen für die Einzelschule eine wachsende Bedeutung zugeschrieben. Dennoch finden sich bislang erst wenige Arbeiten im Diskurs, die Unterstützungssysteme im Zusammenhang mit Regionalisierungsprozessen beleuchten und robuste Analyseinstrumente vorstellen, mit deren Hilfe Unterstützung im Zusammenhang von Regionalisierung gefasst werden kann. Dieses Desiderat wird im vorliegenden Beitrag aufgegriffen, indem unter anderem auf Grundlage von governance- sowie motivationstheoretischen Überlegungen Kategorien für eine Heuristik erarbeitet werden, die es erlauben, Unterstützungssysteme allgemein und im Kontext von Schul- und Bildungslandschaften entlang verschiedener Dimensionen zu betrachten. Mittels Interviews, die im Rahmen des Projektes ‚Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten‘ durchgeführt wurden, wird die Heuristik auf den Forschungskontext zu Regionalen Bildungsbüros inhaltsanalytisch angewendet. Erste Befunde weisen darauf hin, dass sich die Heuristik zur Untersuchung von Unterstützungssystemen für einen regionalen Kontext plausibilisieren lässt.

Schlagworte

Unterstützung; Schulentwicklung; Regionalisierung; Schul- und Bildungslandschaften; Educational Governance

Dr. Hanna Järvinen (corresponding author) · Dipl.-Soz.-Wiss. Norbert Sendzik · Dipl.-Päd. Katharina Sartory · Dr. Johanna Otto, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: jaervinen@ifs.tu-dortmund.de
sendzik@ifs.tu-dortmund.de
sartory@ifs.tu-dortmund.de
otto@ifs.tu-dortmund.de

Support systems within the context of regionalization

A theoretical and empirical approach

Abstract

In the context of the school development discourse and of current regionalization processes in particular, support systems for schools have increasingly gained importance. At the same time, an important research gap has emerged with respect to inter-relations between support systems and regionalization processes. In fact, there is a lack of robust instruments for analyzing support structures in the regionalization context. We address this gap by developing a heuristic to examine support systems designed for educational landscapes along different dimensions. For this we use aspects of motivation and governance theories. We then apply the heuristic to interview data collected in the regional school network project 'Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten' about the role of Local Education Offices. Our findings suggest that the heuristic makes a contribution to evaluating support systems in the regional context and might be applicable in a more general context also.

Keywords

Support system; School development; Regionalization; Educational landscapes; Educational governance

1. Einleitung

In den letzten Jahren ist eine Zunahme von neuen Akteuren¹ und Strukturen auf kommunaler bzw. regionaler Ebene zu beobachten, welche Koordinierungs- und Unterstützungsleistungen für die Entwicklung einer Schul- und Bildungslandschaft übernehmen sollen. Im darauf bezugnehmenden Regionalisierungsdiskurs wird angenommen, dass durch die Zusammenarbeit und Netzwerkbildung unterschiedlicher Bildungsanbieter und -abnehmer in der Region bzw. in der Kommune, Konzepte und Strategien zum Lösen gemeinsamer, regionaler Probleme entstehen (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012a). Während in weiten Teilen der politischen Auseinandersetzung mit den neuen Akteuren und Strukturen davon ausgegangen wird, dass jene für die Entwicklung einer Schul- und Bildungslandschaft tatsächlich eine Unterstützung darstellen und unter anderem in Verbindung mit einer Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis von Schulen stehen, liegen aus einer empirischen Perspektive lediglich Indizien dazu vor (Emmerich, 2010; Manitius & Berkemeyer, 2011). Dies ist unter anderem dem Umstand geschuldet, dass elaborierte Analyseinstrumente zu einer differenzierten Einschätzung dar-

¹ Die Nutzung des generischen Maskulinums schließt die weibliche Form ein und erfolgt lediglich aus Gründen der Lesbarkeit.

über, was Unterstützung losgelöst von programmatischen Zuschreibungen und Programmevaluationen konkret ausmacht, weitestgehend fehlen.

Der Beitrag greift diese Forschungslücke auf und schlägt ein Forschungsdesign zu dessen Bearbeitung vor. Mit dem Ziel, eine Heuristik für die Betrachtung von Unterstützungssystemen im Zusammenhang von Schul- und Bildungslandschaften zu entwickeln, wird zunächst allgemein aufgearbeitet, wie Unterstützung im Schulentwicklungsdiskurs diskutiert wird (vgl. Kapitel 2). Daraufhin erfolgt eine exemplarische Darstellung der Annahmen, Zielsetzungen und bisherigen Befunde zu Regionalen Bildungsbüros, welche als Unterstützungssystem im Kontext von Schul- und Bildungslandschaften gedacht werden (vgl. Kapitel 3). Im Anschluss daran wird die Heuristik vorgestellt (vgl. Kapitel 4) und im empirischen Teil des Beitrages (vgl. Kapitel 5) auf den Forschungskontext zu Regionalen Bildungsbüros angewendet und plausibilisiert. Konkret werden dazu Interviews inhaltsanalytisch in den Blick genommen, welche im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* mit Mitarbeitern von acht Regionalen Bildungsbüros durchgeführt wurden. Der Beitrag schließt mit Perspektiven, die sich für eine weitere Forschung durch die Heuristik eröffnen (Kapitel 6).

2. Unterstützung zur Schulentwicklung

Für ein erstes Verständnis von Unterstützung im Zusammenhang von Schulentwicklungsprozessen sollen im Folgenden die grundlegenden Diskussionslinien herausgearbeitet werden. Zunächst kann festgehalten werden, dass Unterstützungssystemen im Schulwesen seit annähernd zwei Dekaden eine wachsende Bedeutung für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule zugeschrieben wird (Reissmann, 2004; Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007). Ein Grund für den wachsenden Stellenwert kann darin gesehen werden, dass Schulen und ihr pädagogisches Personal per Gesetz dazu aufgefordert sind, sich selbstbestimmt und selbstreflexiv mit der Weiterentwicklung ihrer Praxis zu beschäftigen (vgl. etwa Zlatkin-Troitschanskaia, Förster & Preuß, 2012; Müller, 2012; Heinrich, 2007). In diesem Zusammenhang wird im politischen und wissenschaftlichen Diskurs ein verstärktes Augenmerk auf Akteure, Initiativen und Strukturen gelegt, die die verordnete (Selbst-)Entwicklung der schulischen Akteure unterstützen sollen. Zu Unterstützungssystemen können etwa Leistungsmessungen und Datenrückmeldungen, Zentrale Abschlussprüfungen, Schul- und Bildungslandschaften, Innovationsnetzwerke, Fortbildungsinstitute und -abteilungen der Länder oder auch die Supervision und Coaching gezählt werden (Berke-meyer, 2011a).

Aus schulpolitischer Sicht sollen die Unterstützungssysteme, ganz allgemein, eine systematische Hilfestellung darstellen. Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007) versteht darunter: „[...] im schulischen Kontext und in ei-

nem übergreifenden Sinn lassen sich Unterstützungssysteme als institutionalisierte Dienste definieren, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (S. 143).

Die Definition rückt den Dienstleistungs- und damit zusammenhängend den Angebotscharakter von Unterstützung in den Mittelpunkt: Unterstützung kann, muss jedoch nicht von den schulischen Akteuren in Anspruch genommen werden. Mit Hilfe von Fussangel, Rürup und Gräsel (2010) kann dieser selbstlos anmutende Angebotscharakter von Unterstützung um den Aspekt der Verbindlichkeit erweitert werden, indem sie Unterstützungssystemen den Status eines Steuerungsinstrumentes zur Durchsetzung administrativer Reformvorstellungen zuweisen. Konkret nehmen sie an, dass in pädagogischen Handlungszusammenhängen „[...] die über Unterstützungsangebote vermittelten Reformansätze aufmerksamer und vorurteilsloser rezipiert, eher akzeptiert sowie intensiver und engagierter umgesetzt werden“ (ebd., S. 328). In welcher Form und wodurch dies konkret geschieht, unterscheidet sich vor dem Hintergrund der vielfältigen und insbesondere bundeslandspezifisch stark divergierenden konzeptionellen Zielsetzungen und Organisationsformen von Unterstützungssystemen jedoch deutlich. In den einzelnen deutschen Bundesländern sind etwa in der Lehrerfortbildung vielfältige und sehr unterschiedliche Konzeptionen und Organisationsformen der Fort- und Weiterbildung zu beobachten (von Hippel, 2011). Während in Niedersachsen mit dem Ziel, noch mehr kompetente Partner zu gewinnen, an den Universitäten angesiedelte Kompetenzzentren die Fortbildungen konzipieren und organisieren, werden Fortbildungsangebote in Baden-Württemberg über Landesakademien, die den Regierungspräsidien zugeordnet sind, unterbreitet. Demgegenüber sollen in Nordrhein-Westfalen die Kompetenzteams NRW in allen kommunalen Gebietskörperschaften eine bedarfsgerechte Fortbildungsplanung vor Ort gewährleisten. Trotz einer in nahezu allen Bundesländern schulgesetzlich verankerten Fortbildungspflicht ist allerdings eine geringe Durchsetzungskraft ministerialer Steuerungsinteressen aufgrund der weitgehenden Eigenständigkeit der Fortbildungsträger hinsichtlich der inhaltlichen Konzeption der Angebote und der eigenständigen Auswahl der Angebote durch die Lehrkräfte anzunehmen (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010).

In Anlehnung an Berkemeyer (2011a) kann eine erste – wenngleich grobkörnige – Differenzierung von Unterstützungssystemen entlang des programmatisch angenommenen Autonomiegrades schulischer Akteure in der Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen vorgenommen werden. Wir unterscheiden damit zwischen Systemen mit einer obligatorischen und einer fakultativen Form der Unterstützung (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterstützungssysteme zur Schulentwicklung, eigene Darstellung

Allgemein	Institutionalisierte Dienste, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen	
Zielsetzungen	Entwicklung, Verbreitung und Umsetzung von Innovationen zur Professionalisierung der schulischen Akteure durch Reflexion	
Formen	Obligatorisch	Fakultativ
Strategien	Anforderung	Ermöglichung
Systeme	<ul style="list-style-type: none"> • Schulinspektion • Lernstandsmessungen • Zentrale Abschlussprüfungen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerfortbildungen • Schulberatung • Schul- und Bildungslandschaften • Schulnetzwerke • Professionelle Lerngemeinschaften • ...

Bei der obligatorischen Unterstützungsform werden die schulischen Akteure zur Nutzung der Unterstützung verpflichtet und es ist in den Konzeptionen ein „von außen auferlegte[r] „**Anspruchszwang**“, dem es zu genügen gilt“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 277; Hervorhebung im Original), zu erkennen. Unterstützungssysteme der fakultativen Unterstützungsform setzen demgegenüber konzeptionell auf eine Freiwilligkeit der schulischen Akteure bei ihrer Inanspruchnahme, sodass die Ermöglichung und die Mitgestaltung der schulischen Akteure bei der jeweiligen Unterstützungsleistung im Vordergrund stehen (Altrichter, 2006). Zur obligatorischen Form können etwa – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Schulinspektion (Pietsch, Janke & Mohr, 2013; Lambrecht & Rürup, 2012) Lernstandsmessungen (Maier & Kuper, 2012; Berkemeyer & van Holt, 2012) oder zentrale Abschlussprüfungen (Holmeier & Maag Merki, 2012) gezählt werden. Neben Lehrerfortbildungen (Huber, 2012; Lipowsky, 2010) und auf Kooperation basierenden schulischen Vernetzungsprozessen (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011; Muijs, West & Ainscow, 2010) können zur fakultativen Unterstützungsform ebenfalls Schulberatungsprozesse (Dedering, Tillmann, Goecke & Rauh, 2013; Mietz & Kunigkeit, 2009) und Leistungen von regionalen Unterstützungssystemen im Rahmen der Entwicklung von Schul- und Bildungslandschaften (vgl. etwa Buchen, Horster & Rolff, 2012) zugeordnet werden.

Mit Blick auf die konzeptionellen Zielsetzungen zu den jeweiligen als Unterstützungssysteme deklarierten Akteuren, Strukturen und Initiativen schlagen wir folgende Arbeitsdefinition vor: Unterstützung im Schulwesen ist der ordnungspolitische Aufruf der Schulpolitik und -administration an die pädagogisch Tätigen zur selbstbestimmten und selbstreflexiven (Qualitäts-)Entwicklung ihrer Schule und ihres Unterrichts, dem die schulischen Akteure in Abhängigkeit der konzeptionellen Ausrichtung und der institutionellen Verankerung des jeweiligen Unterstützungssystems folgen können oder mitunter sogar folgen müssen. Konkret ist mit Unterstützung im Schulwesen eine Entwicklung, Verbreitung und Umsetzung von Innovationen zur Professionalisierung der schu-

lischen Akteure durch Reflexion intendiert, die mit Hilfe von Anforderungs- und Ermöglichungsstrategien erzeugt und vermittelt wird. Den in den jeweiligen Unterstützungssystemen operierenden Akteuren wird der programmatische Stellenwert von „Reflexionsunterstützungspersonellen“ (Göhlich, 2011, S. 140) zugesprochen.

Hinweise für die Relevanz von Unterstützungssystemen im Sinne der Definition bieten etwa Befunde aus der deutschen und anglo-amerikanischen Forschung zur Lehrerfortbildung, zu Lernstandsmessungen und Schulnetzwerken. Die Ergebnisse legen nahe, dass die jeweiligen Unterstützungssysteme mehr oder weniger zur Professionalisierung der schulischen Akteure beitragen und mittelbar sogar einen positiven Einfluss auf die Schülerleistungen haben (vgl. etwa Mintrop & Sundermann, 2012; Lipowsky, 2010; Berkemeyer & van Holt, 2012; Berkemeyer, Maniti, Müthing & Bos, 2009). Allerdings liegen in der Forschung zu den jeweiligen Unterstützungssystemen erst wenige Anhaltspunkte dazu vor, „in welcher Weise **„Entwicklung“** überhaupt ausgelöst wird, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzung für weitere Entwicklung wird“ (Terhart, 2011, S. 208; Hervorhebung im Original).

Begibt man sich zur empirischen Bearbeitung dieser Leerstelle auf die Suche nach geeigneten analytischen „Werkzeugen“, müssen allerdings die ausgewählten oder die eventuell entwickelten Beobachtungsinstrumente sowie die damit empirisch gewonnenen Befunde kritisch hinsichtlich der Übernahme von programmatischen Annahmen in den Blick genommen werden. Eine erziehungswissenschaftliche Forschung zu Unterstützung im Schulwesen läuft andernfalls Gefahr, eine Evaluationsforschung zu werden, indem sie unreflektiert die politische und administrative Rhetorik zu Unterstützung übernimmt. Eine unreflektierte Übernahme der Rhetorik kann dann mitunter dazu führen, dass Leistungen von deklarierten Unterstützungssystemen als Unterstützung beschrieben werden, obwohl ein Großteil der schulischen Akteure die Leistungen als nicht relevant für ihre pädagogische Arbeit wahrnimmt und darüber hinaus die Leistungen nicht im Zusammenhang mit Innovationen auf der Schul- und Unterrichtsebene stehen. Ein Feld, welches mit programmatischen Annahmen zur Unterstützung von Veränderungsprozessen in der Schule und des Unterrichts hoch aufgeladen ist, findet sich im Zusammenhang von Initiativen zu Schul- und Bildungslandschaften. Im Folgenden wird ein Überblick zu den konzeptionellen Zielsetzungen, Annahmen sowie bisherigen Forschungsbefunden zu schulentwicklungsrelevanten Unterstützungsleistungen im Zusammenhang von Schul- und Bildungslandschaften gegeben.

3. Unterstützung durch Bildungsbüros in der Schul- und Bildungslandschaft

In den letzten Jahren ist ein Zuwachs von Reforminitiativen auf kommunaler Ebene zu beobachten, die unter Verweis auf die programmatischen Überlegungen zu Schul- und Bildungslandschaften eine auf kommunaler Ebene angesiedelte Unterstützungsinfrastruktur als bedeutsam für netzwerkbasierte (Schul-)Entwicklungsprozesse erachten (Järvinen, Sendzik & Bos, 2014). Ziele und Gegenstände von kommunal getragenen schulischen Vernetzungsprozessen im Rahmen von Schul- und Bildungslandschaften sind unter anderem:

- die fachbezogene Unterrichtsentwicklung entlang spezifischer Entwicklungsbedarfe der teilnehmenden Einzelschulen (vgl. etwa Berkemeyer, 2011b);
- die Verbesserung der Übergänge, etwa zwischen Elementarbereich und Primarstufe (vgl. etwa Maag Merki, Emmerich & Kotthoff, 2008), zwischen Primar- und Sekundarstufe (vgl. etwa Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012) oder auch zwischen Schule und Beruf (vgl. etwa Tscheulin, Castellucci & Hein, 2010);
- eine stärkere Kooperation mit außerschulischen Partnern, etwa zum Abbau von Schulverweigerung (vgl. etwa Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013) oder auch im Zusammenhang des Ausbaus von Ganztagsgrundschulen (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2005).

Für eine praktische Umsetzung der Reformidee von Schul- und Bildungslandschaften wird angenommen, dass auf mehreren Ebenen angesetzt werden sollte. Auf politischer und administrativer Ebene sollen eine politikfeld- und ressortübergreifende (Weiter-)Entwicklung von Zielen (bspw. in Form einer verzahnten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung) und eine abgestimmte Koordination von Diensten in der Kommune stattfinden (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012a). Auf schulischer Ebene wird davon ausgegangen, dass arbeitsfähige und institutionalisierte Kooperationen mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern dann entstehen, wenn sie durch ortsnahe und bedarfsgerechte Beratungen und Fortbildungen unterstützt werden (Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Getragen wird die Idee von Schul- und Bildungslandschaften von der Annahme, dass die Verantwortlichen auf kommunaler Ebene – im Gegensatz zu Entscheidungsträgern auf Landesseite – einen höheren Informationsgrad über die Gegebenheiten vor Ort haben. In diesem Zusammenhang sind Zuständigkeitsverschiebungen zwischen Land und kommunalen Gebietskörperschaften zu beobachten, sodass etwa der kommunale Schulträger vermehrt inhaltlich gestaltende Aufgaben übernehmen kann (Manitius & Berkemeyer, 2011). Diese Entwicklung wird auch als Regionalisierung im Schul- und Bildungswesen diskutiert (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012b; Niedlich & Brüsemeister, 2011; Zymek, Wendt, Hegemann & Ragutt, 2011).

Ein Beispiel für ein Unterstützungssystem in der Kommune und zugleich konkreter Ausdruck der Reformsemantik rund um den „Schulträger als ‚neue[n]“

Motor' der Schulentwicklung“ (Berkemeyer, 2011b, S. 419) sind die in den letzten Jahren bundesweit und insbesondere in Nordrhein-Westfalen (NRW) entstandenen Regionalen Bildungsbüros (Todeskino, Manitius & Berkemeyer, 2012).² Jenen wird – neben der Rolle einer Umsetzungs- und Koordinierungsinstanz kommunaler Ziele – die Funktion eines Unterstützungssystems für Vernetzungsprozesse im Schul- und Bildungswesen zugeschrieben (Jennessen, 2012). Die empirische Forschung zu Regionalen Bildungsbüros steht allerdings noch am Anfang³, wobei aktuell Versuche einer empirisch-basierten Systematisierung und theoretischen Einordnung der Ziele und Tätigkeiten von Bildungsbüros zu beobachten sind (vgl. etwa Manitius, 2013). Erste Befunde zeigen etwa, dass Regionale Bildungsbüros schwerpunktmäßig Schnittstellenthemen (Übergang Schule–Beruf, Kita–Primarstufe, Primarschule–Sekundarschule, Inklusion, Individuelle Förderung, Zusammenarbeit der Schulen untereinander, Zusammenarbeit Schule–Jugendhilfe) bearbeiten, bei welchen die Koordination von Vernetzungsprozessen zwischen einer Vielzahl von Bildungsakteuren angenommen werden kann (Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). Darüber hinaus bietet die Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* erste Hinweise auf die Tätigkeitsschwerpunkte von Mitarbeitern von Bildungsbüros im Zusammenhang eines Managements von Schulnetzwerken mit dem Ziel einer netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung (Berkemeyer, Järvinen & Mauthe, 2009). Die Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere das Sammeln, Filtern sowie das adressatengerechte Aufbereiten von für Schulen relevanten Informationen (z. B. Vermittlung von Fortbildnern, Kontaktherstellung zu weiteren Schulen oder zu Schulnetzwerken aus anderen Kommunen, Beratung zum Umgang mit zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen), die Organisation von schul- und netzwerkübergreifenden Veranstaltungen sowie die Öffentlichkeitsarbeit den Schulnetzwerken eine Hilfestellung bei ihrer Arbeit bot (Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Allerdings weisen die Ergebnisse auch auf eine notwendige Relativierung der ausgemachten Unterstützungsleistungen hin. Ob eine Hilfestellung durch das Bildungsbüro vorliegt, scheint von dem wahrgenommenen Autonomieerleben der Schulnetzwerke bei der Inanspruchnahme von Leistungen

2 Als weitere Beispiele für kommunale bzw. regionale Unterstützungssysteme lassen sich in NRW ebenfalls die kommunalen Koordinierungsstellen für den Übergang Schule – Beruf, welche zum Teil allerdings bei Regionalen Bildungsbüros angesiedelt sind (vgl. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, n. d.) oder auch die Kommunalen Integrationszentren (KIZ) (vgl. Kommunale Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle, n. d.) nennen.

3 Befunde aus der US-amerikanischen Forschung zu *School Districts* weisen allerdings darauf hin, dass lokale Koordinationsakteure und -instanzen Entwicklungsprozesse auf Schul- und Unterrichtsebene unterstützen können (Sendzik, Berkemeyer & Otto, 2011). Laut Literatur geht die Unterstützung unter anderem auf folgende Leistungen zurück: Initiierung und Begleitung professionaler Lerngemeinschaften von Lehrkräften (Hannay & Earl, 2012), Anregungen für die Unterrichtsentwicklung (Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010), Entwicklung und Kommunikation von klaren Entwicklungszielen für den *School District* (Rorrer, Skrla & Scheurich, 2008) und evidenzbasierte Entscheidungsprozesse auf Grundlage eines lokalen Bildungsmonitoring-Systems (Harris & Chrispeels, 2006; Lee, Seashore Louis & Anderson, 2012).

des Bildungsbüros abzuhängen (Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012). Eine Unterstützung durch das Bildungsbüro kann demnach dann vermutet werden, wenn die gegenwärtigen oder auch zukünftigen Bedarfe der Schulnetzwerke erkannt bzw. antizipiert werden, sodass das Autonomieerleben der Netzwerke gestärkt oder – negativ gewendet – nicht gravierend beeinträchtigt wird.

Die bisherige Forschung lässt daher die Annahme zu, dass Bildungsbüros vor allem die Rahmenbedingungen für schulische Vernetzungsprozesse in der Kommune organisieren und dabei nur mittelbar inhaltlich-gestaltende Aufgaben mit Hilfe eines Informations- und Wissensmanagements übernehmen. Im Gegensatz zur relativ gut ausgearbeiteten Forschung zu interschulischen Netzwerken, die eine autonome und auf Freiwilligkeit sowie Vertrauen basierende Arbeitsweise im Netzwerk als Gelingensbedingungen einer schulübergreifenden Kooperation benennt (vgl. etwa Tippelt & Schmidt, 2007), „[...] besteht hinsichtlich der Analyse institutionalisierter Steuerungsstrukturen in regionalen Kontexten ein Desiderat“ (Emmerich, 2010, S. 364). Es ist etwa bisher noch weitestgehend ungeklärt, ob ein politisch-administrativer (Unterstützungs-)Aufruf zur Vernetzung zum Erfolg einer netzwerk-basierten Schulentwicklung beiträgt oder ob eine solche Einflussnahme die Vorteile von Netzwerken eventuell sogar konterkariert. Sollten schulische Akteure die kommunale Vernetzungsunterstützung etwa als bürokratische Anordnung, Kontrolle oder Sanktion interpretieren, wäre mit Blick auf die Literatur zu hierarchisch gesteuerten Netzwerken auch mit einer eingeschränkten autonomen, freiwilligen und vertrauensvollen Arbeitsweise der Netzwerkteilnehmer und damit einhergehend mit einem geringeren Innovationspotential des Netzwerkes zu rechnen (vgl. etwa Sydow, 2010; Schubert, 2008; McQuire & Agranoff, 2011). Zugespitzt lässt sich fragen, inwieweit als Unterstützung verstandene Kooperationsbeziehungen und -strukturen zwischen Schulen sowie zwischen Schulverbänden und kommunalen Koordinierungsinstanzen noch mit den Kategorien „Netzwerk“ und „Netzwerkmanagement“ analytisch zu fassen sind oder eher eine komplexe hybride Koordinationsform zwischen Hierarchie, Markt und Netzwerk anzunehmen ist. Allerdings hält der Regionalisierungsdiskurs im Schul- und Bildungswesen keine Analyse-kategorien zur Bearbeitung dieser Desiderate bereit.

4. Vorschlag für eine Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen

Für eine erziehungswissenschaftliche Forschung mit dem Anspruch, Indikatoren zur empirischen Bearbeitung dieser Leerstellen zu entwickeln, stellen sich aus unserer Sicht zwei zentrale Herausforderungen.

4.1 Unterstützungsbeziehung

Die entlang der Konzeptionen und Zielsetzungen von Unterstützungssystemen hergeleitete Differenzierung von Anforderungs- und Ermöglichungsstrategie im Hinblick auf die Professionalisierung von schulischen Akteuren verweist auf die Notwendigkeit, empirisch aufzuarbeiten, in welcher Form die Dynamisierung der pädagogischen Praxis durch Unterstützungssysteme tatsächlich erfolgen kann. Für ein erstes Grundverständnis darüber, ist es aus unserer Sicht unerlässlich, die Interdependenzbeziehung und die Modi der Handlungskoordination zwischen dem jeweiligen Unterstützungssystem und den schulischen Akteuren genauer zu beleuchten. Folgt man den programmatischen Annahmen zur Entwicklung von Schul- und Bildungslandschaften, kann für die Beziehung zwischen Regionalen Bildungsbüros und Schulnetzwerken angenommen werden, dass eine mögliche Impulssetzung für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis vor allem auf Aushandlungsprozessen und weniger auf einer direktiven Durchgriffssteuerung seitens der Bildungsbüros beruht (vgl. ausführlich dazu Altrichter, 2014). Kritisch wäre jedoch zu fragen, ob es Situationen oder Themen gibt, bei welchen aus Sicht der Mitarbeiter von Bildungsbüros Aushandlungsprozesse nicht die geeignete Form zur konstruktiven Bewältigung der Unterstützungsbeziehung darstellen und daher andere Strategien zur Anwendung kommen.

Für eine empirische Betrachtung dieser Fragestellungen wird vorgeschlagen (vgl. auch Berkemeyer, 2011a), sich an den Überlegungen von Lange und Schimank (2004) zu orientieren. Mit Hilfe der von den Autoren entwickelten Kategorien *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* erscheint eine Analyse der Interdependenzbewältigung durch Handlungsabstimmung zwischen Unterstützungssystem und den schulischen Akteuren möglich. Zu beachten ist, dass die Modi aufeinander aufbauen: *Beeinflussung* ist nicht ohne *Beobachtung* und *Verhandlung* nicht ohne *Beobachtung* und *Beeinflussung* denkbar.

- *Beobachtung* als Modus der Handlungsabstimmung zwischen Akteuren oder Akteursgruppen findet „durch eine einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen – einschließlich ihres antizipierten Handelns“ (ebd., S. 20) statt.
- *Beeinflussung* liegt dann vor, wenn Macht, Geld, Wissen, Emotionen usw. zielgerichtet eingesetzt werden, um „dem anderen ein Handeln abverlangen zu können, das er von sich aus nicht gewählt hätte“ (ebd., S. 21).
- *Verhandlung* als dritter Modus der Handlungsabstimmung basiert auf Beobachtungs- und Beeinflussungsprozessen und bringt „abgesprochene und nicht bloß auf der jederzeitigen Präsenz und Aktualisierbarkeit von Macht beruhende Handlungsabstimmungen“ (ebd., S. 22) hervor.

Eine Betrachtung über die Handlungskoordination zwischen Unterstützungssystem und den schulischen Akteuren lässt allerdings noch keine Hinweise darüber zu, ob die jeweilige Handlungsabstimmung zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis führt.

4.2 Unterstützungsdimensionen

Für eine Einschätzung darüber, ob Leistungen von Unterstützungssystemen ein Innovationspotential für die pädagogische Arbeit aufweisen, sind aus unserer Sicht theoretische Analyseinstrumente notwendig. Sie müssen die Operationalisierung von Indikatoren gewährleisten, mit deren Hilfe in einer empirischen Analyse der Leistungen von Unterstützungssystemen davon ausgegangen werden kann, dass die „analytisch-gefilterten“ Leistungen zumindest mittelbar mit Professionalisierungsprozessen von pädagogisch Handelnden zusammenhängen. Eine Einschätzung mit derart abgeleiteten Unterstützungsdimensionen, ob eine Unterstützung vorliegt, wäre damit weniger der Gefahr ausgesetzt, „evaluativ“ im Rahmen einer ex post Betrachtung von Unterstützungsstrategien und -konzepten zu erfolgen.

Auf der Suche nach Indikationen schlagen wir vor, auf die aus der erziehungswissenschaftlichen Transferforschung stammenden Erkenntnisse über Bedingungen und Voraussetzungen zu der Verbreitung und Annahme von Innovationen durch die pädagogische Praxis zurückzugreifen. Durch Vertreter der Forschungstradition wird argumentiert, dass ein Transfer von Innovationen in die bzw. in der Praxis vom Kompetenzerwerb der Lehrkräfte flankiert wird, welcher den Transfererfolg neben anderen Aspekten mit bedingt (Nickolaus, Gönnerwein & Petsch, 2010; Prenzel, 2010). Die Bereitschaft von Lehrkräften, sich an der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen zu beteiligen, hängt dabei unter anderem mit der selbstbestimmten Motivation der Lehrpersonen zusammen (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010). Analytisch wird dazu auf Kategorien der pädagogisch-psychologischen Lernforschung (Prenzel, Drechsel, Kliewe, Kramer & Röber, 2000) zurückgegriffen, die Überlegungen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) sowie der pädagogischen Interessentheorie (Krapp & Prenzel, 1992) miteinander verknüpft. Konkret wird angenommen – und Befunde aus der Transferforschung (Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2013) und aus der damit verbundenen noch jungen Forschung zur Lehrermotivation (Martinek, 2012; Müller, Hanfstingl & Andreitz, 2009) stützen die Annahme –, dass das Vorhandensein einer intrinsischen gegenüber einer extrinsischen Motivation bei Lehrkräften einen Prädiktor für den Transfer von Innovationen und damit einhergehend von Professionalisierungsprozessen darstellt. In diesem Zusammenhang werden vier unterstützende Bedingungen unterschieden, die positiv mit der „Transfermotivation“ (Lipowsky, 2010, S. 65) von Lehrkräften in Verbindung stehen (Jäger, 2004; Gräsel, Jäger & Willke, 2006) und aus unserer Sicht eine Basis für den Übertrag von Indikatoren in den Regionalisierungsdiskurs bieten.

- *Kompetenzunterstützung* liegt dann vor, wenn schulische Akteure durch Unterstützungssysteme Kompetenzen erlangen, mit Hilfe derer sie dazu in der Lage sind, Konzepte und Strategien zur Bearbeitung von aus ihrer Sicht relevanten Herausforderungen und Problemstellungen zu entwickeln und zu verbreiten. Dabei sind jedoch nicht die Kompetenzen, die sich auf die Organisation der Entwicklung und Verbreitung von Konzepten und Strategien beziehen, ange-

sprochen, sondern diejenigen, welche auf Individualebene die inhaltliche Arbeit erst zulassen.

- Eng mit der Kompetenzunterstützung verbunden, bezieht sich die *Autonomieunterstützung* von schulischen Akteuren auf die Hilfestellung und Anleitung bei der Zielfindung sowie bei allen organisatorischen und prozessualen Fragen der Entwicklungsarbeit, sodass den schulischen Akteuren als Folge ein Rahmen zur selbstbestimmten Entfaltung zur Verfügung steht.
- Eine weitere Dimension stellt die *Unterstützung von sozialer Einbindung* der schulischen Akteure in ein Entwicklungs- bzw. Arbeitsteam dar, welches die Charakteristika einer reziproken, konstruktiven Arbeitsatmosphäre und eines Zusammengehörigkeitsgefühls aufweist.
- *Unterstützung durch Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz* bezieht sich auf die Veranschaulichung der Bedeutung des Themas bzw. der Themen, an welchem/n die schulischen Akteure arbeiten (wollen). Der Fokus liegt dabei auf der Einbettung der spezifischen Entwicklungsarbeit in einen größeren thematischen Gesamtzusammenhang.

Von Unterstützungssystemen, wie etwa von Regionalen Bildungsbüros, ausgehende Impulse zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis können demgemäß über die Motivation der Lehrkräfte moderiert und entlang der dargestellten Unterstützungsdimensionen betrachtet werden. Kann demnach in den Leistungen von Regionalen Bildungsbüros zumindest eine der aufgeführten Unterstützungsdimensionen ausgemacht werden, liegen Hinweise darüber vor, dass die erkannten Leistungen zumindest mittelbar mit Professionalisierungsprozessen in Verbindung stehen können. Ob die Leistungen tatsächlich zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis beitragen oder ob alle Unterstützungsdimensionen gleich oder verschieden relevant dafür sind, kann allerdings nicht theoretisch, sondern nur empirisch aus Sicht der schulischen Akteur entschieden werden (vgl. etwa Schellenbach-Zell, 2009).

4.3 Synopse

Damit ergibt sich unter der Annahme, dass Unterstützungsbeziehungen in ihrer Handlungsabstimmung themen-, fall- und kontextspezifisch verschieden ausgestaltet sind und die von den Unterstützungssystemen ausgehenden Impulse unterschiedliche Ansatzpunkte für eine selbstbestimmte Motivation der schulischen Akteure aufweisen können, eine Heuristik für eine differenzierte Betrachtung der Leistungen von Unterstützungssystemen. Werden dazu die Analysekatoren der beiden theoretischen Zugänge miteinander ins Verhältnis gesetzt, können die jeweiligen Ansatzpunkte einer Unterstützung nach verschiedenen Modi der Handlungsabstimmung zwischen Unterstützungssystem und schulischen Akteuren unterschieden werden. Kompetenzunterstützung kann dann etwa in Verbindung der Koordinationsmechanismen *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung*

analytisch weiter ausdifferenziert werden. Die weiteren Unterstützungsdimensionen lassen sich ebenso zergliedern (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen, eigene Darstellung

	Kompetenzunterstützung	Autonomieunterstützung	Unterstützung von sozialer Einbindung	Unterstützung zur Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz
Beobachtung				
Beeinflussung				
Verhandlung				

Mit der Heuristik liegt somit ein Vorschlag vor, mit dessen Hilfe Leistungen von Unterstützungssystemen hinsichtlich ihres Gehaltes für die pädagogische Praxis unter Einbezug der Form ihres Zustandekommens genauer in den Blick genommen werden können. Die Heuristik weist allerdings zwei Begrenzungen auf, die insbesondere bei der Interpretation von Befunden zu beachten sind:

Ob Autonomieunterstützung durch eine Ermöglichungs- und/oder Anforderungsstrategie vollzogen wird, kann mit Hilfe der aufeinander aufbauenden Modi der Handlungskoordination *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* analytisch nur bedingt unterschieden werden. Die Hilfestellung und Anleitung zu einer selbstständigen Zielfindung und Arbeitsweise der pädagogisch Tätigen setzt idealtypisch auf Seiten des Unterstützungssystems voraus, das Handeln pädagogischer Akteure genau zu beobachten, um die schulischen Akteure dann zu einer selbstbestimmten Entwicklung mit Hilfe von Beeinflussung oder Verhandlung zu bewegen. Je nach Akteursperspektive und -logik (Akteure des Unterstützungssystems vs. pädagogische Akteure) und je nach normativem Standpunkt des Forschers können solche Prozesse dann in der Summe entweder eher als Ermöglichung oder auch eher als Anforderung durch eine Fremdführung im Sinne eines Zwangs zur Freiheit interpretiert werden. Ausgeschlossen sei mit dieser Zuspitzung nicht, dass beide Lesarten in einer Autonomieunterstützung durch Akteure eines Unterstützungssystems simultan angelegt und entsprechend durch die pädagogischen Akteure auch so paradox erlebt werden (vgl. etwa Sendzik et al., 2012).

Die Analyse einer Handlungskoordination zwischen Unterstützungssystem und schulischen Akteuren auf Grundlage von Beobachtungsprozessen ist sehr

voraussetzungsvoll (vgl. etwa Schimank, 2007). Das führt insbesondere zu Problemen bei einer hinreichenden Unterscheidung von auf Beobachtung und Beeinflussung beruhender Handlungskoordination. Nicht eindeutig wird dies etwa bei folgender idealtypischen Vorstellung von einer auf Beobachtung beruhenden Handlungsabstimmung: Akteure des Unterstützungssystems beobachten das Handeln schulischer Akteure und passen entsprechend der Beobachtung ihr Handeln an. Soll eine Handlungskoordination aufgrund von Beobachtung stattfinden, muss das angepasste Handeln der Akteure des Unterstützungssystems allerdings für schulische Akteure beobachtbar bzw. sichtbar sein. Inwiefern die Zwecksetzung der Akteure des Unterstützungssystems bei der Offenlegung ihrer Beobachtung allerdings primär von einer Anpassung des eigenen Handelns oder bereits von einer Beeinflussung auf Basis der verschiedenen Medien der Handlungskoordination (Macht, Wissen, Geld etc.) geprägt ist, lässt sich mitunter nur schwer rekonstruieren. Konkret wird das Problem, denkt man etwa über die Veröffentlichung von Good-Practice-Beispielen oder die Bereitstellung von Evaluationsergebnissen nach. Daher schlagen wir folgende pragmatische Verwendung der Analysekategorie Beobachtung vor: Unterstützung durch Beobachtung ist eine handlungsvorbereitende Tätigkeit. Beobachtungsprozesse und eventuell daraus hervorgehende Handlungen werden demzufolge in der Definition getrennt behandelt und damit empirisch unterscheidbar. Unterstützungssysteme gewinnen aufgrund von Beobachtungen Informationen und Wissen, welche für eine Handlungsabstimmung aufgrund von Beeinflussung und/oder Verhandlung verwendet werden (können).

Trotz der beschriebenen Beschränkungen gehen wir davon aus, dass die Unterstützungs-Heuristik für eine erziehungswissenschaftliche Forschung einen Ausgangspunkt bieten kann, Fragen nach den Voraussetzungen von pädagogischen Reformprozessen einerseits sowie Fragen nach effektiven und effizienten Steuerungsprozessen und -strukturen andererseits stärker aufeinander zu beziehen. Die Heuristik kann zur Erforschung von verschiedenen als Unterstützung deklarierten Kontexten, wie etwa Schul- und Bildungslandschaften, Schulinspektionsverfahren, Fortbildungen, usw. verwendet und eventuell sogar als Grundlage für eine vergleichende Betrachtung der unterschiedlichen Unterstützungssysteme herangezogen werden.

5. Anwendung der Unterstützungs-Heuristik auf den Regionalisierungsdiskurs: Unterstützung der netzwerkbasierten Übergangsgestaltung von der Grund- zur weiterführenden Schule durch Regionale Bildungsbüros

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Heuristik für den Regionalisierungsdiskurs und konkret für die Analyse von Leistungen, welche von Regionalen Bildungsbüros im Projektkontext von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* an Schulnetzwerke adressiert werden, nutzbar zu machen. Das Vorgehen ist dabei von folgender Fragestellung geleitet:

Inwiefern lässt sich die theoretisch abgeleitete Heuristik durch eine Analyse der Leistungen von Regionalen Bildungsbüros plausibilisieren?

Unter Bezugnahme auf die politische Konzeption von und den bisherigen Forschungsstand zu Regionalen Bildungsbüros kann angenommen werden, dass deren Leistungen sich insbesondere in den Unterstützungsdimensionen der Autonomieunterstützung, der Unterstützung von sozialer Einbindung sowie der Unterstützung zur Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz verorten lassen. Von einer unmittelbaren Kompetenzunterstützung, wie etwa Fortbildungen durch Mitarbeiter von Bildungsbüros, kann aufgrund eines damit verbundenen Eingriffs in den Zuständigkeitsbereich der Schulaufsicht nicht ausgegangen werden. Entsprechend der Programmatik von Bildungslandschaften lässt sich die These formulieren, dass die Leistungen Regionaler Bildungsbüros insbesondere durch den Koordinationsmodus *Verhandlung*, d. h. durch Aushandlungsprozesse mit den schulischen Akteuren abgestimmt werden.

5.1 Kontext der Untersuchung

Bei dem Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*, als dritte Ausbaustufe des netzwerkbasierten Schulentwicklungsprogramms *Schulen im Team*, handelt es sich um ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Projektlaufzeit von 2011 bis 2015; detailliert zum Projekt Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Das basale Ziel des Projekts ist, die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule zum Gegenstand kommunaler Bildungsgestaltung zu machen. Zu diesem Zweck haben sich acht Ruhrgebietskommunen (Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Krefeld, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen) zusammengeschlossen, um gemeinsam Strukturen zur Bearbeitung des Übergangs zu entwickeln und Konzepte bzw. Strategien zum Übergang auszuarbeiten und zu erproben. Um die Gestaltung des Übergangs auch auf der Mikroebene anzusiedeln, wurden in den einzelnen Kommunen mindestens drei schulische Netzwerke, be-

stehend aus insgesamt 167 abgebenden und aufnehmenden Schulen, gebildet. Jede Schule entsendet dazu in der Regel zwei Lehrkräfte als Netzwerkkoordinatoren für die Arbeit in den Schulnetzwerken. Durch die systematische Verknüpfung der Ebenen soll die Gestaltung des Übergangs als eine gemeinsame Verantwortung der Bildungsakteure einer Region verankert werden. Zur Realisierung dieser übergreifenden Ziele orientieren sich die Akteure an einem kommunalen Handlungsplan zum Übergang, der Entwicklungsziele und -maßnahmen benennt und dazu beitragen kann, gemeinsame Perspektiven zu schaffen, Strategien zu entwickeln und Qualität zu sichern.

In die Projektkonzeption ging die Programmatik von Schul- und Bildungslandschaften ein. Den Regionalen Bildungsbüros wird der Stellenwert einer unterstützenden Einheit für die schulischen Entwicklungsprozesse zugeschrieben. Unterstützt werden die Regionalen Bildungsbüros durch das Institut für Schulentwicklungsforschung. Kommunale Budgets erlauben darüber hinaus die Umsetzung zusätzlicher bedarfsgerechter Maßnahmen in der Region.

Damit die Bearbeitung des Übergangs als ein komplexer pädagogischer Prozess behandelt wird, bietet das Projekt den Kommunen fünf inhaltliche Projektmodule (Monitoring, Beratung, Diagnostik, Lernkultur und Curriculum sowie Standards) von denen die einzelne Kommune mit ihren Schulnetzwerken und weiteren Partnern mindestens eines im Rahmen des Projektes bearbeiten soll.

5.2 Forschungsdesign

Die Plausibilität der Unterstützungs-Heuristik für den Regionalisierungsdiskurs soll mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesign in den Blick genommen werden. Fokussiert werden dabei die Leistungen der Regionalen Bildungsbüros im Zusammenhang der netzwerkbasierter Gestaltung des Übergang. Die mit Hilfe der Heuristik „freigelegten“ Leistungen der Bildungsbüros können für eine Einschätzung darüber, ob und wie von Bildungsbüros eine Unterstützung für schulische Kooperationsprozesse ausgeht, einen ersten Referenzrahmen bieten.⁴

Bei dem Datenmaterial handelt es sich um acht leitfadengestützte Interviews, die im Juli 2012, d. h. ca. drei Monate nach der Bildung der Schulnetzwerke in den Projektregionen, mit den Mitarbeitern bzw. den Projektleitungen in den Regionalen Bildungsbüros telefonisch geführt und anschließend transkribiert wurden. Der Fokus des den Interviews zugrunde gelegten theoriegeleiteten Leitfadens lag dabei hauptsächlich auf der Art der Zusammenarbeit mit Partnern innerhalb des Projektes sowie auf förderlichen Faktoren für die Zusammenarbeit.

4 Unberührt von dem Plausibilisierungsversuch der Heuristik bleibt damit aber weiterhin, ob die Leistungen von Relevanz für Entwicklungsprozesse der pädagogischen Praxis sind. Dazu ist weitere Forschung unerlässlich, die die Perspektive der schulischen Akteure in den Blick nimmt, sodass Aussagen über die Qualität der einzelnen Leistungen möglich werden.

Die Regionalen Bildungsbüros, in welchen die befragten Mitarbeiter arbeiten, unterscheiden sich untereinander etwa im Hinblick auf die Mitarbeiterzahl, den internen Differenzierungsgrad, die Dauer des Bestehens sowie die kommunale An- und Einbindung beträchtlich. Während etwa ein Regionales Bildungsbüro bereits auf die Initiative *Selbstständige Schule* (2002–2008) zurückgeht und inzwischen bereits über 30 Mitarbeiter hat, sind andere Regionale Bildungsbüros erst im Rahmen der Landesinitiative *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* (ab 2008) entstanden und haben zum Teil nur zwei Mitarbeiter.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Bos & Tarnai, 1989). Zur Verzahnung der Theorie mit den Daten wurde für die Analyse ein Kategoriensystem entwickelt, in dem die oben angeführten theoretischen Überlegungen zur Unterstützung berücksichtigt wurden. Die motivationstheoretischen Dimensionen in Anlehnung an Prenzel et al. (2000) sowie die governancetheoretischen Kategorien von Lange und Schimank (2004) dienten dabei als erste Orientierungsmarken für die Exploration des empirischen Materials. Insgesamt vollzog sich die Kategorienbildung im „Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8). Die Interoderreliabilität wurde an zwei der acht Interviews von zwei Kodiererinnen⁵ geprüft und ergab anhand der Holsti-Formel (Holsti, 1969) einen Reliabilitätskoeffizienten von $R = .86$, wodurch nach Bos (1989) eine gute Reliabilität für das Kategoriensystem und für die Analyse vorliegt. Eine Übersicht über die Analysekategorien bietet Tabelle 3.

Tabelle 3: Übersicht über die Analysekategorien, eigene Darstellung

Hauptkategorien	Sinngehalt
<i>Kompetenzunterstützung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeiten, zum Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur inhaltlichen Gestaltung der Netzwerkarbeit (z. B. durch Fortbildungen oder allgemein durch fachlichen Input zum Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule)
<i>Autonomieunterstützung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der schulischen Akteure bei der selbstständigen Arbeitsorganisation der Netzwerke (z. B. durch Zielfindungsprozesse, Organisation der Arbeitsabläufe oder Planung der Netzwerkarbeit)
<i>Unterstützung durch soziale Einbindung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf das soziale Klima im Netzwerk • Handlungen, die die Optimierung der Arbeitsatmosphäre bzw. des Zusammengehörigkeitsgefühls im Netzwerk zum Gegenstand haben (z. B. Hilfe bei der Einbindung von weiteren Partnern, wie bspw. Schulen, Museen, Fortbildnern u. a. m.)
<i>Unterstützung durch Verdeutlichung inhaltlicher Relevanz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeiten, die die Bedeutsamkeit der gemeinsamen Entwicklungsaufgabe hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule unterstreichen (z. B. durch die Setzung von regionalen Themenschwerpunkten)
<i>Backoffice-Tätigkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Übergreifende, entlastende Verwaltungstätigkeiten der Regionalen Bildungsbüros, ohne inhaltlichen Bezug zur Netzwerkarbeit (z. B. Hilfestellung bei der Mittelbeantragung)

5 Wir möchten uns an dieser Stelle bei Nora Austermann und Lisa Wollrath für ihre überaus wertvolle Hilfe bei der Analyse bedanken.

Nach der ersten Kategorienbildung wurden in einem nächsten Schritt die theoretisch beschriebenen Koordinationsmodi *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* (Lange & Schimank, 2004) für die Analyse operationalisiert und jeweils den einzelnen Hauptkategorien als Subkategorien zugeordnet, um die Modi der Handlungskoordination zwischen den Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros und den schulischen Vertretern darstellen zu können.

Beobachtung als erste Subkategorie erfasst dabei Aussagen, die auf eine Beobachtungsleistung der interviewten Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich der schulischen Netzwerkarbeit hinweisen. Ein zentraler Indikator hierfür sind Erzählungen, welche zeigen, dass sie Kenntnisse über die aktuellen Entwicklungen in den Netzwerken in den für die Unterstützung relevanten Dimensionen (Hauptkategorien) besitzen. Die Modifikation bzw. Reduktion der theoretischen Kriterien zur Kategorie *Beobachtung* hin zum reinen Erfassen, ob eine Beobachtungsleistung der Mitarbeiter der Bildungsbüros vorliegt oder auch nicht, ist dabei den methodischen Grenzen der Inhaltsanalyse geschuldet. Im Rahmen einer Inhaltsanalyse würden die voraussetzungsvollen theoretischen Kriterien einen interpretativen Spielraum zu der Frage zulassen, ob auf Grundlage der Beobachtungen tatsächlich Anpassungsleistungen im Handeln der Mitarbeiter der Bildungsbüros oder der Netzwerkkoordinatoren verbunden waren.

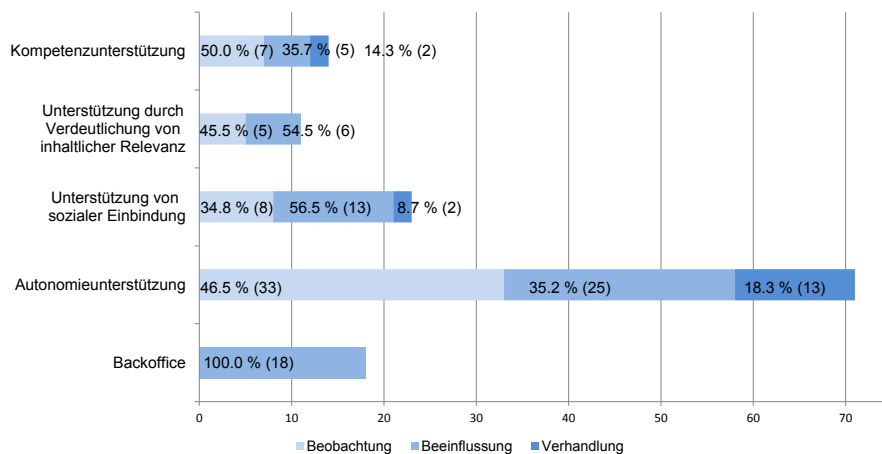
Die Subkategorie *Beeinflussung* als weitere Form der Handlungskoordination lässt sich durch den bewussten Einsatz von Einflusspotentialen, beispielsweise auf Grundlage von Geld, Wissen oder moralischer Autorität durch die Regionalen Bildungsbüros kennzeichnen. Beispiele hierfür sind Aussagen hinsichtlich gezielter Impulse zur Optimierung der Entwicklungsarbeit in den Netzwerken, die durch die Regionalen Bildungsbüros im Rahmen des Projektes gesetzt wurden. Hierzu zählen u. a. Fortbildungen, Workshops und andere Veranstaltungsformate.

Verhandlung als dritte Subkategorie hingegen wird definiert als eine wechselseitige Ausarbeitung von Absprachen der Regionalen Bildungsbüros mit ihren schulischen Partnern in Bezug auf die für die Analyse bedeutsamen Unterstützungsdimensionen (Hauptkategorien).

5.3 Ergebnisse der Untersuchung

Im Rahmen der Inhaltsanalyse konnten verschiedene Tätigkeiten von Regionalen Bildungsbüros aufgedeckt werden, die auf die Unterstützung der schulischen Vernetzung im Zusammenhang der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule abzielen. Insgesamt wurden in den acht Interviews 137 Kodierungen dem Thema *Unterstützung der Netzwerkarbeit* zugeschrieben. Eine Darstellung der kodierten Unterstützungsdimensionen sowie deren Häufigkeiten befindet sich in Abbildung 1.

Abbildung 1: Kodierungen in den Unterstützungsdimensionen, eigene Darstellung



Anmerkungen. Gesamtanzahl Kodierungen: 137.
(N) entspricht der absoluten Anzahl der Kodierungen

Die in der Abbildung abgezeichneten Unterstützungsdimensionen stellen die Hauptkategorien der Analyse dar, die jeweils in den Subkategorien *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* unterschieden werden, um das Agieren der Regionalen Bildungsbüros mit den Schulnetzwerken im Unterstützungsprozess beschreibbar zu machen.

Betrachtet man die einzelnen Dimensionen der Unterstützung, so zeigt sich, dass die Hälfte (51.8 %, absolute Häufigkeit der Kodierungen = 71) der vergebenen Kodierungen der Kategorie *Autonomieunterstützung* zuzuordnen sind. Dabei wurden Aussagen kodiert, welche auf die durch die Regionalen Bildungsbüros erfolgte Unterstützung der Netzwerke bei ihrer selbstständigen Arbeitsorganisation hinweisen. Davon fallen 33 (46.5 %) Kodierungen in den Modus der *Beobachtung*, 25 (35.2 %) in den der *Beeinflussung* und 13 (18.3 %) in den der *Verhandlung*. In der Kategorie *Beobachtung* lassen sich insbesondere Erzählungen festmachen, die darauf verweisen, dass die Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros über differenzierte Kenntnisse hinsichtlich der Arbeitsorganisation der Netzwerke verfügen, was eine Beobachtung der Netzwerkarbeit und der darin arbeitenden Lehrkräfte voraussetzt. Die folgende Aussage verdeutlicht dies:

„Wir waren selber davon überrascht, wie schnell sie wie konkret geworden sind. Also es haben sich [...] in einem Zeitraum von zwei, drei Monaten [...] die Netzwerke jeweils zwei Mal getroffen. Das eine große Netzwerk hat halt Untergruppen gebildet. Diese Untergruppen haben sich teilweise [...] sogar drei Mal getroffen.“

Auch wurde in allen Interviews über gezielte Maßnahmen der Regionalen Bildungsbüros berichtet, die auf die Organisation und Zielfindung der einzelnen Netzwerke unterstützend einwirken sollen (*Beeinflussung*). Neben Beratungsgesprächen und -treffen wurden hierzu verschiedene (zum Großteil extern moderierte) Veranstaltungsformate in den Regionen umgesetzt, welche zugleich zur Stärkung der sozialen Einbindung (Kategorie *Unterstützung von sozialer Einbindung/Beeinflussung*, absolute Anzahl der Kodierungen: 13; Gesamtzahl der Kodierungen in der Hauptkategorie: 23) unter den Netzwerkmitgliedern dienen sollten:

„Diese Kick-Off-Veranstaltungen haben das Ziel, dass die Netzwerkteilnehmer sich kennenlernen, dass sie gemeinsam überlegen, wie wollen wir uns organisieren und, dass sie gemeinsam sich darüber im Klaren sind, woraufhin arbeiten wir. Und wenn es ihnen gelingt, dieses „Woran arbeiten wir?“ oder „Worauf zielt das?“ auch noch in kleine operative Schritte zu packen, umso besser.“

Auch für die Verhandlung als gemeinsame Ausarbeitung von Strategien zur strukturellen Gestaltung der Netzwerkarbeit konnten passende Sinneinheiten aus dem Material erschlossen werden. So berichtet die Mitarbeiterin eines Regionalen Bildungsbüros:

„Da wollten wir eigentlich schon mal so grob überlegen, mit den Schulen zusammen, wie die halt arbeiten sollen, weil es so viele Schulen sind. Und da haben wir uns darauf verständigt, dass quasi jede Schule erst mal so eine Art Steckbrief abgibt mit Strukturdaten, was die will und wie groß die Schule ist.“

Wird die Anzahl der Kodierungen als Gewichtung der Bedeutsamkeit der verschiedenen Unterstützungsdimensionen begriffen, bleibt bereits an dieser Stelle festzuhalten, dass sich die Unterstützung der Schulen durch die Regionalen Bildungsbüros im untersuchten Kontext insbesondere im prozessbegleitenden Bereich verorten lässt, was sich in der hohen Anzahl der Kodierungen in der Kategorie *Autonomieunterstützung* widerspiegelt. Zusammenfassend ging es den Mitarbeitern der Bildungsbüros bei ihren bisherigen Tätigkeiten vordergründig darum, den Netzwerken einen guten Start in die selbstorganisierte Arbeit unter „Professionellen“ in der neuen Lerngemeinschaft zu ermöglichen und ihnen bei der Findung ihrer selbstgewählten Arbeitsform zu helfen.

Deutlich weniger Kodierungen (10,2 % an der Gesamtzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 14) fielen bei der Analyse dagegen auf die Hauptkategorie *Kompetenzunterstützung*, welche Aussagen über die Unterstützung durch die Regionalen Bildungsbüros bei der inhaltlichen Gestaltung der Netzwerkarbeit zur Optimierung der Übergangsgestaltung erfasst. In einer Projektregion, d. h. in einem der analysierten Interviews, ließen sich keine zu der Kategorie passenden Sinneinheiten erschließen. Aus den kodierten Aussagen wur-

den 50.0 % der Aussagen der Subkategorie *Beobachtung* zugewiesen. So berichtet die Mitarbeiterin eines Bildungsbüros über den Stand der Netzwerke und die Notwendigkeit, die darin arbeitenden Lehrkräfte mit fachlichen Impulsen zu unterstützen:

„Also, das Problem ist halt ehrlich gesagt das, dass die Netzwerke ganz dringend fachlichen Input brauchen. So! Und zwar möglichst viel. Und sie brauchen den auch jetzt, also, sie brauchen den nicht in eineinhalb Jahren oder in einem Jahr oder so was, sondern sie brauchen den jetzt.“

Es lassen sich jedoch nur einige wenige Aussagen im Material wiederfinden, die auf eine gezielte Einflussnahme (*Beeinflussung*, 5 Kodierungen) der Regionalen Bildungsbüros auf die Kompetenzentwicklung der in den Netzwerken arbeitenden Lehrkräfte im Sinne der formulierten Kategorie hindeuten. Beispielsweise berichten Interviewte hierbei über Veranstaltungen, auf denen fachliche Impulse in Form von Vorträgen und Workshops zum Thema *Kompetenzorientiertes Lernen* angeboten wurden.

Eine zusätzliche inhaltliche Fokussierung durch die Regionalen Bildungsbüros bei ihrer unterstützenden Tätigkeit hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule lässt sich allerdings in den kodierten Aussagen in der Kategorie *Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz* (8.0 % an der Gesamtanzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 11) erkennen. Hierbei berichten die Interviewten insbesondere über Ereignisse, die darauf abzielen, thematische Schwerpunktsetzungen der Region den Netzwerken gegenüber transparent zu machen, die übergreifende Bedeutung der Bearbeitung des Übergangs zu unterstreichen und eine Grundlage für die Herausbildung einer gemeinsamen Vision zur Bearbeitung des Gegenstandes zu schaffen (Subkategorie *Beeinflussung*, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 6). Die folgende Interviewpassage veranschaulicht diesen Prozess:

„Aktuell sieht es also so aus, dass wir gestern unser Treffen hatten mit den Netzwerkkoordinatoren und -kordinatorinnen [...]. Haben das dann auch geöffnet und gesagt, das sind die groben Ziele, [...] also was ist ein gelungener Übergang und was ist ein gerechter Übergang, um dieses gemeinsame Übergangsverständnis zu entwickeln. Damit gingen die also sehr konform, fanden das auch gut und interessant, ebenso Monitoring, Sprachförderung und auch diese Kriterien und Indikatoren.“

Auch finden sich Angaben in den Interviews, die zeigen, dass die Regionalen Bildungsbüros die Themenfindung der Netzwerke beobachten und somit Informationen darüber sammeln, welche Herausforderungen und Problemfelder für die schulische Praxis Relevanz besitzen (Subkategorie *Beobachtung*). So erzählt die Mitarbeiterin eines Bildungsbüros über ein Treffen mit den Koordinatoren der Netzwerkschulen: „[Ich] habe dann [...] inhaltliche Fragen gestellt: ‚Könnten Sie

sich vorstellen, das so und so zu machen?“, aber [...] da wurde mir z. B. sehr klar signalisiert, also mit Monitoring beschäftigen wir uns nicht“.

Hinweise auf konkrete Aushandlungsprozesse zwischen den Regionalen Bildungsbüros und den schulischen Netzwerken hinsichtlich relevanter regionaler Themen im Zuge der Bearbeitung des Übergangs (Subkategorie *Verhandlung*) können zu diesem Zeitpunkt in den Interviews nicht festgemacht werden.

Neben den Kodierungen in den deduktiv formulierten Kategorien wurden in den analysierten Interviews Aussagen in die induktiv gebildete Kategorie *Unterstützung durch Backoffice-Tätigkeit* zugeordnet (13.1 % an der Gesamtanzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 18). Insbesondere in dieser Kategorie lassen sich deutliche Unterschiede in den analysierten Interviews aus den verschiedenen Projektregionen erkennen. Während in zwei Interviews keine Hinweise auf unterstützende *Backoffice-Tätigkeiten* der Regionalen Bildungsbüros zu finden sind, machen die Kodierungen in zwei anderen Interviews ca. ein Viertel (26.3 %; 23.0 %) der Kodierungen aus. In den übrigen Kategorien zeigen sich die Unterschiede in den Interviews insbesondere im Bereich der Kompetenzunterstützung, wobei die Anteile der Kodierungen von 0 bis 18.2 % an der Gesamtzahl der Kodierungen variieren. In den weiteren Kategorien zeigen sich regionenübergreifend vergleichbare Muster.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag beschäftigte sich mit Unterstützungssystemen in regionalen Kontexten, denen im aktuell geführten Schulentwicklungsdiskurs eine immer wichtigere Rolle zukommt. Während in der programmatisch geprägten Diskussion in großen Teilen Einigkeit darüber herrscht, dass diese eine Unterstützung für die einzelschulische Qualitätsentwicklung darstellen, sind theoretische und empirische Arbeiten, welche systematisch die Thematik bearbeiten, bislang eher die Ausnahme. Um sich dem Gegenstand sukzessiv anzunähern, erfolgte im vorliegenden Beitrag zunächst eine Beschäftigung mit dem Unterstützungsbegriff im Schulentwicklungsdiskurs. Anschließend wurde der Versuch unternommen, eine Heuristik zu entwickeln, die eine Betrachtung von Unterstützungssystemen im Zusammenhang von regionalen Schul- und Bildungslandschaften ermöglicht. Im nächsten Schritt wurde diese exemplarisch anhand einer Analyse der netzwerkbasierten Übergangsgestaltung von der Grund- zur weiterführenden Schule durch Regionale Bildungsbüros auf ihre Plausibilität hin überprüft.

6.1 Unterstützung der schulischen Vernetzung durch Regionale Bildungsbüros

Insgesamt lässt sich auf der Grundlage der Analyse festhalten, dass die vorgenommene theoriegeleitete Kategorisierung der Unterstützungsleistungen der Regionalen Bildungsbüros im Rahmen einer Bearbeitung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule durch Schulnetzwerke entlang der aufgestellten Heuristik eine hilfreiche Orientierung bieten kann. Allen formulierten Analysekatégorien konnten Aussagen aus dem Material zugewiesen werden.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die erbrachten Unterstützungsleistungen zum Erhebungszeitpunkt vorrangig einen beobachtenden Charakter haben, was sich insbesondere in der Anzahl der Kodierungen in der Subkategorie *Beobachtung* in den verschiedenen Hauptdimensionen niederschlägt. Anzunehmen ist, dass dieser Art der Tätigkeit vor allem in der Anfangsphase der gemeinsamen Arbeit eine besondere Bedeutung zukommt, in der die Regionalen Bildungsbüros noch über wenig Wissen in Bezug auf ihre schulischen Partner verfügen. Zudem könnte dies als ein erster Hinweis auf die grundsätzliche Bereitschaft der Regionalen Bildungsbüros, auf die Herausforderungen und Bedarfe der am Projekt beteiligten Schulen einzugehen, gedeutet werden. Konkrete Hinweise im Material auf Aushandlungsprozesse mit ihren schulischen Partnern im Zuge des Unterstützungsprozesses waren jedoch zum Zeitpunkt der Analyse kaum vorhanden. Der auf Grundlage der Programmatik zu Schul- und Bildungslandschaften formulierten Annahme, dass die Handlungsabstimmung zwischen Bildungsbüros und schulischen Akteuren vor allem auf Verhandlung beruht, muss aufgrund der Befunde also widersprochen werden. Damit ist allerdings nicht auszuschließen, dass weitere längsschnittliche Analysen eine Verschiebung der Kodierungen in den Modi der Handlungskoordination mit sich bringen könnten. Beispielsweise geht Honig (2008) in ihren Analysen davon aus, dass die Unterstützungsbeziehungen als dynamisch gelten und die Fähigkeit und Bereitschaft zur gegenseitigen Abstimmung mit der Kooperationsdauer zunehmen. Darüber hinaus könnten in weitergehenden Untersuchungen die Position der Regionalen Bildungsbüros im Gesamtnetzwerk und die damit einhergehenden möglichen Sozialisationsprozesse, die beispielsweise die beobachtenden Tätigkeiten in der Anfangsphase partiell erklären könnten, in den Blick genommen werden.

Zudem zeigen die vorgenommenen Kodierungen in den weiteren Subdimensionen der jeweiligen Hauptkategorien auch, dass die Regionalen Bildungsbüros bereits nach kurzer Projektarbeit gezielte Impulse in Bezug auf die Arbeit in den Netzwerken setzen, indem sie insbesondere die Kooperation und das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern, aber auch konkrete Hilfestellungen für die selbstorganisierte Arbeitsweise anbieten. Somit stützen die Befunde die These, dass Regionale Bildungsbüros als Unterstützungssystem vornehmlich Schulen bei der selbstständigen, in diesem Fall netzwerkbasierten, Bearbeitung ihrer Herausforderungen Hilfestellungen leisten und nur mittelbar inhaltlich gestaltende Aufgaben im Sinne eines gezielten Kompetenzauf- und -ausbaus bei den am

Projekt beteiligten Lehrkräften übernehmen. Inhaltliche Gestaltungsmaßnahmen der Regionalen Bildungsbüros fokussieren dagegen vielmehr die Formulierung von übergreifenden Zielsetzungen für den Projektkontext, aber auch für die gesamte regionale Schul- und Bildungslandschaft.

Diese Auslegung der Befunde und damit die Vorstellung, was Unterstützung in diesem Kontext kennzeichnet, werden in der vorliegenden Form allerdings stark durch die Perspektive der Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros bestimmt. Will Forschung zu einer Einschätzung darüber kommen, was eine (qualitativ gute) Unterstützung Regionaler Bildungsbüros ausmacht – also ob die hier aufgedeckten Tätigkeiten relevant für die schulische Netzwerkarbeit sind und ob diese wiederum Entwicklungsprozesse für die pädagogische Arbeit freisetzt –, sind die Grenzen des verwendeten Forschungszugangs sowie der Ausblick auf die nächsten notwendigen Schritte zu beachten.

In die Analyse gingen lediglich acht Interviews mit Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros ein. Die Interviews stammen zudem aus der Initiierungsphase der schulübergreifenden Kooperation zur Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Eine Erweiterung der Stichprobe sowohl um weitere Interviews im Projekt (weitere Mitarbeiter, Längsschnitt) als auch um weitere Regionale Bildungsbüros und Handlungsfelder, wäre im Sinne einer Verdichtung des Wissens erstrebenswert. Darüber hinaus wäre zu prüfen, ob der exemplarische Einsatz von Verfahren der interpretativen Sozialforschung tiefere Einblicke zu den Tätigkeiten der Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros gewährt. Werden etwa bestimmte Tätigkeiten als bedeutsamer als andere eingestuft werden? Und wenn ja, warum? Ein inhaltsanalytisches Vorgehen stößt hier an seine Grenzen. Beispielsweise ließe sich bezogen auf eine Leistung der Autonomieunterstützung vertiefend aufarbeiten, warum Regionale Bildungsbüros extern moderierte Kick-Off-Veranstaltungen zur Erarbeitung von Zielen und Meilensteinen für die Netzwerkarbeit wählen und nicht auf andere Mittel zurückgreifen.

Ob eine Unterstützung der schulischen Netzwerkarbeit vorliegt, wird über die Perspektive der in den Netzwerken tätigen Lehrkräfte moderiert. Schätzen die Lehrkräfte die Leistungen der Regionalen Bildungsbüros als relevant für die Netzwerkarbeit ein, liegt damit ein Hinweis auf eine Unterstützung vor. Eine solche Einschätzung kann allerdings nur eine Bedingung neben weiteren notwendigen Bedingungen zur Bestimmung von Unterstützung sein. In die Betrachtung sind ferner Aspekte einer erfolgreichen schulischen Netzwerkarbeit (bspw. vertrauensvolle, zielgerichtete und autonome Arbeitsweise, Transfer von Innovationen) einzubeziehen. Zur Bearbeitung dieser Leerstellen wurde im Rahmen der Begleitforschung des Projektes kürzlich auf Grundlage der theoretisch und empirisch gewonnenen Unterstützungsdimensionen eine Fragebogenerhebung mit den in den Netzwerken tätigen Lehrkräften durchgeführt. Eine Analyse der gewonnenen Daten wird sowohl erlauben, die Perspektive der zu Unterstützten stärker in den Blick zu nehmen, als auch die Aspekte einer erfolgreichen Netzwerkarbeit genauer zu beleuchten.

6.2 Plausibilität der Unterstützungs-Heuristik

Die Befunde der Untersuchung legen ferner nahe, dass die Heuristik im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Regionalisierungsforschung zu Regionalen Bildungsbüros vorläufig als plausibilisiert betrachtet werden kann. Die Heuristik kann einen Referenzrahmen dafür bieten, die Tätigkeiten von als Unterstützung verstandenen Akteuren, Initiativen und Strukturen im Hinblick auf für schulische Innovationsprozesse förderliche Bedingungen sowie hinsichtlich der für Steuerungsfragen bedeutsamen Modi der Handlungskoordination zu differenzieren und zu systematisieren. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der empirischen Anwendung der Heuristik sowie der theoretischen Überlegungen zu Unterstützung liegt aus unserer Sicht allerdings Bedarf für weitere Forschung vor.

Mit dem Ziel, beschreiben zu können, ob und wie von deklarierten Unterstützungssystemen tatsächlich pädagogische Innovationsprozesse ausgehen, ist eine Verknüpfung mit Forscherkenntnissen aus dem jeweiligen (Unterstützungs-) Kontext notwendig. Die Erkenntnisse müssten die Ableitung von Annahmen darüber zulassen, in welchem Zusammenhang mit Hilfe der Heuristik aufgedeckte Leistungen von Unterstützungssystemen mit intendierten und nichtintendierten Wirkungen auf Schul-, Unterrichts- und Individualebene stehen können. Je nach definiertem Erfolgskriterium kann dann von einer Unterstützung ausgegangen werden, wenn die Wahrscheinlichkeit des Eintretens des Kriteriums mit den Leistungen des jeweiligen Unterstützungssystems hinreichend erklärt werden kann. Davon unberührt ist jedoch die Frage, inwieweit ein solcher Anspruch unter Wahrung wissenschaftlicher Qualitätsstandards umgesetzt werden kann.

Für ein pragmatisches Vorgehen scheint die im Rahmen des Beitrags verwendete Definition von Beobachtung als handlungsvorbereitende Tätigkeit, welche Informationen und Wissen für Beeinflussungs- und Verhandlungsprozesse generiert, vorläufig geeignet. Allerdings geraten bei dieser Definition Handlungen mit Potential zur Bewältigung der Interdependenzbeziehung zwischen Unterstützungssystem und den zu Unterstützenden aus dem Blick. Bei der Deutung, in welchem Modus der Handlungskoordination schulische Akteure Unterstützung erfahren, besteht somit die Gefahr, dass Beeinflussungs- und Verhandlungsprozessen ein Vorrang gegenüber Beobachtungsprozessen eingeräumt wird. Weiterer Forschungsbedarf besteht an dieser Stelle insbesondere darin, wie eine Analyse von auf Beobachtungsleistungen basierenden einseitigen und/oder wechselseitigen Handlungsabstimmungen zwischen Unterstützungssystem und schulischen Akteuren in ein empirisches Forschungsdesign überführt werden kann.

Relevant wird die Bearbeitung dieser Forschungslücke etwa, wenn versucht wird zu rekonstruieren, inwieweit eine Autonomieunterstützung durch eine Handlungskoordination aufgrund von Beobachtungen vorbereitet wird (bspw. wenn Akteure einer Schule ihre Entwicklungsziele und -strategien aufgrund des anstehenden Schulinspektionsverfahrens auf den Prüfstand stellen). Inwieweit dann bei der weitergehenden Bewältigung der Unterstützungsbeziehung die Modi *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* zusammenspielen, sich über-

lagern und Ermöglichungs- und Anspruchsstrategien dabei mitunter ineinander greifen, kann mit Hilfe einer Inhaltsanalyse nur unscharf nachgezeichnet werden. Für eine vertiefende Ausleuchtung der verschiedenen Deutungsebenen der Handlungskoordination scheint daher ein Rückgriff auf objektiv-hermeneutische Analyseverfahren lohnenswert (vgl. dazu etwa die Fallstudie zur Schulinspektion von Dietrich & Lambrecht, 2012).

Ferner ist aus unserer Sicht eine theoretische Reflexion zur rhetorischen Figur „Unterstützung“ für eine Weiterentwicklung der Heuristik notwendig. Eine weitergehende theoretische Unterfütterung der Heuristik kann dann zur Formulierung von Annahmen zu einer erfolgreichen Unterstützung im jeweiligen (Unterstützungs-)Kontext herangezogen werden. Dazu bieten sich unseres Erachtens insbesondere strukturationstheoretische Betrachtungen (Giddens, 1984) sowie macht- und freiheitstheoretische Überlegungen (Fach, 2003) an. Als zentral erachten wir zur Weiterentwicklung eine Auseinandersetzung zu folgenden Fragen:

- Wie und mit welchen Zwecksetzungen kommen schulische Akteure dem Aufruf von Unterstützungssystemen nach, ihre pädagogische Arbeit eigenverantwortlich und reflexiv weiter entwickeln zu wollen?
- Wie und wodurch vermitteln und erzeugen Unterstützungssysteme ermöglichende und/oder restriktive Momente für das Handeln schulischer Akteure?
- Wie und in welcher Form entstehen und verändern sich Unterstützungssysteme aufgrund der Handlungen von schulischen Akteuren?

Eine Weiterentwicklung der Heuristik entlang der aufgeworfenen Fragen kann dann eventuell auch dazu beitragen, Unterstützungssysteme in einer vergleichenden Perspektive hinsichtlich ihres unterschiedlichen und/oder gemeinsamen Potentials für Entwicklungsprozesse auf der Schul- und Unterrichtsebene betrachten und diskutieren zu können.

Literatur

- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58, 6–10.
- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungsnetzwerke zwischen Steuerung und Autonomie: Innovations- und Umsetzungsstandards. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 30–48). Kronach: Carl Link.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.). (2007). *Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2011a). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung – zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Berkemeyer, N. (2011b). Der Schulträger als „neuer“ Motor der Schulentwicklung: Erfahrungen und Perspektiven. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume*

- flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 419–434). Wiesbaden: VS.
- 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., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 225–247.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing K. & Bos W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken: Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667–689.
- Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2012). Leistungsrückmeldungen im Längsschnitt – Erste Erfahrungen mit dem Schüler-Monitoring-System (SMS). In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 109–130). Wiesbaden: VS.
- 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.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1–13). Münster: Waxmann.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Schulen in der Region – Region in der Schule*. Stuttgart: Raabe.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2013). *Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“*. Zugriff am 30.09.2014 unter http://www.jugend-staerken.de/fileadmin/inhalt_dokumente/Abschlussbericht-Die_2._Chance.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–239.
- Dederig, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: VS.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). (2005). *Ganztag als kommunale Gestaltungsaufgabe. Ein Praxisbericht aus Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 30.09.2014 unter <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/ah-04.pdf>
- Dietrich, F. & Lambrecht, M. (2012). Menschen arbeiten mit Menschen: Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 57–70.
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355–375). Wiesbaden: VS.
- Fach, W. (2003). *Die Regierung der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: VS.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in

- Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 138–152.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hannay, L. M. & Earl, L. (2012). School District triggers for reconstructing professional knowledge. *Journal of Educational Change*, 13(3), 311–326.
- Harris, A. & Chrispeels, J. (2006). Introduction. In A. Harris & J. Chrispeels (Hrsg.), *Improving Schools and Educational Systems. International Perspectives* (S. 3–22). Abingdon: Routledge.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 268–288.
- Holmeier, M. & Maag Merki, K. (2012). Unterstützung im Unterricht im Kontext der Einführung zentraler Abiturprüfungen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 155–178). Wiesbaden: VS.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Honig, M. (2008). District Central Offices as Learning Organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate District Central Office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627–664.
- Huber, S. G. (2012). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 208–224). Kronach: Carl Link.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208–237). Neuwied: Wolters Kluwer.
- Järvinen, H., Sendzik, N. & Bos, W. (2014). Bildungslandschaften – Eine Antwort auf den demographischen Wandel? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29. bis 30. März 2012* (S. 336–354). BMBF: Berlin.
- Jennessen, F. (2012). Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung gestalten. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 295–302). Wiesbaden: VS.
- Kommunale Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle (n. d.). *Kommunale Integrationszentren*. Zugriff am 26.09.2014 unter <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/kommunale-integrationszentren>
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (1992). *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Lambrecht, M. & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence-based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 57–77). Wiesbaden: VS.

- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–42). Wiesbaden: VS.
- Lee, M., Seashore Louis, K. & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133–158.
- Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195–224). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., Emmerich, M. & Kotthoff, H.-G. (2008). Bildungsregion als Motor der Qualitätsentwicklung: Erfahrungen in den Regionen Freiburg und Ravensburg. *Pädagogik*, 60(7-8), 36–39.
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen: Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 88–99.
- Manitius, V. (2013). *Regionalisierung und Gerechtigkeit?: Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Dissertationsschrift, Technische Universität Dortmund. Zugriff am 13.11.2013 unter <http://hdl.handle.net/2003/31154>
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Münster: Waxmann.
- 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*, 105(3), 276–295.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 23–40.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McQuire, M. & Agranoff, R. (2011). The imitations of Public Management Networks. *Public Administration*, 89(2), 265–284.
- Mietz, J. & Kunigkeit, H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. (3. Aufl., S. 305–325). Wiesbaden: VS.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW (n. d.). *Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – Übergang Schule–Beruf neu gestalten*. Zugriff am 09.07.2013 unter http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergang_schule_beruf/
- Mintrop, H. & Sunderman, G. (2012). Zentrale Steuerung von Schulentwicklung mit Quoten Sanktionen. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 8–30.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Müller, J. (2012). Rechtliche Grundlagen der eigenverantwortlichen Schule. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 1–13). Kronach: Carl Link.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andritz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 159(1/2), 142–152.

- Nickolaus, R., Gönnenwein, A. & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 39–58.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 201–218). Münster: Waxmann.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Waxmann: Münster.
- Pietsch, M., Janke, N. & Mohr, I. (2013). Führt Schulinspektion wirklich nicht zu besseren Schülerleistungen? Eine Einschätzung zur Belastbarkeit vorliegender Wirksamkeitsstudien aus programmtheoretischer Perspektive. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 167–185). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis & H. Heid (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163–173). Opladen: Leske + Budrich.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2012a). Die Entwicklung von „Educational Governance“ und die Rolle der Kommune. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 253–283). Wiesbaden: VS.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). (2012b). *Governance von Schul- und Elementarbildung: Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: VS.
- Reissmann, J. (2004). Einleitung: Ziele und Grundannahmen des BLK-Programms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS). In B. Brackmann, R. Brockmeyer, J. Reissmann & B. Beyer (Hrsg.), *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)* (Band 3, S. 5–11). Neuwied: Luchterhand.
- Rorrer, A. K., Skrla, L. & Scheurich, J. J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307–358.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Zugriff am 13.05.2014 unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20090756>
- Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2010). Motivation von Lehrkräften, sich an Schulinnovationsprojekten zu beteiligen – unterstützende Bedingungen. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 34–54.
- Schimank, U. (2007). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Schubert, H. (Hrsg.). (2008). *Netzwerkmanagement: Koordination von professionellen Vernetzungen. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: VS.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Zugriff am 08.05.2014 unter <http://ebookbrowse.net/learningfromleader-shipfinal-pdf-d374080746>
- 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, M. Heinrich & N. Thieme (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 interschuli-

- scher Netzwerke. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331–350). Münster: Waxmann.
- Sydow, J. (2010). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“* (5. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 202–224.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (2007). Pädagogische Netzwerkarbeit im Kontext Lernender Regionen und Metropolen – Herausforderungen bei „Übergängen“. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 159–176). Münster: Waxmann.
- Todeskino, V., Manitiuss, 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.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 329–347). Wiesbaden: VS.
- Tscheulin, J., Castellucci, L. & Hein, K. (2010). Warum Netzwerkarbeit? Was zeichnet erfolgreiche Netzwerke im Übergangsmanagement aus? – oder: „Vom Solo zur Sinfonie“. U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule–Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (S. 101–111). Münster: Waxmann.
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 248–267.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M. & Preuß, D. (2012). Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 79–107). Wiesbaden: VS.
- Zymek, B., Wendt, S., Hegemann, M. & Ragutt, F. (2011). Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 497–512.

Beitrag 2

Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H.G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 19* (S. 136-160). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.³

³ Die hier abgedruckte Fassung ist eine vorläufige Version. Die finale Version kann unter der angegebenen Zitation gefunden werden.

VI Lehrerkooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule

Katharina Sartory

Dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule wird innerhalb der empirischen Bildungsforschung seit vielen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Während unter dem Fokus der Reproduktion sozialer Ungleichheit schon zahlreiche Erkenntnisse zu institutionellen Indikatoren und individuellen Merkmalen vorliegen, sind empirische Studien zur Übergangsgestaltung rar. Entsprechend bleibt diese Aufgabe für Lehrkräfte an Grundschulen und weiterführenden Schulen eine zentrale Herausforderung. Als eine zentrale Bewältigungsstrategie zur Bearbeitung des Übergangs wird eine schulstufenübergreifende Kooperation diskutiert. Empirische Beschreibungen zu konkreten schulstufenübergreifenden Kooperationsformen bzw. -prozessen stehen bisher jedoch noch weitestgehend aus. Dieses Forschungsdesiderat greift dieser Beitrag auf, indem Einschätzungen, Entwicklungen und Prozesse der stufenübergreifenden Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule dargestellt werden.

Schlüsselwörter: Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, Lehrerkooperation, Modell der Kooperation

1 Einleitung

Der Grundschulübergang ist für die Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen verbunden (Liegmann, 2014), weshalb eine fest institutionalisierte Kooperation zwischen Grund- und weiterführender Schule zentral erscheint (Racherbäumer & Kohnen, 2014). Er geht mit zahlreichen Veränderungen für die Kinder einher, die Anpassungsleistungen erfordern. Um diese bewältigen zu können, sollte der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule möglichst facettenreich und entlang verschiedener inhaltlicher Bereiche gestaltet werden (Sartory et al., 2013).

Trotz bildungspolitischer Aufforderungen (Schulgesetz NRW, 2005) und zahlreicher aufgeführten Gestaltungsmaßnahmen, die auf die Koope-

ration der Lehrkräfte setzen und vorwiegend in der schulpädagogischen Literatur dokumentiert sind (u. a. Altrichter et al., 2009), existieren bislang nur wenige empirische Untersuchungen zur Lehrerverbundenheit an diesem Übergang. Dieses Forschungsdesiderat greift dieser Beitrag auf, indem Einschätzungen der Verbundenheit untersucht sowie erste Veränderungen durch diese dargestellt werden. Zudem wird der Versuch unternommen, Verbundenheitstätigkeiten von Lehrkräften am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zu differenzieren, um verschiedene Qualitätsstufen der Verbundenheit abzubilden. Zu diesem Zweck soll das Modell zur Erfassung unterrichtsbezogener Verbundenheit von Gräsel et al. (2006) auf den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule adaptiert und empirisch geprüft werden.

Hierzu werden zunächst die individuellen Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler während des Übergangsprozesses sowie mögliche Gestaltungsmöglichkeiten herausgearbeitet. Daraufhin wird der Forschungsstand zur Lehrerverbundenheit am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule gebündelt dargestellt und Forschungslücken aufgezeigt. Aufbauend darauf wird das Modell von Gräsel et al. (2006) vorgestellt und auf die Lehrerverbundenheit am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule übertragen. Nach einer Beschreibung des Forschungskontextes und -designs erfolgt die Ergebnisdarstellung. Eine anschließende Diskussion der Ergebnisse und ein Fazit schließen den Beitrag ab.

2 Zentrale Gestaltungsfelder im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule stellt für die Kinder eine wichtige Weichenstellung innerhalb ihrer Bildungsbiographie dar, vor allem, weil die Wahl der weiterführenden Schule noch immer mit hoher Wahrscheinlichkeit den ersten Bildungsabschluss maßgeblich mitbestimmt (Berkemeyer et al., 2014). Die Bedeutung dieses Übergangs wird auch durch die zahlreichen nationalen sowie internationalen Forschungsarbeiten evident, die ganz unterschiedliche Facetten wie den Einfluss individueller Schülermerkmale (Vaz et al., 2014; Bos et al., 2012), individuelle Bewältigungsstrategien der Schülerinnen und Schüler (West et al., 2010) oder Maßnahmen der Übergangsgestaltung (Chambers, 2014; Haarmann-Handouche, 2007) fokussieren.

Auch unter einem Schulqualitätsaspekt gewinnt der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule sukzessiv an Bedeutung. So haben van

Ophuysen und Harazd (2014) auf Basis nationaler und internationaler Forschungsergebnisse zum Grundschulübergang ein Modell entwickelt, um die Übergangsqualität abzubilden und noch bestehende Forschungsdesiderata aufzuzeigen. Ein zentraler Aspekt innerhalb des Modells bildet dabei die schulstufenübergreifende Kooperation zur Gestaltung dieses Übergangs. Dieser Form der Kooperation wird eine zentrale Bedeutung zugesprochen, da Studien herausstellen konnten, dass der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule für die Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen verbunden ist, die sich bei Nichtbewältigung z. B. negativ auf die Schulleistungen auswirken können (ebd.; Tobbell, 2014). Darüber hinaus können sich damit einhergehende Erfahrungen von Misserfolg und Zweifel negativ auf die eigenen Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten und als Folge auch auf das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler auswirken (Büchner & Koch, 2001). Ein erfolgreicher Übertritt in die weiterführende Schule ist demnach abhängig davon, inwiefern es den Schülerinnen und Schüler gelingt, sich an die veränderte Umwelt anzupassen bzw. erneut ein Gleichgewicht zwischen sich und der Umwelt herzustellen. Werden die neuen Anforderungen, die sich aus den zum Teil erheblich divergierenden Rahmenbedingungen im sozialen, leistungsbezogenen und organisationalen Bereich zwischen Grund- und weiterführenden Schulen ergeben (Tilleczek & Ferguson, 2007; van Ophuysen, 2006), bewältigt und somit neue Strategien entwickelt, um mit der veränderten Situation umzugehen, führt dies mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer persönlichen Weiterentwicklung (Büchner & Koch, 2001).

In diesem Zusammenhang lassen sich aus der Forschung verschiedene Gestaltungsbereiche ableiten, die für die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule von Bedeutung sein können. Einer dieser Bereiche beschäftigt sich mit Fragen zur Qualität der pädagogischen Diagnostik (Hanke, 2011). Dies lässt sich unter anderem dadurch begründen, dass zwar die Wahl der Schulform in fast allen Bundesländern (Ausnahmen bilden Bayern, Sachsen und Thüringen) im Ermessen der Eltern liegt, der Übergangsempfehlung der Lehrkräfte jedoch eine bedeutende und beratende Funktion zukommt (Gresch, Baumert & Maaz, 2009). Dabei bleibt aufgrund der geringen Standardisierbarkeit diagnostischer Verfahren innerhalb pädagogischer Kontexte häufig für die Lehrkräfte diffus, welche konkreten Kriterien zur Erstellung der Übergangsempfehlungen relevant sind und welche Methoden oder Diagnoseinstrumente zur Dokumentation der eigenen Beobachtungen genutzt werden können (van Ophuysen, 2010). Die Ergebnisse von Untersuchungen wie z. B. der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (Bos et al., 2012) verdeutlichen aber die

Notwendigkeit geeigneter Diagnoseinstrumente, da die Übergangsempfehlung noch immer unabhängig von der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch individuelle Schülermerkmale, wie z. B. die soziale Herkunft, beeinflusst wird. Durch die gezielte Zusammenarbeit von Lehrkräften in diesem Bereich können Diagnoseinstrumente entwickelt werden, die stufenübergreifend zum Einsatz kommen können und somit auf einheitlichen und abgestimmten Kriterien basieren (van Ophysen, 2010).

Eng damit ist der Bereich der Übergangsberatung verbunden. Hier zeigen Untersuchungen, dass dem vorzeitigem Einbezug der Eltern in den Übergangsprozess bzw. der Schaffung von Transparenz über das Angebot und die Anforderungen der weiterführenden Schulen eine wesentliche Bedeutung für den Schulerfolg zukommt (Zürchner et al., 2013).

Durch Beratungsgespräche werden Lernstand und Leistungsentwicklung der Kinder transparent, sodass die Eltern auf Grundlage dieser Informationen frühzeitig über die Wahl der weiterführenden Schule reflektieren können (van Ophuysen & Harazd, 2011). Beratungsgespräche für Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus helfen, den Schülerinnen und Schülern mögliche Unsicherheiten vor dem Wechsel in die andere Schulform zu nehmen (Hanke, 2011).

Konzepte zur Übergangsgestaltung sollten darüber hinaus auch die Anpassung der verschiedenen Lernkulturen in den Blick nehmen, da Schülerinnen und Schüler zum Teil erhebliche Schwierigkeiten in der Anpassung an die neue Lernkultur aufweisen (Büchner & Koch, 2001), was wiederum einen Einfluss auf die schulische Lernfreude hat (ebd.). Hier wären Gestaltungsansätze wie die Schaffung gemeinsamer Rituale denkbar (Göhlich, 2004).

Eine weitere Herausforderung am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule liegt in der Gewährleistung der Lernkontinuität der Schülerinnen und Schüler nach dem Übertritt in die fünfte Jahrgangsstufe (Kiper, 2012), welche auf einer Abstimmung von Lerninhalten von Grund- und weiterführenden Schulen basiert. Dies wird bislang häufig durch die curricularen Vorgaben erschwert, die sowohl den Grund- als auch den weiterführenden Schulen eine gewisse Flexibilität in der Ausrichtung einräumen. Um dieses Problemfeld bearbeiten zu können, wäre es im Sinne der Kontinuität essentiell, dass Grund- sowie weiterführende Schulen gemeinsam Gestaltungsmaßnahmen entwickeln, mit Hilfe derer die curricularen Ungleichheiten minimiert werden können (ebd.).

3 Schulstufenübergreifende Kooperation von Lehrkräften als mögliche Bearbeitungsform des Übergangs

Der kurze Überblick über mögliche Gestaltungsbereiche am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zeigt, dass eine systematische Lehrkooperation am Übergang das Potenzial besitzt, institutionelle, methodisch-didaktische und curriculare Unterschiede zwischen den Schulformen abzubauen, sodass gezielter an den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angesetzt werden kann (Racherbäumer & Kohnen, 2014). Auch die wenigen empirischen Studien in diesem Feld geben Hinweise auf die Bedeutung der Lehrkooperation für eine gelungene Übergangsgestaltung. Daher sollen im Folgenden einige ausgewählte Studien vorgestellt werden, die verdeutlichen, welche Kooperationsmaßnahmen in den einzelnen Gestaltungsbereichen bereits praktiziert werden.

Anhand einer Studie von Koch (2001) kann aufgezeigt werden, dass curricularen Abstimmungen wie dem gegenseitigen Austausch über Leistungsstandards sowie verwendeten Methoden eine grundlegende Bedeutung zur Gestaltung des Übergangs zukommt. Diese werden aufgrund eines divergierenden Professionsverständnisses jedoch nur selten umgesetzt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Fuchs und Tippelt (2012), deren Untersuchung ergab, dass ein curricularer Austausch von den Lehrkräften als notwendig angesehen wird, da die Schülerinnen und Schüler die Leistungsanforderungen für den Besuch eines Gymnasiums zunehmend weniger erfüllen. Auch Racherbäumer und Kohnen (2014) zeigen, dass die Lernausgangslage der fünften Jahrgangsstufe in Mathematik und den Naturwissenschaften zwar zu bemängeln ist, jedoch bislang nur wenige Maßnahmen durchgeführt wurden, um die Kompetenzanforderungen aufeinander abzustimmen.

Hinsichtlich einer Anpassung der Lernkultur belegt Porsch (2015), dass ein Großteil der bereits implementierten Übergangsmaßnahmen der Befragten im *Aufgabenfeld Lernumgebung und Lernpartner kennenlernen* durchgeführt wird. Dazu wurden bei einem Großteil der befragten Gymnasien Patensysteme installiert, sodass die Schülerinnen und Schüler sofort über Ansprechpartner in der neuen Schule verfügen, an die sie sich bei Fragen wenden können. Eine weitere Maßnahme war etwa die Durchführung von Schul-Rallys. Van Ophuysen (2005) zeigt in diesem Kontext, dass Grundschullehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler Maßnahmen wie beispielsweise Sozialtrainings als Vorbereitung auf den neuen Schulkontext anbieten, um die Schülerinnen und Schüler auf die Lernkultur der neuen Schulform vorzubereiten. Zudem wird der Übertritt in die weiterführende

Schule für die Schülerinnen und Schüler auch im Unterricht thematisiert, sodass sie sich besser auf den Schulwechsel vorbereiten können.

In Hinblick auf Kooperationsmaßnahmen zur Beratung am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule beschreibt Porsch (2015), dass Lehrkräfte bereits ein großes Angebot von Maßnahmen bereitstellen, die zudem häufig praktiziert werden, wie etwa Tage der Offenen Tür, Beratungsgespräche mit den Eltern oder Elternabende der Grundschulen, die an den Gymnasien stattfinden. Für die Grundschulen zeigt van Ophuysen (2005) bezüglich beratender Maßnahmen, dass ein additionales Beratungsangebot für die Eltern angeboten wird und darüber hinaus Informationspakete erstellt und den Eltern zur Verfügung gestellt werden. Zudem werden Informationsveranstaltungen angeboten, innerhalb derer die Schulleitungen der Grundschulen allgemein zum Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule informieren. Dies zeigt, dass bisher noch ein Großteil der in den Studien aufgeführten Maßnahmen aus der innerschulischen und weniger aus der schulstufenübergreifenden Kooperation hervorzugehen scheint.

Die Diagnose von Fachkompetenzen durch Tests oder schriftliche bzw. mündliche Schülerbefragungen wird eher selten umgesetzt. Ferner weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass nicht alle befragten Gymnasiallehrkräfte eine umfassende Eingangsdiagnostik der Schülerinnen und Schüler vornehmen (Porsch, 2015). Für die Grundschulen kann van Ophuysen (2005) dementsgegen aufzeigen, dass sich die Grundschullehrkräfte sich informell innerhalb des Lehrerkollegiums über einzelne Schülerinnen und Schüler austauschen, um eine geeignete Schulform zu finden. Gleichzeitig äußern sie den Bedarf, sich auch mit Lehrkräften der weiterführenden Schulen abzusprechen. Dies wird in der Realität jedoch selten praktiziert, sodass sich auch für diesen Gestaltungsbereich konstatieren lässt, dass kooperative Maßnahmen zur Diagnostik eher innerschulisch stattfinden.

Insgesamt zeigen die Befunde zur Lehrerkooperation am Übergang, dass erste Kooperationen in Form von diversen Maßnahmen zur Übergangsgestaltung von den Schulen praktiziert und von den Lehrkräften als bedeutsam erachtet werden. Trotz der Vielzahl an durchgeführten Maßnahmen zeigen die Ergebnisse über alle Studien hinweg, dass organisierte bzw. fest institutionalisierte Kooperationen zwischen Lehrkräften des Primarbereichs und der weiterführenden Schulen bisher eher selten durchgeführt werden, auch wenn ein Bedarf hierfür von Lehrkräften beider Schulform gesehen wird. Als Grund für das Nichtzustandekommen solcher Kooperation geben Lehrkräfte an, dass ein divergierendes Professionsverständnis zwischen den Lehrkräften die Kooperation erschwert und sich Grundschullehrkräfte

häufig nicht ausreichend von den Lehrkräften der weiterführenden Schulen wertgeschätzt fühlen (Fuchs & Tippelt, 2012; Koch, 2001).

Porsch (2015) gibt darüber hinaus als hemmende Kooperationsgründe Probleme bei Terminfindungen sowie das Fehlen zeitlicher Ressourcen an, was auch dem Fazit von Racherbäumer und Kohnen (2014) entspricht.

Schließlich lässt sich festhalten, dass trotz vorhandener Erkenntnisse hinsichtlich durchgeführter Maßnahmen am Übergang, vertiefende Untersuchungen zur Lehrerverkooperation, die über die Einschätzung der Wichtigkeit der Kooperation sowie über eine Maßnahmenbeschreibung hinaus gehen, aktuell noch rar sind (van Ophuysen & Harazd, 2014). Auf Grund des lückenhaften Forschungsstandes, auch in Bezug auf eine theoretische Modellierung, erscheint es für eine detaillierte Untersuchung der Kooperation am Übergang naheliegend, auf Erkenntnisse zur innerschulischen und schulstufenübergreifenden Lehrerverkooperation zu rekurrieren und auf die Lehrerverkooperation am Übergang zu adaptieren.

3.1 Modellübertrag für die Lehrerverkooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule

Im Gegensatz zur Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule gibt es bereits umfangreiche Erkenntnisse zur innerschulischen Lehrerverkooperation und der fachbezogenen Lehrerverkooperation zwischen Schulen, beispielsweise durch schulische Netzwerke (Trumpa et al., 2016; Chapman & Mujis, 2014; Huber et al., 2012). So zeigen die umfangreichen Forschungsarbeiten zur Lehrerverkooperation sowohl für die schulinternen als auch für die schulübergreifenden Lehrerverkooperationen bereits eine Reihe an Gelingensbedingungen auf (ebd.). Es zeigt sich sowohl für die innerschulische als auch für die überschulische Kooperation beispielsweise, dass Merkmale wie eine gemeinsame Philosophie, Vertrauen, Freiwilligkeit, ein gutes Kommunikationsklima sowie zeitliche und materielle Ressourcen maßgeblich zum Gelingen der Kooperation beitragen (Richter & Pant, 2016; Drossel & Bos, 2015; Maag Merki, 2009). Darüber hinaus stellt auch der Koordinationsaufwand, der bei der schulinternen Kooperation geringer ist als bei der schulübergreifenden, eine zentrale Gelingensbedingung für das Zustandekommen der Kooperation dar (Huber et al., 2012). Neben den aufgeführten Gelingensbedingungen werden der schulinternen sowie der überschulischen Kooperation zudem verschiedene Potenziale zugesprochen.

Ein zentrales Potenzial schulübergreifender- als auch schulinterner Kooperation liegt in der Überwindung des Einzelkämpfertums, das den Lehrerberuf kennzeichnet (Terhart & Klieme, 2006). Als ein besonderes Poten-

zial der schulübergreifenden Kooperation lässt sich in diesem Kontext herausstellen, dass unterschiedliche Praxen aufeinandertreffen, womit eine größere Perspektivenvielfalt einhergeht. Dadurch werden eigene Handlungsmuster mit größerer Wahrscheinlichkeit stärker hinterfragt als bei der innerschulischen Kooperation (Berkemeyer et al., 2011). Zudem geraten bei der schulübergreifenden Kooperation schulische Strukturen und Hierarchien zunächst in den Hintergrund, die eine Kooperation auf Augenhöhe erschweren können (ebd.). Auch hinsichtlich der Kooperationsthemen lassen sich Potenziale der schulinternen sowie der überschulischen Kooperation ausmachen. Demnach bieten sowohl die innerschulische sowie die überschulische Kooperation das Potenzial, die Förderung von Schülerinnen und Schüler als auch die Unterrichtsentwicklung allgemein zu optimieren (Bonsen et al., 2013; Gräsel et al., 2006).

Im Gegensatz zur schulinternen bietet die überschulische Kooperation darüber hinaus jedoch die Gelegenheit, Themen zu wählen, zu deren Bearbeitung die Expertise verschiedener Praxen günstig oder sogar notwendig erscheint.

Die angedeuteten Potenziale zur schulübergreifenden Kooperation sprechen theoretisch auch für eine schulstufenübergreifende Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule. Vertiefende Befunde dazu sind bisher jedoch rar (van Ophuysen & Harazd, 2014), weshalb folgend das Modell von Gräsel et al. (2006) auf den Grundschulübergang adaptiert wird, um erste Anhaltspunkte zur Lehrerkooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule generieren zu können. Das Modell ermöglicht, die unterrichtsbezogene Kooperation in und zwischen Schulen zu erfassen bzw. detailliert zu beschreiben (Järvinen et al., 2015b).

Bei dem Modell handelt es sich um ein bewährtes Instrument, das in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bereits häufig rezipiert und validiert wurde (u. a. Drossel, 2015). Es nimmt verschiedene Niveaustufen der Kooperation an, in denen Lehrkräfte zusammenarbeiten. Die theoretische Ableitung der Kooperationsformen wurde von den Autoren entlang arbeitspsychologischer Unterscheidungen von Tätigkeiten nach Hacker (1986) und der Definition zur Kooperation von Spieß (2004), die dabei zentrale Merkmale sowie Gelingensbedingungen der Kooperation wie Autonomie, Vertrauen und Ziele berücksichtigt, vorgenommen. Anhand dieser Merkmale ist es möglich, die verschiedenen Kooperationsformen präzise zu charakterisieren und zu differenzieren. Die Autoren unterscheiden drei Formen, Austausch, Synchronisation und Kokonstruktion, die hin-

sichtlich des Anforderungsniveaus stufenweise aufeinander aufbauen und folgend kurz erläutert werden sollen:

- *Austausch*: Unter dieser Kooperationsform kann das reziproke Informieren über berufliche Inhalte sowie der Austausch von Unterrichtsmaterialien gefasst werden, wobei der Austausch von Materialien eine Ressourceninterdependenz voraussetzt. Eine gemeinsame Zielentwicklung der handelnden Personen ist dabei nicht notwendig; Viel mehr orientiert sich diese Form an den allgemeinen Zielstellungen der Schule. Darüber hinaus charakterisiert sich diese Kooperationsform durch ein hohes Maß an Autonomie der Akteure sowie einem gering zu erbringenden Maß an Vertrauen (Gräsel et al., 2006).
- *Synchronisation*: Diese Form wird durch eine arbeitsteilige Bearbeitung von Aufgaben definiert, wobei alle beteiligten Akteure eine kollektive Zielsetzung verfolgen. Die Autonomie der Einzelnen wird bei der Synchronisation eingeschränkt und ein gewisses Maß an Vertrauen in die Kooperationspartner wird notwendig (ebd.).
- *Kokonstruktion*: Kokonstruktion liegt vor, wenn sich die Akteure intensiv über die von ihnen gesteckten Ziele austauschen. Bei der Bearbeitung der Ziele sollen Synergieeffekte genutzt werden, indem die Akteure voneinander lernen und dadurch zu neuem Wissen gelangen. Ziel ist es, gemeinsam an Problemlagen zu arbeiten, diese zu lösen und/oder im Kollektiv Aufgaben zu entwickeln. Für die gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben ist es notwendig, dass sich die Akteure ein hohes Maß an Vertrauen entgegenbringen. Zudem wird die Autonomie der Einzelnen bei dieser Form der Kooperation deutlich eingeschränkt (ebd.).

Die empirische Prüfung des Modells haben Gräsel et al. (2006) anhand explorativer Faktorenanalysen innerhalb einer quantitativen Studie mit 109 Lehrkräften im Rahmen des Netzwerksprojekt „Chemie im Kontext“ (CHiK) vorgenommen. Wie von den Autoren theoretisch angenommen, bilden sich die drei Kooperationsformen auch empirisch mit einer Varianzaufklärung von 66 Prozent ab. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass einige der Items den Faktoren nicht trennscharf zuzuordnen sind; Dies betrifft vor allem die Items auf dem Faktor der Synchronisation. Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen nehmen die Autoren die drei Faktoren zum Kooperationsverhalten der Lehrkräfte jedoch an (ebd.).

4 Fragestellungen, Forschungskontext und -design

4.1 Fragestellungen

Wie bereits angedeutet, stehen vertiefende Befunde zur Lehrerkooperation am Grundschulübergang, die über eine Maßnahmenbeschreibung hinausgehen, bislang weitgehend aus. Da die Gestaltung des Übergangs durch den Aufbau systematischer und institutioneller Kooperationen in verschiedenen inhaltlichen Gestaltungsbereichen jedoch sinnvoll erscheint, ist es Fokus dieses Beitrags, die Kooperation von Lehrkräften am Grundschulübergang zu beleuchten. Dabei soll zunächst untersucht werden, wie die Kooperation an diesem Übergang von den Lehrkräften hinsichtlich theoretisch und empirisch nachgewiesener Gelingensbedingungen für den Aufbau von Kooperationen eingeschätzt wird. Folgend soll spezifischer analysiert werden, in welchen inhaltlichen Bereichen kooperiert wird und ob Veränderungen durch die Kooperation ausgemacht werden können. Über diese Aspekte hinaus soll überprüft werden, inwiefern das Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (2006) empirisch auf den Übergang übertragen werden kann, um auf dieser Grundlage darstellen zu können, in welcher Form und Qualität die Lehrerkooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule tatsächlich stattfindet.

Konkret orientiert sich die Arbeit dabei an folgenden Fragestellungen:

1. Wie wird die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule von den Lehrkräften hinsichtlich der Gelingensbedingungen eingeschätzt?
2. In welchen inhaltlichen Gestaltungsbereichen findet die Kooperation statt und nehmen die Lehrkräfte durch die Kooperation Veränderungen in den Gestaltungsbereichen wahr?
3. Ist das Kooperationsmodell von Gräsel et al. (2006) auf die Lehrerkooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule übertragbar?
4. Wie lässt sich die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule durch die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) abbilden.

4.2 Forschungskontext

Den Forschungskontext bildet das Schulentwicklungsprojekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* (Projektlaufzeit 02/2011 – 01/

2016), das auf das Innovationspotenzial institutionsübergreifender Vernetzung setzt. Es handelt sich dabei um ein Projekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Übergreifendes Ziel des Projekts war die Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule durch Schulnetzwerke entlang der inhaltlichen Dimensionen Diagnostik, Beratung, Curriculum und Standards sowie Lernkultur. Die Netzwerke wurden dabei durch acht (Bochum, Essen, Duisburg, Dortmund, Hagen, Mülheim, Krefeld und Oberhausen) der in NRW neu installierten Regionalen Bildungsbüros, denen seitens der Politik die Funktion eines Unterstützungssystems, das Vernetzungsprozesse im Schul- und Bildungswesen anstoßen und koordinieren soll, zugeschrieben wird, initiiert und begleitet (Järvinen et al., 2012). Insgesamt arbeiteten zum Ende des Projekts 167 Schulen, die sich in 29 Netzwerken organisiert haben, gemeinsam mit den Regionalen Bildungsbüros.

Die Netzwerke waren dabei so organisiert, dass sie mindestens aus zwei Grundschulen sowie zwei weiterführenden Schulen bestanden. Aus jeder Schule wurden zwei Lehrkräfte in die operative Netzwerkarbeit entsandt (Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren), die als sogenannte Change Agents (Fullan, 2000) die Ergebnisse der Netzwerkarbeit wieder in die Einzelschule transferieren sollten. Ziel war es, dass die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren in so genannten Netzwerktreffen kokonstruktiv Strategien für die Gestaltung des Übergangs innerhalb der Netzwerke entwickelten. Die Arbeitsschwerpunkte im Netzwerk waren in Abstimmung mit den Regionalen Bildungsbüros frei wählbar, sollten sich jedoch an den oben beschriebenen inhaltlichen Dimensionen orientieren. Die Häufigkeit der Netzwerktreffen konnte von den Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren in Konsens mit den Regionalen Bildungsbüros frei gewählt werden; Sie fanden jedoch ca. einmal pro Monat statt. Ferner oblag es den Netzwerken, ob die Netzwerktreffen extern moderiert werden sollten.

4.3 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde auf zwei Fragebogenerhebungen mit Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren zurückgegriffen, die im Jahr 2013 (MZP: 1; N = 180) und 2014 (MZP: 2; N = 142) durchgeführt wurden. Die Lehrkräfte im Netzwerk bilden für die gesamte Untersuchung die Analyseeinheit, da für eine Betrachtung der Befunde auf der Netzwerkebene die Stichprobengröße nicht ausreichend ist. Um Aussagen über die Wahrnehmung der Kooperation zu generieren,

wurden vier Skalen eingesetzt, deren Items auf einigen von den im Forschungsstand zur Kooperation benannten Gelingensbedingungen basieren. Konkret handelt es sich dabei um die Skalen *Vertrauen in die kollegiale Netzwerkarbeit*, *Gewinn durch die Zusammenarbeit* und *Interaktionsqualität/Kommunikationsklima* (MZP:1). Die interne Konsistenz der Skalen ist zufriedenstellend, wie dem Cronbachs Alpha der jeweiligen Skalen entnommen werden kann (Tab.1).

Tabelle 1: Deskriptive Beschreibung der verwendeten Skalen zur Wahrnehmung der Kooperation

Skala	Item-anzahl	Beispielitem		N	MW	SD	α
Vertrauen in die kollegiale Netzwerkarbeit	6	Wir im Netzwerk, wir halten zusammen	GS	95	3,57	0,47	,84
			WS	82	3,64	0,39	,84
Gewinn durch die Zusammenarbeit	4	In habe den Eindruck, dass durch die Zusammenarbeit im Netzwerk insgesamt mehr Vor- als Nachteile entstehen	GS	95	3,47	0,56	,85
			WS	82	3,45	0,55	,81
Interaktionsqualität/Kommunikationsklima	4	Innerhalb unseres Netzwerkes wird intensiv kommuniziert	GS	95	3,40	0,54	,76
			WS	83	3,29	0,52	,65

Tabelle 2: Deskriptive Beschreibung der verwendeten Skalen zu den Gestaltungsbereichen

Skala	Item-anzahl	Beispielitem		N	MW	SD	α
Lernkultur	5	Durch das Projekt „Schulen im Team“ greifen wir an meiner Schule auf Lehr- und Lernformen anderer Schulen im Netzwerk zurück (z. B. selbstorganisiertes Lernen, offene Unterrichtsformen, Umgang mit heterogenen Lerngruppen).		75	2,82	0,69	,73
Diagnose	7	Durch das Projekt „Schulen im Team“ konnte ich dank der schulformübergreifenden Kooperation neue Kriterien kennenlernen, die für eine Übergangsempfehlung relevant sind.		41	2,82	0,79	,87
Curriculum & Standards	4	Durch das Projekt „Schulen im Team“ bin ich in der Lage, gezielter auf die fachlichen Anforderungen der aufnehmenden/abgebenden Schulen vorzubereiten/einzugehen.		115	3,07	0,57	,69
Beratungsangebote	4	Durch das Projekt „Schulen im Team“ verfüge ich über mehr Informationen, die ich für die Übergangsberatung nutzen kann.		41	3,24	,66	,88

Darüber hinaus wurden für die Analyse aus forschungspragmatischen Gründen vier Gestaltungsbereiche am Übergang fokussiert und vier Skalen (*Lernkultur*, *Diagnose*, *Curriculum und Standards* sowie *Beratungsangebote*) eingesetzt. Anhand dieser selbstentwickelten Skalen sollte untersucht werden, inwiefern die Lehrkräfte erste Veränderungen in den Gestaltungsberei-

chen durch die Kooperation wahrnehmen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Lehrkräfte ihre Einschätzungen lediglich in dem inhaltlichen Gestaltungsbereich abgegeben haben, der innerhalb des Netzwerks für die Bearbeitung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule gewählt wurde (MZP: 2). Auch hier ist die interne Konsistenz der Skalen zufriedenstellend (Tab. 2).

Um die Übertragbarkeit des Modells von Gräsel et al. (2006) zur schulübergreifenden und unterrichtsbezogenen Kooperation auf den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zu prüfen, wurden die drei auf den Grundschulübergang adaptierten Skalen *Austausch*, *Synchronisation* und *Konstruktion* verwendet (MZP:1). Bei der Itemformulierung wurde sich weitestgehend an den Formulierungen der Originalitems gehalten. Sie wurden lediglich in sofern verallgemeinert als die Bezeichnung *Fachgruppenmitglieder* durch *Netzwerkkollegen* ersetzt wurde. Anstatt des Chemieunterrichts wurde darüber hinaus der Kontext des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule gewählt. Auch das vierstufige Antwortformat (*nie bis sehr häufig*) wurde für diese Untersuchung in das vierstufige Format *trifft nicht zu bis trifft zu* geändert. Diese Änderung wurde vorgenommen, da anstelle von Häufigkeiten der Kooperationsformen zunächst herausgearbeitet werden sollte, ob sich die Kooperationsformen überhaupt im Kontext des Übergangs abbilden lassen. Ferner wurde bei der Skala *Synchronisation* ein Item exkludiert, da eine Adaption dieses Items auf den Grundschulübergang nicht sinnvoll erschien.

Tabelle 3: Deskriptive Beschreibung der verwendeten Skalen zu den Kooperationsformen adaptiert nach Gräsel et al. (2006)

Skala	Itemanzahl	Beispielitem	N	MW	SD	α
Austausch	3	Ich spreche mit Netzwerkkollegen über Konzepte in Bezug auf den Übergang.	179	3,22	0,69	,67
Synchronisation	2	Ich spreche mit Netzwerkkollegen über Inhalte und Anforderungen im Sinne einer Anschlussfähigkeit	174	2,49	0,75	,35
Konstruktion	3	Mit Netzwerkkollegen erarbeite ich Konzepte für den Unterricht.	175	3,28	0,72	,80

Zur Modellprüfung wurden dabei Modelle im Rahmen des Strukturgleichungsansatzes (z. B. Bollen, 1989) herangezogen. Mit Hilfe dieser Modelle können hypothetische Zusammenhänge zwischen latenten Variablen anhand empirischer Daten geprüft werden. Dazu werden in einem ersten Schritt einzelne konfirmatorische Faktorenmodelle pro latenter Variable formuliert und formal geprüft, sodass Messmodelle vorliegen. In einem

zweiten Schritt werden die Messmodelle simultan in einem gemeinsamen Modell formuliert. Dabei werden die drei Komponenten der Kooperation am Übergang als Faktoren erster Ordnung modelliert; Ein Faktor zweiter Ordnung, der die Lehrerver Kooperation am Übergang abbildet, erklärt die Zusammenhänge der drei Komponenten. Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen von Gräsel et al. (2006) und der empirischen Erkenntnisse zum Modell (Gräsel et al., 2006; Drossel, 2015) wird diesbezüglich für die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule eine Stufenfolge der Kooperationsformen vermutet. Konkret wird angenommen, dass der Austausch die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule am besten abbildet, da diese in der Literatur als die einfachste Form der Kooperation beschrieben wird die darüber hinaus am häufigsten von den Lehrkräften praktiziert wird (Gräsel et al., 2006). Die Synchronisation sollte die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule dann folglich am zweitbesten und die Kokonstruktion am drittbesten abbilden. Die Korrespondenzen zwischen Faktoren höherer und niedrigerer Ordnung sind dabei keine kausalen Beziehungen, sondern repräsentieren Verbindungen zwischen generellen Konzepten und den Dimensionen, die dieses Konzept repräsentieren oder konstituieren (Edwards, 2001). Technisch wird in dem vorliegenden Modell der Faktor zweiter Ordnung durch die gemeinsame Varianz der einzelnen Dimensionen definiert. Es wird angenommen, dass die Varianz der Faktoren erster Ordnung eine Funktion des „wahren“ Wertes inklusive einer „Störung“ ist.

Sofern in einem der Schritte eine mangelnde Modellanpassung beobachtet wird, wird das theoretische Modell respezifiziert. Falls keine Respezifikation der Modellparameter möglich ist, ohne die theoretischen Annahmen zu verletzen, müssen die jeweiligen dem Modell zugrunde liegenden Annahmen zurückgewiesen werden. Entgegen den vorangegangenen Analysen von Gräsel et al. (2006) wird damit ein Ansatz wie bei Drossel (2015) gewählt, mit dem es möglich ist, die Theorie des Messfehlers zu berücksichtigen.

Die Modellierung wurde mittels der Software MPlus 5.1 (Muthén & Muthén, 1998–2007) vorgenommen. Fehlende Werte (2,9%) wurden modellbasiert über den implementierten Full Information Maximum Likelihood Schätzalgorithmus berücksichtigt (Lüdtke et al., 2007).

Damit wird davon ausgegangen, dass fehlende Werte in einzelnen Fällen aus der Verteilung der beobachteten Werte von Fällen mit vergleichbaren Ausprägungen auf anderen Variablen ergänzt werden können (Missing-at-random; MAR). Als Indizes für die Bestimmung der Modellgüte werden die

Schwellenwerte von Hu und Bentler (1999) verwendet. Um der ordinalen Metrik der Variablen gerecht zu werden, wurde der in MPlus implementierte robuste Weighted Least Squares Schätzer für kategoriale Daten mit einer χ^2 Korrektur für Mittelwert und Varianz (WLSMV) gewählt. Die Angemessenheit des Schätzers auch für Stichproben mit nur 150 Fällen wurde bei Modellen mit geringer bis mittlerer Indikatorenzahl (bis 15) unter anderem von Flora und Curran (2004) nachgewiesen. Die jeweils erste Variable wurde als Markervariable verwendet.

5 Ergebnisse

Folgend sollen nun die Ergebnisse der zwei Erhebungen entlang der oben benannten Fragestellungen berichtet werden.

5.1 Wahrnehmung der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule

Hinsichtlich der Aspekte *Vertrauen*, *Gewinn durch die Zusammenarbeit* und *Interaktionsqualität bzw. Kommunikationsklima* wird die Kooperation von den Lehrkräften relativ positiv bewertet, wie die Mittelwerte der Skalen, die alle über dem theoretischen Mittel liegen, zeigen. Für einen detaillierteren Einblick zur Wahrnehmung der Kooperation werden folgend die Einzelitems der Skalen in paraphrasierter Form vorgestellt.

Es wird deutlich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte zu den anderen Lehrkräften im Netzwerk ein gutes Verhältnis pflegt und sich anerkannt fühlt. Ferner lässt sich herausstellen, dass die Zusammenarbeit im Netzwerk positiv bewertet wird. Darüber hinaus geben die Lehrkräfte an, dass durch die Zusammenarbeit insgesamt mehr Vor- als Nachteile entstehen, die im Netzwerk entstandenen Ideen die persönliche Arbeit der Lehrkräfte bereichern und dadurch kreative Prozesse angestoßen werden. Im Bereich der Kommunikationskultur gibt die Mehrheit der Lehrkräfte an, dass innerhalb des Netzwerks intensiv kommuniziert wird und Ideen und Informationen offen mitgeteilt werden. Zudem stimmen sie mehrheitlich der Aussage zu, dass sie durch die anderen Lehrkräfte im Netzwerk bedarfsgerechtes, konstruktives Feedback erhalten. Um zu untersuchen, ob sich Grund- und weiterführende Schulen hinsichtlich ihrer Einschätzung signifikant voneinander unterscheiden, wurden die Mittelwerte der Gruppen hinsichtlich der eingesetzten Skalen mittels t-Tests verglichen. Die Ergebnisse der t-Tests zeigen, dass sich Grund- und weiterführende Schulen bezüglich der Ein-

schätzung zur Kooperation auf einem 5 %-Niveau nicht signifikant voneinander unterscheiden.

5.2 Gestaltungsbereiche der Kooperation

Die Kooperation in den inhaltlichen Gestaltungsbereichen, die die Lehrkräfte im Netzwerk bearbeitet haben, wird mehrheitlich positiv eingeschätzt, wie den Skalenmittelwerten, die mehrheitlich über dem theoretischen Mittel liegen, zu entnehmen ist.

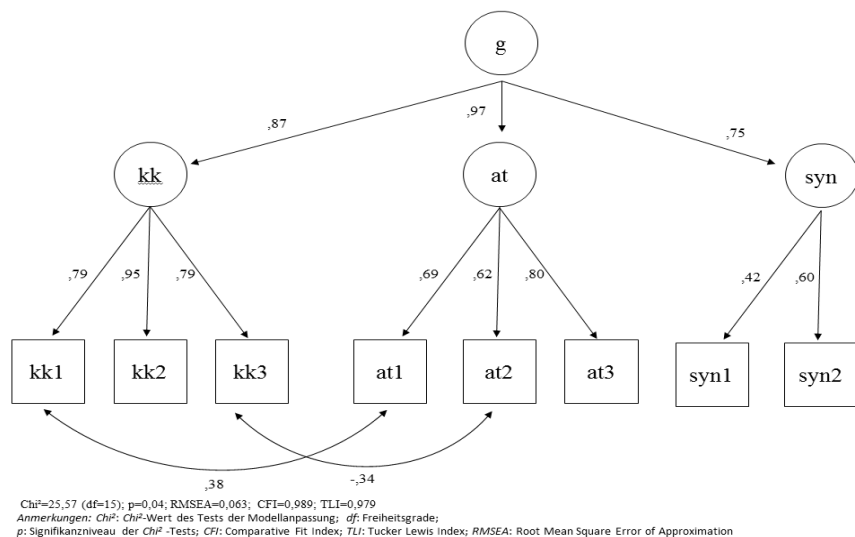
Die Ergebnisse zeigen, dass in allen angegebenen inhaltlichen Gestaltungsbereichen kooperiert wird. Am häufigsten wurde dabei von den Lehrkräften das Thema *Curriculum und Standards* gewählt, danach folgt das Thema *Lernkultur*. Die Themen *Diagnostik* und *Beratung* wurden gleich häufig gewählt. Auffällig sind hier die positiven Einschätzungen der Lehrkräfte, die in den Netzwerken schwerpunktmäßig das Thema *Beratung* bearbeiteten. Mit Blick auf die Einzelitems der Skala zur Beratung kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Lehrkräfte zustimmt, durch die Kooperation im Netzwerk generell über mehr Informationen zu verfügen, die sie für die Übergangsberatung nutzen können. Ferner geben sie an, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern besser zum Thema Grundschulübergang beraten zu können. Die Einzelitems zur Dimension *Curriculum & Standards* geben Aufschluss darüber, dass die Lehrkräfte durch die Kooperation die Kompetenzanforderungen der anderen Schulformen kennengelernt haben und außerdem über die in den anderen Schulformen verwendeten Methoden informiert sind. Darüber hinaus stimmt die Mehrheit der Lehrkräfte zu, dass sie sich gezielter auf die methodischen Anforderungen der aufnehmenden bzw. abgebenden Schulen vorbereiten respektive darauf eingehen können. Innerhalb der Dimension *Diagnostik* stimmt die Mehrheit der Lehrkräfte zu, dass sie durch die Kooperation im Netzwerk die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Übergangsklassen (Klasse 4 bzw. 5) sowohl präziser einschätzen als auch fairer beurteilen können und sich zudem sicherer bei der Einschätzung fühlen. Auch in der Dimension *Lernkultur* lassen sich positive Einschätzungen der Lehrkräfte durch die Kooperation verzeichnen. Es lässt sich in diesem Bereich festhalten, dass die Lehrkräfte sich mit den anderen Schulen auf gemeinsame Rituale einigen konnten und sie darüber hinaus auf Lehr- und Lernformen der anderen Schulen im Netzwerk, wie z. B. das selbstorganisierte Lernen oder der Umgang mit heterogenen Lerngruppen, zurückgreifen. Somit lässt sich insgesamt festhalten, dass in allen dargestellten inhaltlichen Gestaltungsbereichen kooperiert wird und die Kooperation in diesen Bereichen von den Lehrkräften mehrheitlich positiv eingeschätzt wird.

5.3 Übertrag des Kooperationsmodells von Gräsel et al. (2006) auf die Lehrerkooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule

Die Messmodelle für die latenten Variablen *Kokonstruktion* und *Austausch* wurden für angemessen befunden, nachdem jeweils ein Indikator wegen mangelnder Trennschärfe ausgeschlossen worden ist. Das Messmodell für die *Synchronisation* wies nur zwei Indikatoren auf und konnte somit nicht auf seine Güte geprüft werden. Die standardisierte Korrelation zwischen beiden Variablen beträgt $r = .25$ und ist damit eher als gering anzusehen.

Bei der Prüfung auf Modellanpassung des finalen Modells zeigte sich, dass die hypothetischen Annahmen zur Trennbarkeit der Faktoren zu restriktiv waren und jeweils zwei Indikatoren der latenten Variablen *Austausch* und *Kokonstruktion* nicht zu ignorierende Zusammenhänge aufwiesen. Um eine annehmbare Modellanpassung zu erreichen mussten die betreffenden Restriktionen gelöst und somit Residualkovarianzen zwischen diesen Items freigegeben werden. Das finale Modell und die Modellgüte sind in Abbildung 1 dargestellt. Abgetragen sind die standardisierten Faktorladungen. Alle eingezeichneten Pfade sind auf einem 1% Niveau signifikant.

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zu Kooperationsformen am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule



Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Modell auf Basis der Modellgütekriterien grundsätzlich angenommen werden kann. Die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen erster und zweiter Ordnung sind hoch und signifikant, was als internes Validitätskriterium gewertet werden kann. Gleichwohl verbleiben messtheoretische Probleme. Es zeigen sich heterogene Faktorladungen in den Messmodellen sowie nicht zu ignorierende Zusammenhänge zwischen den Variablen $at1$ und $kk1$ ($r = ,38$) und $at2$ und $kk3$ ($r = -,34$). Die Faktorladung des latenten Faktors *Austausch* erster Ordnung auf den latenten Faktor zweiter Ordnung erreicht hohe bis sehr hohe Werte. Die hohe Faktorladung und der geringe Anteil der Störungen in der latenten Variablen erster Ordnung weisen darauf hin, dass der Faktor *Austausch* und der Faktor zweiter Ordnung, der die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule abbildet, nahezu perfekt korrelieren. Der Faktor *Konstruktion* weist ebenfalls eine sehr hohe Faktorladung auf, während der Faktor *Synchronisation* etwas geringer ausfällt.

5.4 Praktizierte Kooperationsformen am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule

Zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage wurden die Faktorladungen verglichen. Die Ladungsstruktur bildet sich dabei wie folgt ab. Die Faktorladung von *Austausch* auf den Faktor *g*, also der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, beträgt $m = ,97$. Die nächst höhere Faktorladung lässt sich zwischen *Konstruktion* und der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule mit $m = ,87$ und die geringste Faktorladung mit $m = ,75$ zwischen *Synchronisation* und der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule ausmachen. Demnach definiert der *Austausch* den größten Anteil der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, die *Konstruktion* erklärt den nächsthöheren Anteil und die *Synchronisation* den geringsten.

6 Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Befundlage zur Lehrerkooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule war das Ziel dieses Beitrags, neben Einschätzungen zur Lehrerkooperation am Grundschulübergang herauszuarbeiten, in welchen inhaltlichen Gestaltungsbereichen die Lehrkräfte am Grundschulübergang kooperieren und ob durch die Kooperation in den

einzelnen Gestaltungsbereichen erste Veränderungen ausgemacht werden können. Ein weiteres Ziel war ein erster Versuch, Formen der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule abzubilden, die es erlauben, erste Aussagen über die Qualität der Kooperationstätigkeiten zu tätigen.

Die Ergebnisse legen dar, dass die Kooperation, gemessen an zentralen Merkmalen und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation, unabhängig von der Schulform insgesamt als positiv von den Lehrkräften eingeschätzt wird. Die Kooperationsbeziehungen fußen auf einer vertrauensvollen Basis, es werden kreative Prozesse angestoßen und die Lehrkräfte sehen mehrheitlich einen Nutzen in der Kooperation. Damit kann der Befund, dass Lehrkräfte die Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule aufgrund eines divergierenden Professionsverständnisses häufig negativ wahrnehmen (Fuchs & Tippelt, 2012; Koch, 2001) in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Teilnahme am Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* freiwillig war, sodass die Lehrkräfte in den Netzwerken der Kooperation vermutlich offener gegenüberstanden, als sie dies ohne den Projektkontext gewesen wären.

Die Analysen zu der Kooperation innerhalb der inhaltlichen Gestaltungsbereiche konnten zeigen, dass in allen abgefragten Bereichen kooperiert und die Kooperation von den Lehrkräften in den Netzwerken insgesamt eher positiv wahrgenommen wird. Die Häufigkeit, mit der die einzelnen inhaltlichen Gestaltungsbereiche von den Lehrkräften gewählt wurden, kann darüber hinaus als erstes Indiz verstanden werden, das über potenziell für die Praxis relevante Bereiche Aufschluss gibt. Mit Blick auf die einzelnen Gestaltungsbereiche kann festgehalten werden, dass vor allem die Veränderungen durch die Kooperation in dem Gestaltungsbereich *Beratung* besonders positiv von den Lehrkräften eingeschätzt wurden. Die Lehrkräfte gaben an, dass sie durch die Kooperation über mehr schülerrelevante Informationen verfügen und sie Eltern und Schüler zum Grundschulübergang insgesamt besser beraten können. Auch im Bereich *Diagnostik* geben die Lehrkräfte mehrheitlich an, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der Übergangsklassen präziser einschätzen zu können und eine fairere Beurteilung abgeben zu können. Diese Ergebnisse sind insofern erfreulich als sie zeigen, dass sich die Lehrkräfte über einzelne Schülerinnen und Schüler auszutauschen scheinen. Dadurch verfügen sie insgesamt über ein größeres Repertoire an Informationen, die sie beispielsweise für Beratungsgespräche mit Eltern verwenden könnten. Durch dieses Mehr an Transparenz können Eltern aktiver in den Übergangsprozess involviert und detaillierter über die

Lern- bzw. Leistungsentwicklung ihrer Kinder informiert werden. Durch diese größere Informationsbasis können sie gezielter Überlegungen über die Schulformwahl vornehmen, wie es auch in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz angestrebt ist (vgl. KMK, 1970). Dass ein Großteil der in dem Gestaltungsbereich *Curriculum und Standards* kooperierenden Lehrkräfte angibt, durch die Kooperation besser über die Kompetenzanforderungen und die eingesetzten Methoden der jeweils anderen Schulformen informiert zu sein, ist insofern bedeutsam, als Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte von Grund- sowie von weiterführenden Schulen bemängeln nicht ausreichend über die Anforderungen der jeweils anderen Schulform informiert zu sein (Koch, 2001). Im Bereich der *Lernkultur* weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich Lehrkräfte durch die Kooperation vermehrt über Lehr- und Lernformen sowie über Rituale informieren und darauf zurückgreifen. Dadurch sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, auf bereits Gelerntes zurückgreifen zu können, was das Ankommen in die weiterführende Schule erleichtern kann (Göhlich, 2004).

Einschränkend muss an dieser Stelle betont werden, dass die Analysen in diesem Beitrag keine Aussagen darüber erlauben, inwieweit die Unterstützung durch die Regionalen Bildungsbüros sowie Unterstützungsangebote durch den Projektkontext die positive Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Kooperation beeinflusst hat. Weitere Analysen dazu erscheinen sinnvoll, da beispielsweise Järvinen et al. (2015a) in einer Studie zu Unterstützungsleistungen von Regionalen Bildungsbüros im Kontext schulischer Netzwerkarbeit am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule herausstellen konnten, dass schulische Netzwerke verschiedene unterstützende Maßnahmen der Regionalen Bildungsbüros als wichtig und relevant für ihre Arbeit einschätzen.

Zur Beschreibung der schulstufenübergreifenden Lehrerkoope-ration wurde das Kooperationsmodell von Gräsel et al. (2006) konzeptionell für den Einsatz am Übergang zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule adaptiert und empirisch geprüft. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen, dass das adaptierte Modell nur unter verschiedenen Bedingungen empirisch angenommen werden kann. Dazu mussten jedoch Korrelationen zwischen einzelnen Indikatoren zugelassen werden, da diese hohe Nebenladungen aufwiesen. Ferner muss erwähnt werden, dass das Modell für die Synchronisation unteridentifiziert ist, da für das Messmodell lediglich auf zwei Indikatoren zurückgegriffen werden konnte, die zudem geringe Faktorladungen aufweisen.

Unter Berücksichtigung der dem Modell zugrunde liegenden theoretischen Annahme einer Stufenfolge der Kooperationsformen (Gräsel et al.,

2006), die in Untersuchungen zur inner- und überschulischen Kooperation auch empirisch abgebildet werden konnte (ebd.; Järvinen et al., 2015b), muss das Modell theoretisch für die Kooperation zur Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weitführenden Schule auf der Datengrundlage dieser Untersuchung zurückgewiesen werden. So weisen die Faktorladungen der einzelnen Kooperationsformen auf den Faktor zweiter Ordnung, also der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, darauf hin, dass die Kooperation an diesem Übergang fast ausschließlich durch den Austausch und durch die Kokonstruktion abgebildet wird. Die zentrale Bedeutung von Kokonstruktion am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Übergangsgestaltung per se eine gemeinsame Entwicklung von Strategien und Konzepten voraussetzt, da die Lehrkräfte von Grund- und weiterführenden Schulen ihr Wissen aufeinander beziehen müssen, um den Übergang für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Eine weitere Begründung für dieses Ergebnis könnte sein, dass durch die Projektstruktur von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* eine gemeinsame Entwicklung von Produkten und Strategien zur Übergangsgestaltung vorgehen ist.

Ob sich dieses Muster mit anderen Daten bestätigen lässt, müsste in weiteren Studien geprüft werden. Ferner scheint es für zukünftige Forschungsarbeiten zentral, dass theoretisch herausgearbeitet wird, was den Kern der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule ausmacht, da der Grundschulübergang, wie auch mit dem vorliegenden Beitrag aufgezeigt werden konnte, eine mehrdimensionale Struktur aufweist, die anscheinend nicht deckungsgleich mit der Struktur von schulinterner sowie schulübergreifender Kooperation ist, sodass die Instrumente zur Beobachtung dieser überarbeitet werden müssen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in den unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen erste Voraussetzungen geschaffen sein könnten, um den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler an dieser wichtigen Gelenkstelle im Bildungssystem zu begleiten. Die Lehrkräfte stimmen sich in den unterschiedlichen Bereichen ab und eine erste Verzahnung von Lern- und Lehrformen hat bereits begonnen, um den Übergang für die Schülerinnen und Schüler sanfter zu gestalten. Abschließend kann auf Grundlage dieser Ergebnisse festgehalten werden, dass fest institutionalisierte Kooperationen am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule Entwicklungen in den zentralen Gestaltungsdimensionen anstoßen können. Da diese Ergebnisse in einem Projektkontext erzielt wurden, in dem die Kooperation zwischen Grund- und

weiterführenden Schulen ein zentraler Baustein war, wäre es wünschenswert, zukünftig darüber hinaus Wege zu eruieren, die es Lehrkräften erlauben, feste Kooperationen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zur Gestaltung des Übergangs zu installieren, ohne den Lehrkräfte eine zusätzliche Arbeitsbelastung zuzumuten. Ferner wäre es für zukünftige Forschungsvorhaben sinnvoll, die Wirkungen der Kooperation am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule empirisch zu beobachten, um Aussagen über die Relevanz der Lehrerkooperation in Bezug auf einen gelingenden Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule tätigen zu können.

Referenzen

- Altrichter, H., Höhmann, K., Klafke, T., Kliner, U., Priebe, B. & Schratz, M. (Hrsg.) (2009). *Übergänge gestalten. Lernende Schule*, 48(12).
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiuis, V., Hermstein, B., Bonitz, M. & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 225–247.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2012. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bollen, K. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht* (Bd 1). Opladen: Leske und Budrich.
- Chambers, G. (2014). Transition in modern languages from primary to secondary school: the challenge of change. *The Language Learning Journal*, 42(3), 242–260.
- Chapman, C. & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt >Ganz In<*. Münster: Waxmann.
- Drossel, K. & Bos, W. (2015). Handlungsvoraussetzungen von Lehrerkooperation an Ganztagsgymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 201–224). Münster: Waxmann.
- Edwards, J. R. (2001). Multidimensional Constructs in Organizational Behavior Research: An Integrative Analytical Framework. *Organizational Research Methods*, 4(2), 144–192.
- Flora, D. B. & Curran, P. J. (2004). An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data. *Psychological Methods*, 9(4), 466–491.

- Fuchs, S. & Tippelt, R. (2012). Bereichsübergreifende Kooperationen als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 73–97). Neuwied: Wolters Kluwer.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of educational change*, 1(1), 5–28.
- Göhlich, M. (2004). Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2. Beiheft* (S. 17–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 310–329). Münster: Waxmann.
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 230–256.
- Haarmann-Handouche, U. (2007). Übergang von Grundschule auf weiterführende Schule – ein Kooperationsmodell. *Schulverwaltung. Hessen/Rheinland-Pfalz*, 12, 208–210.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten, Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 41*. Bern: Hans Huber.
- Hanke, P. (2011). Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In C. Koop & O. Steenbuck (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 12–22). Frankfurt M.: Karg-Stiftung.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208–237). Neuwied: Wolters Kluwer.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015a). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 94–124.
- Järvinen, H., Manitiuis, V., Müthing, K. & Berkemeyer, N. (2015b). Arbeiten in interschulischen Netzwerken. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitiuis & N. van Holt (Hrsg.), *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (S. 37–68). Münster: Waxmann.
- Kiper, H. (2012). Übergänge im Schulsystem und das Curriculum – Kritische Anfragen. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 47–72). Neuwied: Wolters Kluwer.
- Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer* (Bd. 2). Opladen: Leske und Budrich.
- Kultusministerkonferenz (1970/2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1971 in der Fassung vom 11.06.2015*. Zugriff am 08.03.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf.

- Liegmann, A. (2014). Der Grundschulübergang als komplexer Prozess. Empirische Forschung zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 35–48). Münster: Waxmann.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Schnyder, I. & Niggli, A. (2007). Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene. Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse von Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 1–11.
- Maag Merki, K. (2009). Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Bilanz. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen* (S. 195–198). Seelze: Kallmeyer.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2007). *Mplus User's Guide*. Fifth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Porsch, R. (2015). Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen an Ganztags gymnasien im Übergang nach der Grundschule. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztags gymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 201–224). Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K. & Kohnen, M. (2014). Schulstufenübergreifende Kooperationen von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse am Beispiel der Naturwissenschaften und Mathematik. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 95–111). Münster: Waxmann.
- Richter, D. & Pant, A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zur kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I Zugriff am 06.06.2016 unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Lehrerkooperation_in_Deutschland.pdf
- Sartory, K., Järvinen, H. & Bos, W. (2013). Chancen wahren und stärken: von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Münster: Waxmann.
- Schulgesetz NRW (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (Schulgesetz NRW – SchulG), vom 15. Februar 2005. Zugriff am 12.04.2016 unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie/Organisationspsychologie, Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, Bd. 4*, (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E & Kliem, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Tilleczek, K. & Ferguson, B. (2007). Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature. Zugriff am 06.06.2016 unter <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentssuccess/TransitionLiterature.pdf>
- Tobbell, J. (2014). Transition from primary to secondary school: a case study from the United Kingdom. . In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 251–264). Münster: Waxmann.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DSS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- van Ophuysen, S. (2005). Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 141–152). Weinheim: Juventa.

- van Ophuysen, S. (2006). Erwartungen an den Übergang und der Start in der weiterführenden Schule. In R. P. T. Hinz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 77–84). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 203–234). Weinheim und München: Juventa.
- van Ophuysen, S. & Harazd, B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik. SINUS an Grundschulen*. Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften an d. Universität Kiel.
- van Ophuysen, S. & Harazd, B. (2014). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität: ein Übergangsqualitätsmodell. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Vaz S., Parsons, R., Falkmer, T., Passmore, A. E. & Falkmer, M. (2014). The Impact of Personal Background and School Contextual Factors on Academic Competence and Mental Health Functioning across the Primary-Secondary School Transition. *PLoS ONE* 9(3), eCollection 2014. Zugriff am 13.06.2016 unter <http://journals.plos.org/plosone/article/asset?id=10.1371%2Fjournal.pone.0089874.PDF>
- West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21–50.
- Zürchner, A., Rapp, A. & Sichertmann, M. (2013). Individuelle pädagogische Beratung im Übergang Grundschule – weiterführende Schule: Kooperation und Gespräche mit Eltern in der Schule. In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), *Übergang Grundschule – weiterführende Schulen. Die neue Grundschulempfehlung – Beratung von und mit Eltern* (S. 79–104). Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS).

Beitrag 3

Sendzik, N., Sartory, K. & Järvinen, H. (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 97-128). Münster: Waxmann.⁴

Eigenanteil am Beitrag:

Mein Anteil lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung, der schriftlichen Abfassung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Gutachter.

⁴ Die hier abgedruckte Fassung ist eine vorläufige Version. Die finale Version kann unter der angegebenen Zitation gefunden werden.

Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe

Erste netzwerkanalytische Erkundungen

1. Einführung

Jährlich wechseln in der Bundesrepublik Deutschland ca. 700.000 Schülerinnen und Schüler von der Grundschule an weiterführende Schulen der Sekundarstufe I (van Ophuysen & Harazd, 2014). Dass eine leistungsgerechte Verteilung auf eine weiterführende Schule jedoch als eher kritisch einzuschätzen ist, zeigen unter anderem Ergebnisse großer Schulleistungsstudien, wie die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012). Der Stellenwert des Übergangs und damit zusammenhängend die Bedeutung der besuchten Schulform wird deutlich, wenn berücksichtigt wird, dass der erste Bildungsabschluss von Kindern bzw. Jugendlichen maßgeblich deren weitere Bildungskarriere sowie deren beruflichen Aufstiegschancen beeinflusst (van Ophuysen, 2012). Zahlreiche Studien zu Bedingungen einer passgenauen Leistungsverteilung der Schülerinnen und Schüler (z. B. Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010) sowie Studien, welche die pädagogische bzw. psychologische Bedeutung des Übergangs für die Schülerinnen und Schüler untersuchen (Filipp, 1995; van Ophuysen, 2006), unterstreichen die Brisanz dieses Themas. Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass individuelle Schülermerkmale, wie etwa die soziale Herkunft, noch immer einen Einfluss auf die Noten sowie die Übergangsempfehlungen der Kinder haben (Stubbe, Bos & Euen, 2012) und Lehrkräfte in der Empfehlung auch leistungsferne Merkmale, wie beispielsweise die antizipierte Hausaufgabenunterstützung der Kinder, berücksichtigen (Pohlmann, 2009).

Im Gegensatz zu der Vielzahl von Untersuchungen, die aufzeigen, welche Faktoren beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zur Entstehung von Bildungsungleichheiten beitragen können, existieren bislang jedoch nur wenige empirische Studien, welche die Gestaltung des Übergangs in der Praxis mit Blick auf eine Bearbeitung der aufgedeckten Missstände untersuchen (Sartory, Järvinen & Bos, 2013). Dabei sollten Reformbemühungen und Analysen nicht nur die Einzelschule fokussieren. Vielmehr zeigen Überlegungen und Initiativen zum Übergang von der Elementar- in die Primarstufe (Rahnfeld, 2014), von der Primar- zur Sekundarstufe (Berkemeyer, Beutel, Järvinen & van Ophuysen, 2012) und von der Schule in den Beruf (Brandel, Gottwald & Oehme, 2010), dass eine Reform der bestehenden Übergangspraxis als eine gemeinschaftliche Aufgabe verschiedener Bildungsakteure im Rahmen eines netzwerkbasierten Übergangsmangement in der Region betrachtet werden sollte. Für den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule

hat diese noch relativ neue Perspektivverschiebung etwa in dem Modell von van Ophuysen & Harazd (2014) Berücksichtigung gefunden. In dem durch die Autoren entwickelten Übergangsqualitätsmodell, welches auf aktuellen Befunden der Übergangs-, Schul- und Schulentwicklungsforschung beruht, wird neben der Schule als Gestaltungseinheit eine netzwerkbasierte Kooperation in der regionalen Bildungslandschaft als bedeutsam für eine erfolgreiche Reform eingestuft. Konkret werden hier Schulnetzwerke zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, aber auch die Kooperation mit weiteren relevanten Bildungsakteuren der Region genannt (ebd.). Anhand des Modells ist es den Autoren möglich, erste Annahmen über Wirkungen der neuausgerichteten Übergangsgestaltung aufzustellen. Exemplarisch zeigt sich anhand des Modells jedoch, dass bislang noch weitestgehend ungeklärt ist, welchen Stellenwert Schulnetzwerke und insbesondere regionale Kooperationspartner für die Reform der bestehenden Übergangspraxis einnehmen können.

An dieser Leerstelle in der Forschung setzt unserer Beitrag an und wir stellen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* vor. In acht kreisfreien Städten des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) entwickeln 167 Schulen in 29 Schulnetzwerken Lösungsansätze für regionale Problemlagen im Zusammenhang des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule. Durch welche Kooperationspartner die Arbeit der Schulnetzwerke dabei wie unterstützt wird, steht im Fokus dieses Beitrags. Um den Stellenwert der Kooperationspartner und des Unterstützungsnetzwerkes genauer beleuchten zu können, nehmen wir dabei die im Rahmen des Projektansatzes in der jeweiligen Kommune für die Koordination der netzwerkbasierten Übergangsgestaltung zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros (RBBs) in den Blick. Der Projektansatz bezieht sich auf eine aktuelle Entwicklung in NRW. Die insbesondere in NRW entstandenen RBBs wurden von der Landes- und Kommunalpolitik unter anderem damit beauftragt, Netzwerke zwischen Schulen sowie zwischen Schulen und weiteren relevanten Partnern in den kreisfreien Städten und Kreisen des Landes zu initiieren und zu begleiten (Manitius & Berkemeyer, 2011; Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). Darüber hinaus sollen die RBBs in den Kommunen das Übergangsmanagement, etwa für den Übergang Schule-Beruf oder den Übergang von der Primar- in die Sekundarschule, übernehmen (ebd.). Konkret sind wir im Rahmen der Untersuchung folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- 1) Mit welchen Akteuren kooperieren Regionale Bildungsbüros im Rahmen eines kommunalen Übergangsmanagements von der Primar- in die Sekundarstufe?
- 2) Was sind Anlässe für die Kooperation?

Der Beitrag skizziert zunächst in Kapitel 2 den Diskurs zum kommunalen Übergangsmanagement mit dem Ziel, das Verständnis für eine gelungene Übergangsgestaltung mit regionalen Kooperationspartnern zu schärfen und ein Bewertungsraster für unsere Ergebnisse zu erhalten. Um die Gelingensbedingungen rund um

ein Übergangsmanagement theoretisch und empirisch für die Untersuchung besser fundieren zu können, werden in Kapitel 3 Befunde und das der Studie zu Grunde liegende Modell zu einem Netzwerkmanagement im Bildungsbereich vorgestellt. Es folgen in Kapitel 4 die forschungsleitenden Annahmen. Eine Beschreibung des triangulativen Forschungsdesigns, welches auf einer egozentrierten Netzwerkanalyse sowie einer Inhaltsanalyse basiert, findet sich in Kapitel 5. Ebenfalls werden in dem Kapitel die Ergebnisse der Analysen dargestellt, die auf Daten aus einer dreijährigen Netzwerkkarten- und Interviewstudie mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der acht RBBs beruhen. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick in Kapitel 6.

2. Übergangsmanagement in der Region

Obleich schon zahlreiche Erkenntnisse zu institutionellen Faktoren und individuellen Merkmalen vorliegen, die eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten erklären können, bleibt es eine Herausforderung, Übergänge entlang der Bildungsbiografie des Individuums so zu gestalten, dass eine Kontinuität von Lern- und Entwicklungsprozessen gewährleistet ist (Liegmann, Mammes & Racherbäumer, 2014). Bildungspolitisch wird daher vermehrt das Lernen im Lebenslauf fokussiert und das Konzept des *Lebenslangen Lernens* immer weiter in den Vordergrund gestellt (Tippelt, 2007). So hält etwa die Europäische Kommission in ihrem Memorandum über Lebenslanges Lernen fest, dass für die Verwirklichung des Lebenslangen Lernens auf lokaler bzw. regionaler Ebene ein bildungsförderlicher, institutioneller Kontext notwendig sei, der durch Kooperationen der Bildungspartner erschlossen werden könne (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2000). Ein wesentlicher Bestandteil der Programmatik des Lebenslangen Lernens wurde dabei auf das Übergangsmanagement innerhalb der Region gelegt. Demnach sollen sich Bildungsinstitutionen sowie die pädagogische Praxis an der Bildungsbiographie des Einzelnen ausrichten und das Lernen begleiten (Brödel, Affeldt & Niedlich, 2007). Auch auf Bundes- sowie Landesebene finden sich verschiedene Modellprojekte, die durch Netzwerkbildung innerhalb der Region Kooperationen anstoßen sollten, um ein Übergangsmanagement in der Region aufzubauen bzw. zu verankern (Brandel, Gottwald & Oehme, 2010). Erste Hinweise wie ein kommunales bzw. regionales Übergangsmanagement ausgestaltet werden kann, bieten Initiativen zum Übergang Kindergarten – Grundschule und zum Übergang Schule – Beruf, in denen ein Netzwerkmanagement als zentrale Gestaltungstrategie diskutiert wird (z. B. ebd., 2010). Dennoch liegen bislang nur wenige Hinweise vor, wie sich ein regionales Übergangsmanagement theoretisch rahmen lässt und wie es sich für die Praxis konkret ausgestaltet (ebd.). Eine erste Annäherung an den Untersuchungsgegenstand lässt sich bei Brödel et al. (2007) finden, die im Kontext des Modellprogramms *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* (Laufzeit: 2000–2008) eine Arbeitsdefinition zum Übergangsmanagement formulierten:

„Übergangsmangement zielt auf die Unterstützung von einzelnen Personen oder Personengruppen in Phasen des Wechsels zwischen Bildungs- und Lebensabschnitten. Es realisiert sich durch das Vorhalten spezifischer Dienstleistungen [...] [, die] vornehmlich auf der interinstitutionellen Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und angrenzenden Organisationen beruhen. [...] Programmtisch hebt dieses auf die gesamte Spanne eines (freilich nicht allein) durch Lernhandeln zu gestaltenden Lebensweg ab“ (ebd., S. 24).

Zwar benennt diese Arbeitsdefinition ein konkretes Ziel eines Übergangsmangement; nämlich die Unterstützung des Einzelnen bei der Bewältigung von Übergängen in seiner gesamten Bildungsbiographie durch Kooperation der Bildungsakteure einer Region. An welche Bedingungen ein gelingendes Übergangsmangement jedoch geknüpft ist, wird nicht näher ausgeführt. Ferner wird nicht näher konkretisiert, welche Bildungsakteure aus welchen Gründen für ein Übergangsmangement in der Region einbezogen werden sollten.

Erste programmatische Überlegungen dazu, welche Akteure für ein Übergangsmangement eingebunden werden sollten, gibt das Bundesprogramm *Lernen vor Ort*. Demnach sollten zum Aufbau einer Kooperations- bzw. Vernetzungsstruktur politisch-administrative, pädagogische und zivilgesellschaftliche Akteure beteiligt werden (Enggruber, Bösel, Peplow, Berge, Langer, Bürgel-Breuer, Bauer, Albrot, Schanz, Gerdiken, Nyenhuis, Otto & Phillipp, 2011). Das Management des Kooperationsnetzwerkes zur Gestaltung von Bildungsübergängen wird als kommunale Aufgabe deklariert und wurde im Rahmen des Programms bereits in einigen Kommunen erprobt (ebd., 2011). In der Literatur werden ebenfalls Gelingensbedingungen formuliert, die ein Übergangsmangement für eine erfolgreiche bzw. wirkungsvolle Umsetzung berücksichtigen sollte (vgl. exemplarisch Tippelt, 2007; Reupold, Fuchs & Nilüfer, 2009; Deutscher Städtetag, 2010; Kühnlein & Klein, 2010; Rahnfeld, 2014). Wenngleich die Bedingungen größtenteils auf normativen und programmatischen Überlegungen und weniger auf empirischer Evidenz beruhen, bieten sie wertvolle Orientierungspunkte für eine Analyse von bedeutsamen Kooperationspartnern und -anlässen im Rahmen eines kommunalen Managements des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule. Die Gelingensbedingungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Aufbau eines Kooperationsnetzes mit relevanten Akteuren zur nachhaltigen Verankerung des Übergangsmangement in der Region
- Berücksichtigung der Ausgangslage und Bedürfnisse der verschiedenen Akteure
- Gemeinsame Zielvorstellungen, Leitbilder sowie ein gemeinsames Problembewusstsein
- Regionale koordinierende Instanz sowie Unterstützung durch politische Spitzen
- Orientierung an der bildungsbiographischen Perspektive der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen (im Zusammenhang des Weiterbildungssystems)
- Klärung von Zuständigkeiten
- Kontinuierliche Zusammenarbeit
- Verzahnung von Bereichen und Angeboten

- Erstellung systematischer Konzepte
- Fort- und Weiterbildungen
- Monitoring und Evaluation von Maßnahmen

Ohne das persönliche Engagement der beteiligten Akteure könne das Übergangsmangement allerdings nicht gelingen. Eine vertrauensvolle, auf Transparenz und Austausch basierende Zusammenarbeit der Akteure wird darüber hinaus als übergreifende Gelingensbedingung betont. Als Gestaltungsansatz für ein kommunales Übergangsmangement wird in der Literatur zwar der Stellenwert von Netzwerken und deren Koordination hervorgehoben, aber in der Regel nicht weiter theoretisch vertieft (ebd.).

Die angeführten Gelingensbedingungen können aus unserer Sicht als erste „Qualitätsindikatoren“ für die Analyse des Stellenwertes von Kooperationspartnern im Rahmen eines kommunalen Übergangsmagements von der Primar- zur Sekundarstufe betrachtet werden. Aufgrund des allerdings noch größtenteils normativen und programmatischen Charakters der Gelingensbedingungen benötigt eine entsprechende Untersuchung aus unserer Sicht noch eine empirische und theoretische Fundierung. Im Rahmen der Studie wurde dabei auf Forschungserkenntnisse zu einem Netzwerkmanagement zurückgegriffen. Der Rückgriff bietet sich an, da die Erkenntnisse zum Teil auch im Diskurs zu einem kommunalen Übergangsmangement rezipiert werden.

3. Netzwerkmanagement – Forschungsstand und theoretischer Analyserahmen

Unter einem Netzwerkmanagement im Bildungsbereich kann im Lichte der Literatur (vgl. exemplarisch Scheidegger, 2012; Weber, 2006; Tibussek, 2009; Tippelt, Kadera & Buschle, 2014; Altrichter, 2014) zunächst ganz allgemein ein bei einer Koordinierungsstelle angesiedeltes Unterstützungssystem verstanden werden, das operativ und strategisch ausgerichtete Innovations- und Transfernetzwerke in der Region aufbauen und begleiten soll. Das Netzwerkmanagement soll dabei Schnittstellentätigkeiten sowohl für Akteure aus der pädagogischen Praxis als auch für administrative Akteure aus unterschiedlichen Politikfeldern der Kommune, des Landes, des Bundes sowie für weitere strategisch bedeutsame Partner übernehmen. Es wird davon ausgegangen, dass die beauftragte Koordinationsinstanz einen zentralen Knotenpunkt für die unterschiedlichen Vernetzungspartner in der Region darstellt und als *Boundary Spanner* (Honig, 2006) die Interessenabstimmung und -verhandlung zwischen Einzelpersonen, Gruppen und Netzwerken, die in der Regel mit ungleichen Ressourcen (bspw. Macht, Geld, Wissen) ausgestattet sind, unterstützt. Das soll dazu beitragen, dass sich unter den Netzwerkpartnern freiwillige, stabile und vertrauensvolle Beziehungen entwickeln.

Im Bildungsbereich liegen allerdings erst wenige und noch weitestgehend voneinander losgelöste empirische Arbeiten vor, die beschreiben, nach welchen Prämissen eine Auswahl von Netzwerkpartnern durch einen Netzwerkmanager abläuft und wie sie strukturell eingebettet ist. Jungermann, Manitius & Berkemeyer (2015) zeigen etwa in ihrer breit angelegten Literatur- und Forschungsübersicht, dass unter anderem Regionale Bildungsbüros, Stadtteilbüros, Kommunale Integrationszentren, Koordinierungsstellen für den Übergang Schule – Beruf, ressortübergreifende Lenkungsgruppen der Stadtverwaltung, Stadtteil- und Bürgerforen oder auch Stadtteilkonferenzen Koordinierungsfunktionen für Vernetzungs- und Kooperationsinitiativen übernehmen. Auch mit Blick auf die Übergangsgestaltung zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen fokussieren die Koordinierungsinstanzen dabei vor allem eine stärkere (institutionalisierte) Zusammenarbeit von Schulen untereinander, von Schulen und außerschulischen Partnern und von Schulen und der Jugendhilfe. Die Fallstudie über das Dortmunder Bildungsbüro von Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos (2015) bietet Einblicke zu den Kriterien, nach denen die Mitarbeiterinnen des Bildungsbüros Schulen für das Vernetzungsprojekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* ausgewählt haben. Darunter fallen etwa die gewünschten Arbeitsschwerpunkte und Kooperationswünsche der Schulen, die lokale Nähe, die Schulform, ein geringer Konkurrenzdruck und bisherige Erfahrungen in Schulentwicklungsprojekten.

Ein Desiderat besteht in der deutschen Forschung insbesondere zum Verhältnis von administrativen Akteuren der Kommunal- und Landespolitik/-verwaltung und den Akteuren der pädagogischen Praxis im Rahmen von Vernetzungsvorhaben. Die Studie von Kolleck (2014a) zur Netzwerkentwicklung im Rahmen des Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung* bietet dazu allerdings erste Hinweise. Sie zeigt auf, dass in den untersuchten städtischen Netzwerken, die trotz überregionaler Veranstaltungen unverbunden blieben, zwar Akteure aus der Politik und Verwaltung und zivilgesellschaftliche Akteure zentrale Knotenpunkte verkörperten und den Aufbau von Vertrauen und einer gemeinsamen Vision unter den regionalen Netzwerkpartnern förderten. Schulen und weitere Akteure der formalen Bildung waren in den Netzwerken jedoch eher unterrepräsentiert und eher nicht eingebunden. Ansatzpunkte zum Stellenwert eines Netzwerkmanagements bei der Verknüpfung von administrativ-strategischen und operativ-pädagogischen Partnern bietet die Studie von Honig (2006) zum *Boundary Spanning* von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der lokalen Schulverwaltung in US-amerikanischen Schulbezirken – sogenannten *school districts*.¹ Vor allem um finanzielle Ressourcen für die Netzwerkarbeit zu erhalten, wurden *superintendents* über die operative Netzwerkarbeit durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der *central office administration* informiert und in diese

1 Die strategische Leitung der *school districts* hat der *superintendent* inne, während Mitarbeiter der *central office administration* operative Verwaltungs-, Aufsichts-, Beratungs- und Koordinierungsaufgaben für Schulen in der Region übernehmen (Sendzik, Berkemeyer & Otto, 2011).

eingebunden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der *central office administration* fokussierten die Einbindung der *superintendents* umso intensiver, je länger sie bereits als Netzwerkmanager gearbeitet hatten. Mit zunehmender Tätigkeit wurden die *central office administration* Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund ihres Wissens über den aktuellen Entwicklungsstand der Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen vor Ort aber auch verstärkt in strategische Planungsprozesse durch die *superintendents* einbezogen.

In der Literatur zum Netzwerkmanagement im Bildungsbereich wird vor allem das aus der betriebswirtschaftlichen Managementforschung stammende Modell von Sydow & Windeler (1994) rezipiert (vgl. etwa Altrichter, 2014). Es bietet hinsichtlich der Analyse der Partner- und Themenwahl durch ein Netzwerkmanagement ein stärker theoriegeleitetes Vorgehen und wurde durch Otto et al. (2015) bereits für die Schulentwicklungs- und Schulverwaltungsforschung aufgearbeitet. Die Selektion von Partnern und Themen stellt demnach neben der Allokation (Verteilung und Verwaltung von Ressourcen), der Regulation (Aushandlung und Durchsetzung von Regeln der Zusammenarbeit), der Evaluation (Organisation und Durchführung von geeigneten Maßnahmen) und dem Veranstaltungsmanagement ein zentrales Handlungsfeld eines kommunalen Netzwerkmanagements dar. Unter Selektion wird die kontinuierliche Auswahl von zur Umsetzung der Netzwerkziele geeigneten Partnern verstanden. Bei einer fehlenden Passung können einzelne Partner aus dem Netzwerk (temporär) auch wieder ausgeschlossen werden. Abzuwägen gilt bei der Selektion von Partnern, ob eventuell fehlende Kompetenzen oder benötigtes Wissen durch die Gewinnung weiterer Partner oder durch (Selbst-)Lernprozesse der vorhandenen Netzwerkpartner oder sogar durch das Management selbst erlangt werden können (Sydow, 2006). Ebenfalls legt das Netzwerkmanagement die Themen der Zusammenarbeit fest und beeinflusst damit die inhaltliche Ausrichtung der Vernetzung. Dem Handlungsfeld der Selektion wird ein „erhebliches Vorsteuerungspotential“ (Sydow, 2006, S. 411) für Netzwerke zugeschrieben, da angenommen wird, dass es einen wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise der Zusammenarbeit im Netzwerk und auf die Ausgestaltung der weiteren Handlungsfelder eines Netzwerkmanagements hat.

4. Forschungsleitende Annahmen zum Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros

Mit Blick auf die Forschungsfragen können für die Untersuchung der Kooperationspartner und -anlässe von Regionalen Bildungsbüros im Rahmen eines kommunalen Übergangsmanagements von der Primar- zur Sekundarstufe folgende forschungsleitende Annahmen formuliert werden. Bei der Operationalisierung der Annahmen sind wir in zwei Schritten vorgegangen. Die Gelingensbedingungen zu einem Übergangsmanagement (vgl. Kap. 2) stellten den Ausgangspunkt für die Herleitung der Annahmen dar. In einem nächsten Schritt wurden die daraus hervorgegangenen vorläufigen Annahmen durch die Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement (vgl.

Kap. 3) konkretisiert und wenn nötig ergänzt. Dieses Vorgehen soll einerseits eine theoretische Fundierung der Gelingensbedingungen eines Übergangsmanagements, andererseits eine Zuspitzung der eher deskriptiv geprägten Perspektive des Netzwerkmanagements mit Qualitätsindikatoren zulassen. Die Ergebnisse der Synthese stellen sich wie folgt dar:

- Ein Großteil der Tätigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros bezieht sich auf die Selektion von Partnern und Themen.
- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Regionalen Bildungsbüros berücksichtigen bei der Auswahl der Partner und Themen die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner.
- Akteure der Administration werden durch die Bildungsbüros in die operative schulische Netzwerkarbeit eingebunden, um etwa über Ressourcen oder die strategische (Weiter-) Entwicklung der Netzwerkarbeit (bspw. in Form eines Leitbildes) zu verhandeln.
- Neben Schulen und Vertretern der Administration von Land und Kommune werden Akteure eingebunden, die Fortbildungen organisieren und durchführen sowie die Entwicklung und Durchführung eines Evaluations- und Monitoringsystems unterstützen.
- Ein überregionaler Austausch zwischen den Regionalen Bildungsbüros ist bei der netzwerkbasierter Übergangsgestaltung eher nicht zu erwarten.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros fördern den Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes zwischen Schulen, administrativen Akteuren und weiteren relevanten Partnern. Im Sinne einer nachhaltigen Verankerung des Übergangsmanagements in der Region kann dabei von einer zunehmenden Einbindung weiterer Partner in die Netzwerkarbeit ausgegangen werden. Die Kooperation kann allerdings auch nur kurzfristiger Natur sein und sich auf bestimmte Netzwerkfunktionen und -leistungen beschränken (Altrichter, 2014). Eine zunehmende Einbindung ist demnach nicht zwangsläufig mit einer durchgehenden Kooperation gleichzusetzen.

Darüber hinaus gehen wir davon aus, dass die Gelingensbedingungen Klärung von Zuständigkeiten, Kontinuität, Transparenz, Verzahnung von Angeboten, Erstellung systematischer Konzepte, persönliches Engagement und Vertrauen theoretisch und methodisch zu voraussetzungsvoll sind, als dass sie systematisch mit der ausgearbeiteten Operationalisierung bei der Analyse der Kooperationspartner und -anlässe eingefangen werden können. Wir erwarten dennoch, dass sich punktuell Hinweise auf diese Aspekte finden lassen.

5. Fallbeschreibung und Forschungsdesign

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen und Annahmen werden im folgenden Ergebnisse einer Fallstudie mit Regionalen Bildungsbüros aus acht kreisfreien Städten in Nordrhein-Westfalen (NRW) vorgestellt, die sich im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* (Februar 2011 bis Januar 2015; verlängert bis Januar 2016) der netzwerkbasierter Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule angenommen haben (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Dabei handelt es sich um ein Projekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. Mit dem Ziel, den Übergang für Schülerinnen und Schüler bedarfsorientierter zu gestalten, entwickeln in den acht Kommunen insgesamt 167 Grund- und weiterführende Schulen in 29 Schulnetzwerken Konzepte und Strategien, die flächendeckend zum Einsatz kommen sollen. Die Regionalen Bildungsbüros (RBBs) stellen dabei die koordinierende Instanz für die Umsetzung in jeder Kommune dar. Sie sollen die schulische Netzwerkarbeit und die Kooperation mit weiteren relevanten Partnern unterstützen. Wie die in den meisten kommunalen Gebietskörperschaften des Landes NRW entstandenen RBBs, sind die acht RBBs der Projektkommunen ein *joint venture* von Land und Kommune und übernehmen Aufgaben der sogenannten erweiterten Schulträgerschaft (Todeskino, Manitiis & Berkemeyer, 2012). Die in der Fallstudie betrachteten RBBs unterscheiden sich allerdings im Hinblick auf ihre Entstehungsgeschichte, ihre Personalstärke und ihre Anbindung an Strukturen der kommunalen Schulverwaltung voneinander. Ein RBB ist etwa bereits im Projektkontext *Selbstständige Schule* (2002–2008) entstanden und beschäftigt mittlerweile über 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. RBBs anderer Projektkommunen wurden erst im Zusammenhang des Landesprogrammes *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* (ab 2008) gegründet und sind zum Teil nur mit zwei Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern besetzt.

Die in das Projekt eingebundenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs wurden mit Hilfe von egozentrierten Netzwerkkarten und im Rahmen von Experteninterviews befragt. Sowohl der Erhebung der Daten als auch der Datenanalyse liegt eine triangulative Forschungsstrategie (Franke & Wald, 2006) zu Grunde. Die egozentrierten Netzwerkkarten (Wolf, 2010) wurden monatlich mit der Bitte eingesetzt, die Kontakte des letzten Monats im Rahmen des Übergangsmanagements einzutragen. Neben dem Personennamen, dem Namen der Institution und dem Anlass wurde die monatliche Kontaktintensität zu den Personen erfragt, mit welchen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen des Projektes *Schulen im Team* in Kontakt standen. Ein „klassischer“ Namensgenerator kam dabei nicht zum Einsatz. Sowohl der Name der Kontaktpersonen, der Name der Institution als auch der Kontak Anlass wurden im Rahmen von offenen Antwortformaten erfasst. Ob und inwiefern die Personen untereinander im Sinne einer Alter-Alter-Relation (Herz, 2012) Kontakt hatten, wurde nicht erfragt. Die Informationen aus den Netzwerkkarten bildeten die Grundlage für halbjährliche Experteninterviews. Der thematische

Schwerpunkt des Interviewleitfadens lag auf der Zusammenarbeit der Akteure im Projekt. Insbesondere wurden dabei Kooperationsanlässe mit weiteren Akteuren, die aus Sicht der Interviewten relevant für die netzwerkbasierete Gestaltung des Übergangs sind, fokussiert.

5.1 Egozentrierte Netzwerkanalyse

5.1.1 Methodisches Vorgehen

Mit Hilfe der Software SPSS wurden Maße der egozentrierten Netzwerkanalyse berechnet. In die Analyse gingen Daten aus dem Zeitraum Februar 2012 bis Juni 2014 (29 Messzeitpunkte) ein. Konkret wurden bei der Analyse der Ego-Alter Beziehung 2215 Kontakte berücksichtigt. Abbildung 1 veranschaulicht die Zuordnung der durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros angegebenen Kontakte. Die hervorgehobenen Begriffe in den acht Teilabschnitten bezeichnen die *Akteursgruppen 2. Ordnung* (bspw. Akteure Bildungsnetzwerke NRW, Akteure formaler Bildung, Akteure der Kommunalverwaltung, usw.). Zu jeder *Akteursgruppe 2. Ordnung*, also zu jedem Teilabschnitt in der Abbildung, sind verschiedene Akteursgruppen zugeordnet. Sie werden begrifflich als *Akteursgruppen 1. Ordnung* gefasst (bspw. Bildungsbüros anderer Kommunen, Projektschulen aus der Kommune, Schulverwaltung, usw.). Bei der Kategorisierung der *Akteursgruppen 2. Ordnung* wurde sich an der Operationalisierung von Enggruber et al. (2011) orientiert, während die Kategorisierung der *Akteursgruppen 1. Ordnung* induktiv aus dem Datenmaterial heraus erschlossen wurde. Zu jeder der angegebenen Akteursgruppen konnte mindestens ein Kontakt zugeordnet werden. Die Daten wurden im Zusammenhang der Kategorisierung auf 1140 Fälle aggregiert.

Im Rahmen der Analyse wurden insbesondere die Annahmen hinsichtlich des Aufbaus eines für die Übergangsgestaltung relevanten Kooperationsnetzwerkes fokussiert. Dazu wurden zwei Analysestrategien verfolgt: Zum einen die Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern, zum anderen die Analyse der Kooperationsnetzwerke in den Regionen mit Blick auf die Einbindung weiterer Partner im Zeitverlauf.

Bedeutsame Kooperationspartner

Zur Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern der RBBs wurde die Kontakthäufigkeit zwischen den RBBs und den in den Netzwerkkarten vermerkten Kontaktpartnern genauer in den Blick genommen. Unsere Annahme für die Analyse lautete: Bestand zu einer *Akteursgruppe 1. Ordnung* über die gesamte erfasste Zeitspanne von 29 Monaten sehr häufig Kontakt, kann die Akteursgruppe als bedeutsamer Kooperationspartner eingestuft werden. Damit wird hier ein Zugang gewählt, der die Quantität der Interaktion zwischen den RBBs und der jeweiligen

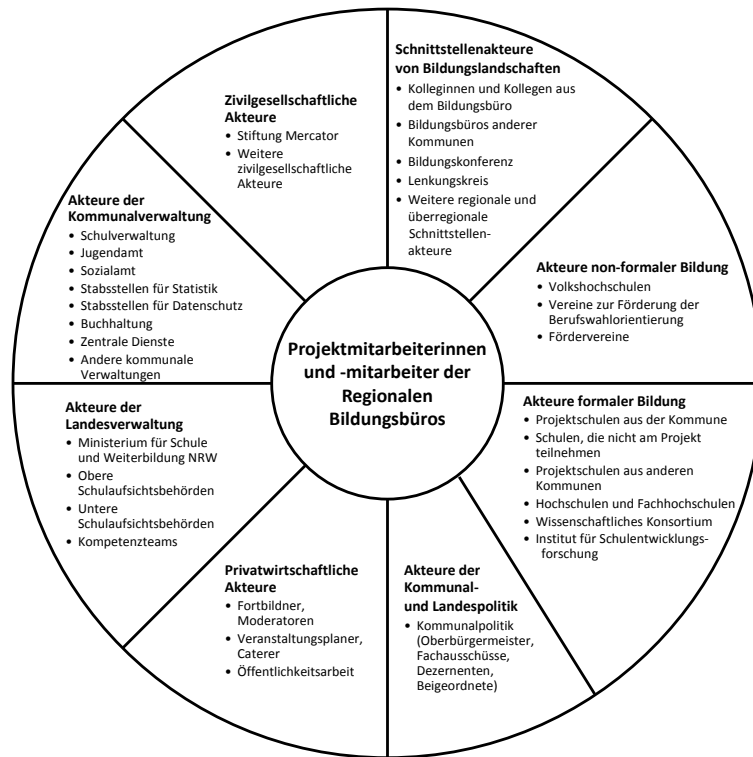


Abbildung 1: Übersicht über die Zusammensetzung der *Akteursgruppen 1. und 2. Ordnung*, eigene Darstellung.

Akteursgruppe fokussiert. Die Qualität einer (effektiven und effizienten) Interaktion wird dadurch eventuell unterschätzt. Aus unserer Sicht bietet der Zugang jedoch dennoch erste Hinweise zur Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern, da die Häufigkeit des Kontakts als ein Indikator (neben weiteren Indikatoren, wie etwa Vertrauen) zur Beschreibung von Beziehungen betrachtet werden kann (vgl. dazu etwa Kolleck, 2014b).

Für die Analyse wurden die Daten so aufbereitet, dass dichotom unterschieden werden kann, ob zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsbüros und der jeweiligen *Akteursgruppe 1. Ordnung* Kontakt in einem Monat bestand oder nicht bestand. Für jede Akteursgruppe lag dadurch die gleich hohe Wahrscheinlichkeit vor, maximal acht Mal je Monat durch die acht Bildungsbüros als Kontakt benannt zu werden². Zur Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern der RBBs wurde der Median aller aktorsgruppenspezifischen Ausprägungen zur Kontakthäufigkeit (17) errechnet. Daraus folgt für die Bestimmung von bedeutsamen Kooperationspartnern: Wurden Akteursgruppen 17mal oder häufiger als Kontakt-

² Über die gesamte Zeitspanne von 29 Monaten ergibt sich für jede Akteursgruppe ein mögliches Maximum in der Kontakthäufigkeit von 232.

partner benannt, wurde die Akteursgruppe als bedeutsamer Kooperationspartner bewertet. Liegt die Kontakthäufigkeit zu einer Akteursgruppe unter dem Median von 17, war die Akteursgruppe ein weniger bedeutsamer Kooperationspartner.

Neben der Kontakthäufigkeit über die gesamten 29 Monate wurde zudem die Kontaktintensität für die Akteursgruppen in jedem Monat ermittelt. Sie wurde mit Hilfe folgender Messskala erfasst: (1) einmal im Monat, (2) mehrmals im Monat, (3) einmal pro Woche, (4) mehrmals die Woche, (5) täglich. Errechnet wurde die monatliche Kontaktintensität zu einer Akteursgruppe durch den Median aller zu den Kontakten einer Akteursgruppe im jeweiligen Monat angegebenen Kontaktausprägungen. Durch die Operationalisierung der Kontaktintensität musste dem Großteil der Akteursgruppen allerdings eine Kontaktintensität von „mehrmals im Monat“ zugeschrieben werden, sodass nur eine geringe Streuung vorlag.³ Dadurch wurde die Kontaktintensität nicht als „hartes“ Unterscheidungskriterium, sondern lediglich als zusätzliche Information herangezogen.

Ausbau des Kooperationsnetzwerkes in den Regionen

Mit Hilfe des E-I Index von Krackhardt & Stern (1988) wurden die Daten nach Anhaltspunkten für eine über die Zeit voranschreitende Verankerung der netzwerkbaasierten Übergangsgestaltung in den Regionen durchleuchtet. Der E-I-Index stellt die Relation der Kontakte eines Egos zu einem als intern und zu einem als extern verstandenen Netzwerkes dar und ist folgendermaßen definiert:

$$E - I = \frac{EL - IL}{EL + IL}$$

EL bildet die Anzahl der Kontakte zu einem externen Netzwerk und *IL* die Anzahl der Kontakte zu einem internen Netzwerk ab. Der E-I Index kann Ausprägungen zwischen +1 und -1 annehmen, wobei ein negativer Wert für eine stärkere (relationale) Hinwendung zum internen Netzwerk und ein positiver Wert für einen im Verhältnis zum internen Netzwerk höheren Kontakt zum externen Netzwerk steht. Bei einem Wert von 0 besteht eine gleich starke Beziehung zu dem internen und zu dem externen Netzwerk. Für unsere Fallstudie haben wir die durch den Entwicklungsansatz von *Schulen im Team* vorgegebenen Projektpartner als internes Netzwerk definiert: Kolleginnen und Kollegen aus dem Bildungsbüro, Projektschulen, Institut für Schulentwicklungsforschung, wissenschaftliches Konsortium, Stiftung Mercator, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Als externes Netzwerk haben wir alle weiteren in den egozentrierten Netzwerkkarten angegebenen Akteure definiert, wie etwa Schulen, die nicht am Projekt teilnehmen, Schulverwaltung, Kommunal-

3 Um zu verifizieren, dass es bei einem Kontakt nur wenig Varianz in der Kontaktintensität gibt, könnte in Folgestudien die Ausprägung „mehrmals im Monat“ noch weiter ausdifferenziert werden.

politik, Schulaufsichtsbehörden, usw. (vgl. Abbildung 1). Für jedes Bildungsbüro wurden die monatlichen E-I Index-Werte berechnet. Dabei nahmen wir an, dass die Index-Werte im Zeitverlauf immer positiver werden, sich also die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs stärker den als extern definierten Akteuren zuwenden. Daraus kann dann – so unsere weitergehende Annahme – geschlussfolgert werden, dass eine zunehmende Einbindung von weiteren, nicht durch die Projektkonzeption vorgegebenen Partnern in die Netzwerkarbeit und der Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes durch die RBBs im Rahmen eines Übergangsmangements stattfindet.

5.1.2 Befunde

Für einen ersten deskriptiven Überblick über die Kooperationspartner der RBBs ist in Tabelle 1 die Anzahl der Netzwerkpartner der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs auf dem Aggregationsniveau *Akteursgruppen 1. Ordnung* dargestellt. Wie zu sehen ist, unterscheiden sich die RBBs dabei nicht bedeutend voneinander.

Tabelle 1: Anzahl der Netzwerkpartner auf dem Aggregationsniveau *Akteursgruppen 1. Ordnung*, eigene Darstellung.

Regionale Bildungsbüros	Anzahl der Netzwerkpartner
RBB A	15
RBB B	20
RBB C	17
RBB D	18
RBB E	21
RBB F	17
RBB G	19
RBB H	17
Gesamt	144

Bedeutsame Kooperationspartner

In Abbildung 2 sind die Ergebnisse der Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern dargestellt. Die Ausprägungen der Kontakthäufigkeit (KH) der einzelnen Akteursgruppen sind auf der X-Achse abgetragen. Die gestrichelte Linie repräsentiert den Median der Kontakthäufigkeiten von 17, welcher als Unterscheidungskriterium von bedeutsamen und weniger bedeutsamen Kooperationspartnern herangezogen wurde. Die unterschiedlichen Grautöne der Balken bilden die mit Hilfe des Medians errechneten Ausprägungen der Kontaktintensität (KI) ab. Die Spannbreite reicht dabei von „einmal im Monat“ bis „einmal pro Woche“.

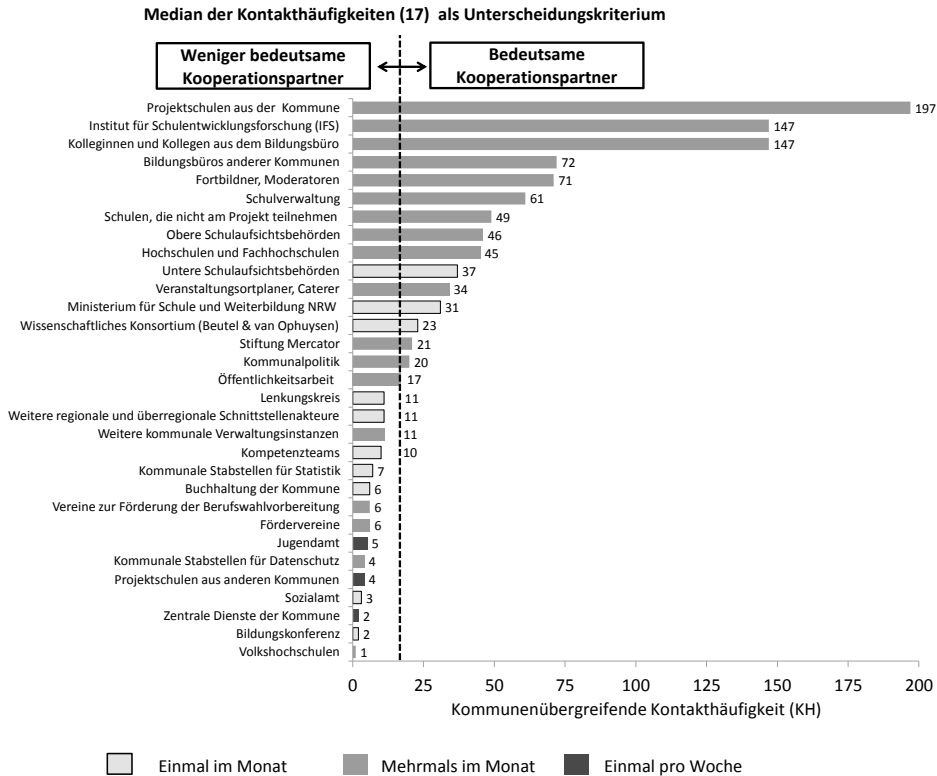


Abbildung 2: Häufigkeit des Kontakts mit *Akteursgruppen 1. Ordnung*, eigene Darstellung.

Die Zusammensetzung der bedeutsamen Kooperationspartner war zum Teil erwartungskonform. Die Kooperation innerhalb des Bildungsbüros (KH: N = 147 | KI: mehrmals im Monat) scheint von großer Bedeutung zu sein. Dass sich die Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung sehr stark den Schulen und Schulnetzwerken (Projektschulen aus der Kommune → KH: N = 197 | KI: mehrmals im Monat & Schulen, die nicht am Projekt teilnehmen → KH: N = 49 | KI: mehrmals im Monat) zuwenden, kann als Ausdruck des Projektansatzes von *Schulen im Team* gedeutet werden. Die häufige Interaktion mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (KH: N = 147 | KI: mehrmals im Monat) war ebenfalls zu erwarten, da es neben der Koordination auch die wissenschaftliche Begleitforschung für das Gesamtprojekt übernahm. Hervorzuheben ist bei den Ergebnissen, dass die Kooperation unter den Bildungsbüros einen in dieser Ausprägung nicht zu erwartenden Stellenwert einnimmt. Weiterhin ist ersichtlich, dass privatwirtschaftliche Fortbildner (KH: N = 71 | KI: mehrmals im Monat) und universitäre Fortbildner (KH: N = 45 | KI: mehrmals im Monat) wichtige Kooperationspartner zu sein scheinen. Bemerkenswert ist dabei, dass die im Bundesland NRW für Fortbildungen zuständigen Kompetenzteams kaum als Kontaktpartner (KH: N = 10 | KI: einmal im Monat) benannt wurden. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass Akteure aus der Landesschulverwaltung (Mi-

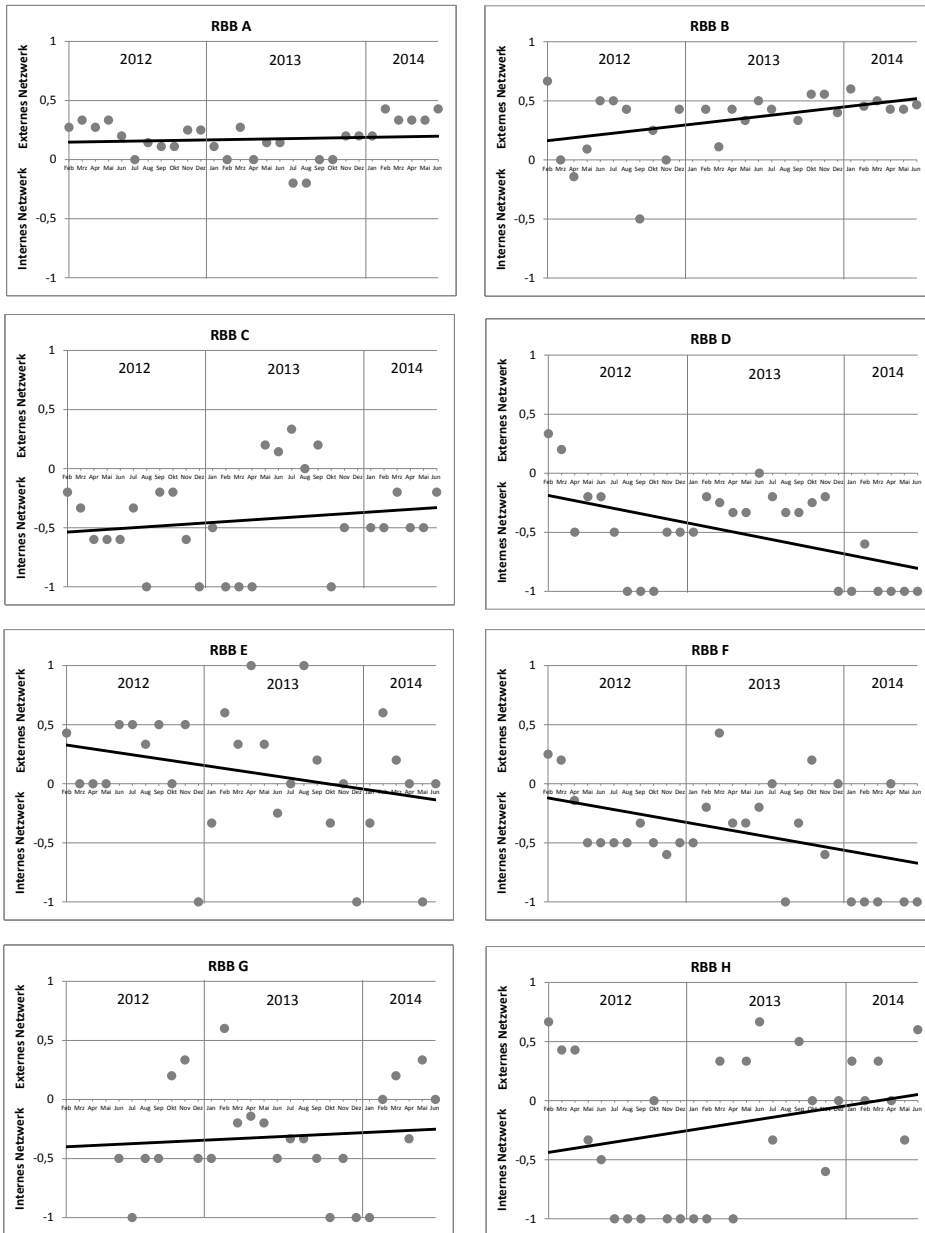
nisterium für Schule und Weiterbildung NRW (KH: N = 31 | KI: einmal im Monat) sowie die oberen Schulaufsichtsbehörden (KH: N = 46 | KI: mehrmals im Monat) und unteren Schulaufsichtsbehörden (KH: N = 37 | KI: einmal im Monat) sowie Akteure aus der kommunalen Schulverwaltung (KH: N = 61 | KI: mehrmals im Monat) ebenfalls als bedeutungsvolle Kooperationspartner identifiziert werden können. Durch die strukturelle Anbindung der Bildungsbüros an die Schulverwaltung wäre allerdings auch zu erwarten gewesen, dass Akteure der Kommunalpolitik (KH: N = 20 | KI: mehrmals im Monat) einen noch größeren Stellenwert einnehmen. Eine Anbindung an strategische Entscheidungsträger oder -gremien auf kommunaler Ebene, wie etwa Fachausschüsse, Dezernenten oder auch Beigeordnete, scheint demnach noch nicht stark ausgeprägt zu sein. Ferner ist herauszustellen, dass kaum Kontakt zu den Lenkungskreisen (KH: N = 11 | KI: einmal im Monat) und Bildungskonferenzen (KH: N = 2 | KI: einmal im Monat) bestand, denen eine bedeutsame Rolle für den Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft zugesprochen wird. Ähnlich kann der geringe Kontakt etwa zum Jugendamt (KH: N = 5 | KI: einmal pro Woche), zum Sozialamt (KH: N = 3 | KI: einmal im Monat) oder auch zu den Stabstellen für Statistik (KH: N = 7 | KI: einmal im Monat) interpretiert werden. Eine für die Umsetzung eines kommunalen Übergangsmangements als wichtig erachtete Verzahnung mit weiteren kommunalen Instanzen und Bereichen fand demnach im Projektkontext bisher noch kaum statt.

Ausbau des Kooperationsnetzwerkes in den Regionen

In Abbildung 3 sind die Ergebnisse des E-I Index für alle Messzeitpunkte der acht RBBs abgetragen. Die grauen Punkte stellen die monatlichen Ausprägungen des E-I Index im Zeitraum von Februar 2012 bis Juni 2014 dar. Die schwarzen Geraden bilden den Trend der regionalen E-I Index Ausprägungen im Zeitverlauf ab.⁴ Positive Werte des E-I Index bedeuten eine stärkere Hinwendung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs zum externen Netzwerk, während negative Werte einen stärkeren Kontakt zu Akteuren des internen Netzwerkes abbilden.

Zunächst kann anhand der Ergebnisse festgehalten werden, dass über alle Regionen hinweg kein einheitliches Bild beim Verhältnis der Kontakthäufigkeit zwischen internem und externem Netzwerk vorzufinden ist und starke regionale Unterschiede zu erkennen sind. In einigen Regionen ist zudem eine große Streuung in den Ausprägungen des E-I Index festzustellen. Zwar können die Ergebnisse keinen Aufschluss über mögliche Gründe bzw. Einflussgrößen für die Streuung der Werte des E-I Index bieten; sie lassen aus unserer Sicht jedoch folgende deskriptive Aussagen zu. Während eine Gruppe von RBBs (A, B) eher Kontakt mit Akteursgruppen des externen Netzwerkes hatte, setzte sich eine andere Gruppe von RBBs (C, D, F, G) eher mit den Akteursgruppen des internen Netzwerkes auseinander. Eine weitere Gruppe von

4 Basierend auf einer linearen Regression von y (E-I Index) auf x (Zeit).



● monatliche E-I Index-Werte — vorhergesagte Werte einer linearen Regression

Abbildung 3: Verhältnis der Kontakthäufigkeit zwischen internem und externem Netzwerk im Zeitverlauf, eigene Darstellung.

RBBs (E, H) weist bei den E-I Index-Werten eine starke Streuung auf und wendete sich entweder punktuell mal stärker dem internen Netzwerk und mal stärker dem externen Netzwerk zu oder weist wie im Fall des RBB E in einigen Monaten eine gleich starke Beziehung zum internen und zum externen Netzwerk auf. Zudem geben die vorhergesagten Werte einer linearen Regression Hinweise auf regional unterschiedliche Tendenzen bei der Streuung der E-I Indizes im Zeitverlauf. Bei einer Gruppe von RBBs (A, B, C, G, H) liegt ein positiver Trend vor, welcher auf einen zunehmenden Kontakt der Mitarbeiter des RBBs zu Akteursgruppen des externen Netzwerkes (bzw. auf einen abnehmenden Kontakt zum internen Netzwerk) im Zeitverlauf hindeutet. Für eine zweite Gruppe von RBBs (D, E, F) liegt ein negativer Trend vor, welcher einen abnehmenden Kontakt zum externen Netzwerk und eine intensiver werdende Beziehung zum internen Netzwerk nahelegt.

Insgesamt kann aufgrund der deskriptiven Befunde geschlussfolgert werden, dass im untersuchten Zeitraum nur ein Teil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs fortwährend die Öffnung und Erweiterung des Kooperationsnetzwerkes vorantrieb. Im Gegensatz dazu banden andere RBBs nur unbeständig weitere, nicht durch die Projektkonzeption vorgegebene Partner ein und konzentrierten sich (zunehmend) auf die Kooperation mit den vorgegebenen Projektpartnern. Die Annahme, dass eine zunehmende Einbindung von weiteren Partnern und der Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes durch die RBBs im Rahmen eines Übergangsmanagements stattfinden, kann demnach nur für einen Teil der RBBs bestätigt werden. Die Kooperation mit weiteren Partnern scheint sich bei der anderen Gruppe von RBBs auf bestimmte Netzwerkfunktionen und -leistungen zu beschränken. Der Fokus scheint bei diesen RBBs auf dem „Kernnetzwerk“ zu liegen, welches sich aus den Schulnetzwerken und den weiteren Projektpartnern zusammensetzt. Mit Blick auf die in den Netzwerkkarten angegebenen Kontaktpunkte können verschiedene Ursachen für die unterschiedlich starke Einbindung von weiteren Partnern vermutet werden. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse gewähren dazu exemplarisch vertiefende Einblicke.

5.2 Inhaltsanalyse

5.2.1 Methodisches Vorgehen

Die aus dem Zeitraum Juli 2012 bis Januar 2014 (vier Interviewwellen) stammenden 31 Interviewtranskripte wurden inhaltsanalytisch (Bos & Tarnai, 1989) mit Hilfe der Software MAXQDA codiert. Grundlage für die Inhaltsanalyse war ein Kategoriensystem (vgl. Tabelle 2), welches „im Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) das Netzwerkmanagement-Modell von Sydow & Windeler (1994) und Otto et al. (2015) aufgreift. Zur Validierung des Kategoriensystems wurden 10 % des Datenmaterials von geschulten und mit dem Material vertrauten

Personen⁵ gegenkodierte. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde für die Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten die Holsti-Formel verwendet (vgl. hierzu z. B. Früh, 2007; Rössler, 2005). Die Berechnung ergab einen nach Bos (1989) zufriedenstellenden Reliabilitätskoeffizienten von $R = .73$.

Tabelle 2: Überblick über das für die Inhaltsanalyse verwendete Kategoriensystem, eigene Darstellung

Hauptkategorien	Unterkategorien
Selektion	Auswahl von Netzwerkpartnern Auswahl von Themen
Allokation	Marketing/Öffentlichkeitsarbeit Informations- und Wissensmanagement Finanzielle Ressourcen
Regulation	Entwicklung von Anreizsystemen Vertragliche Vereinbarungen Explizite Regeln der Zusammenarbeit Intervention
Evaluation	

Da für die Beantwortung der Fragestellungen die Kategorie *Selektion* sowie deren Unterkategorien von besonderer Bedeutung sind, sollen diese folgend näher erläutert und anhand von Ankerbeispielen veranschaulicht werden. Eine ausführliche Darstellung der anderen Kategorien kann aus Platzgründen leider kein Bestandteil dieser Arbeit sein. Zur Kategorie *Selektion* wurden solche Sinneinheiten zugeordnet, aus denen hervorgeht, dass die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter der RBBs aktiv Personen oder Personengruppen in die Gestaltung des Übergangs bzw. in die Netzwerkarbeit einbezogen haben.

„[...] Also bei Frau H. war ich, um vom Kompetenzteam jemanden zu bekommen für einen Impulsvortrag für unser Netzwerktreffen.“

Sinneinheiten, die aufzeigen, dass die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter der RBBs Themen für die Netzwerkarbeit, beispielsweise durch Fortbildungen, festlegen, wurden ebenfalls im Textmaterial als Selektion kodiert. Bedeutsam für die Zuordnung zu dieser Kategorie war ferner, dass die Sinneinheiten, im Zusammenhang mit der Selektion von Themen, konkrete Maßnahmen und Ziele beinhalten mussten.

„[...] wir haben ja schon das dritte Netzwerk ein bisschen in Richtung Inklusion mit einbezogen. Das ist eh schon ein Thema und das wird es auch bleiben in diesem Jahr. Das ist ja auch so ein Schwerpunkt. Also das damit zu verknüpfen, das war ja eine Absicht.“

5 Wir möchten uns an dieser Stelle bei Lisa Wollrath und auch bei Gina Rodenbücher für ihre überaus wertvolle Hilfe bei der Analyse bedanken.

5.2.2 Befunde

Insgesamt konnten in den 31 Interviews 359 Sinneinheiten erschlossen und den Hauptkategorien, wie in Abbildung 4 dargestellt, zugeordnet werden.

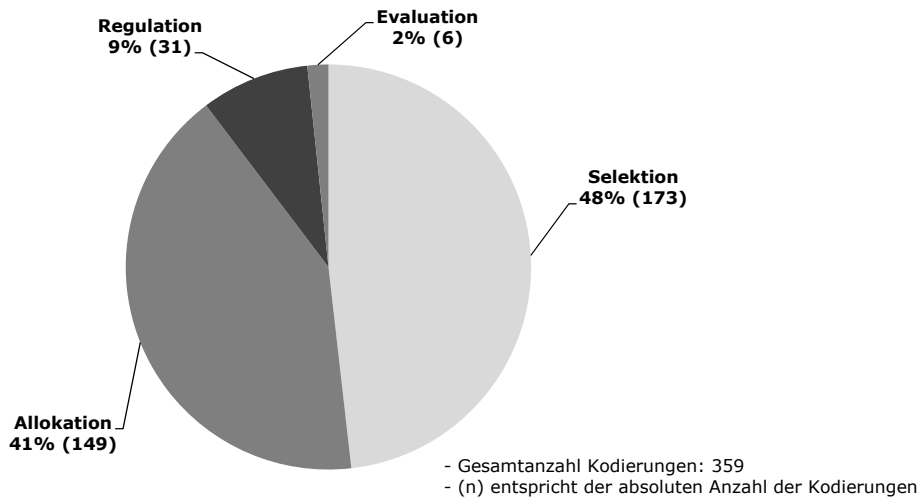


Abbildung 4: Verteilung der Kodierungen auf die Hauptkategorien, eigene Darstellung.

Wie angenommen, können die meisten Tätigkeiten dem Handlungsfeld bzw. der Hauptkategorie *Selektion* zugeordnet werden. Davon entfallen innerhalb der Kategorie *Selektion* 88 % der Kodierungen auf die Unterkategorie *Auswahl von Netzwerkpartnern* und 12 % der Kodierungen auf die Unterkategorie *Auswahl von Netzwerkhemen*. Folgend werden ausgewählte Sinneinheiten aus der Kategorie *Selektion* berichtet, die die Ergebnisse der Netzwerkanalyse konkretisieren.

Schulische Akteure

Im Material lassen sich zahlreiche Aussagen zu Kontakttanlässen mit schulischen Akteuren ausmachen. Dies lässt sich u. a. dadurch erklären, dass die Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros mit der Akquise der schulischen Netzwerke betraut waren. Dabei unterscheiden sich die Selektionskriterien hinsichtlich der Schulauswahl zwischen den acht Regionen. Zwar lassen sich viele Sinneinheiten im Material ausmachen, die betonen, dass eine lokale Nähe zwischen den Schulen als bedeutsam eingeschätzt wurde. Es lassen sich jedoch ebenso Aussagen ausmachen, die darauf hinweisen, dass Schulen insbesondere aus thematischen Überlegungen ausgewählt und zu Netzwerken zugeordnet wurden. Die folgende Aussage einer Mitarbeiterin eines RBBs verdeutlicht, dass bestimmte Schulformen aufgrund demnächst anstehender Schulschließungen nicht angefragt wurden:

„[...] dann war auch ein Punkt, dass wir halt bestimmte Schulen eher nicht so stark angefragt haben, also, namentlich Haupt- und Realschulen, haben wir praktisch von uns aus nur ganz wenig angefragt, weil wir ja auch noch hier diese Sondersituation haben, dass in den nächsten zwei Jahren alle Haupt- und Realschulen aufgelöst werden [...]“

Diese Sinneinheit zeigt ferner, dass für die Akquise spezifische Schulen für eine Netzwerkzusammenstellung per E-Mail angeschrieben oder auch angerufen wurden. Es handelte sich dabei also um eine zielgerichtete Kontaktaufnahme.

Fortbildner

Wie bereits die quantitative Analyse aufzeigen konnte, nehmen Kontakte zu Fortbildnern und Moderatoren im Textmaterial einen großen Stellenwert ein. Wie einzelnen Sinneinheiten entnommen werden kann, wurden Fortbildner insbesondere daher kontaktiert, um im Rahmen von Veranstaltungen Impulse für die Netzwerkarbeit zu setzen. Im Vorfeld der Veranstaltungen fanden dazu vorbereitende Gespräche mit den Fortbildnern statt. Selbiges gilt bei den Kontakten zu diversen Moderatoren, die für verschiedene Veranstaltungsformate im Rahmen der Netzwerkarbeit angefragt wurden. Als Grund für die Einbindung von externen Fortbildnern und Moderatoren führt eine Mitarbeiterin eines RBBs an:

„Weil wir hier keine Kompetenzen dafür haben.“

Von Bedeutung scheint bei der Auswahl von Fortbildnern zu sein, dass jene bereits auf Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung zurückgreifen und den Entwicklungsprozess langfristig begleiten können. Einen besonderen Stellenwert nahmen dabei Schulleiterfortbildungen ein:

„[...] Lehrer können ja wunderbar vor sich hin arbeiten und auch die tollsten Sachen entwickeln, aber es muss klar sein, dass es eine Anbindung an die Leitungsebene gibt, weil sonst hat das Ganze erstens keine Legitimation und zweitens auch überhaupt gar keine Aussicht darauf, irgendwie eine Nachhaltigkeit zu entwickeln. Deswegen war es uns halt sehr, sehr wichtig, dass die Schulleiter da mit im Boot sind. Und deshalb haben wir eben diese Veranstaltung mit den Schulleitern auch vorgeschaltet, als erstes, um da klar zu sagen: „Eure Aufgabe, eure Rolle ist halt die und die in dem Ganzen. Ihr seid jetzt nicht diejenigen, die die Arbeit machen; das machen die Netzwerkkoordinatoren. Aber ihr seid diejenigen, die das begleiten müssen, auch im Sinne von zum Beispiel, dass das ein fester Tagesordnungspunkt bei zum Beispiel einer Lehrerkonferenz wird.“

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs verfolgten zudem durch den Rückgriff auf externe Fortbildner die Absicht, in den Netzwerken gezielt Impulse für bestimmte Themen, wie etwa Kompetenzraster, zu setzen. Ferner verdeutlichen einige Textstellen, dass die Einbindung der Kompetenzteams zwar angedacht war. Die Kompetenzteams wurden jedoch – im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen und

universitären Fortbildnern – nicht systematisch in die schulische Netzwerkarbeit einbezogen. Hinweise auf Beweggründe für dieses Vorgehen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs lassen sich im Material jedocZ` [Uzf finden.

Überregionaler Austausch der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs

Zum überregionalen Austausch der Regionalen Bildungsbüros geht aus den Sinneinheiten hervor, dass dieser als ein selbstverständlicher Teil der Netzwerkarbeit angesehen wurde. Es scheint dabei bedeutsam, sich nicht nur über Erfahrungen zur Netzwerkarbeit auszutauschen, sondern auch Inhalte der Netzwerkarbeit zu diskutieren. Hervorzuheben ist, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs die Kooperation trotz erheblicher struktureller Unterschiede in den Kommunen suchten. Einschränkend wird jedoch angeführt, dass für eine Kooperation die persönliche Ebene stimmen muss:

„Das kann man nicht mit jedem und mit allem, aber es stellt sich schnell heraus, wo vergleichbare Gegebenheiten sind und wo dann auch solche Verbindungen auch per Chemie einfach untereinander entstehen. Das ist ja auch ein nicht zu unterschätzender Faktor.“

Zudem wurde der Kontakt zu anderen Regionalen Bildungsbüros gesucht, um gemeinsam Themen für die schulische Netzwerkarbeit zu erarbeiten und zu platzieren, etwa im Rahmen einer gemeinsamen Fortbildungsplanung. Darüber hinaus zeigt das Material, dass aus dem überregionalen Austausch ein interkommunales Netzwerk hervorgegangen ist, dass sich zum Thema „Bildungsmonitoring am Übergang“ getroffen hat, um beispielsweise über die Datennutzung innerhalb der Kommune zu diskutieren.

Schulaufsichtsbehörden

Bei den angegebenen Kontakten zu den unteren- und oberen Schulaufsichtsbehörden ging es den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der RBBs insbesondere um Abstimmungsprozesse über die Produkte der Netzwerkarbeit. Als Begründung dafür wurde angegeben, dass der Schulaufsicht die Hoheit über die inneren Schulanlagen obliegt.

„[...] Wir haben ja hier vor Ort unsere Schulaufsicht. Aber auch durch die Regionalkonferenzen die Kontakte jetzt zu den Schulaufsichten der weiterführenden Schulen. Und auch das sind eben ganz wichtige Mitspieler, die in diesen Prozess mit eingebunden werden müssen, weil die eben immer die Entscheidungskompetenz haben [...]“.

Neben diesen Abstimmungsprozessen finden sich im Material zudem Sinneinheiten, die das Vorgehen der Kontaktaufnahme zur Schulaufsicht offenlegen, um bereits ent-

standene Produkte aus der schulischen Netzwerkarbeit flächendeckend einführen zu können.

„Also für mich war das selbstverständlich, die Schulaufsicht da einzubinden [...]. Und dann habe ich mit der schwersten Schulaufsicht angefangen, wo ich dachte, dass es am schwersten wird, nämlich Gymnasien [...]. Denn Hauptschulen und Gesamtschulen, das habe ich mir nicht als problematisch vorgestellt. [...].

Dabei sei es strategisch günstig, mit der Schulaufsicht der Gymnasien anzufangen. Als Zeitpunkt der Kontaktaufnahme wurde die Ferienzeit benannt, da hier der Arbeitsdruck in der Bezirksregierung nicht so hoch sei.

Insgesamt weisen die Aussagen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs darauf hin, dass der Kontakt zur Schulaufsicht gesucht wurde, um zu gewährleisten, dass die schulische Netzwerkarbeit von dieser unterstützt wird, etwa auch im Hinblick von Entlastungsstunden für die Netzwerkschulen. Ferner wurde die Schulaufsicht häufig zu spezifischen Veranstaltungen mit der Absicht eingeladen, die schulische Netzwerkarbeit zu würdigen.

Kontakte zur Kommunalverwaltung und -politik

Hinsichtlich der Kontakte zu Akteuren aus der Kommunalverwaltung und -politik wird im Material deutlich, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs den Kontakt suchten, um über das Projekt in der Kommune zu informieren und es darüber hinaus bekannt zu machen. Ferner wurden Akteure der Schulverwaltung kontaktiert, um Zugriff auf Expertise zu Verwaltungsabläufen zu erlangen.

Darüber hinaus wurde der Kontakt zu Akteuren der Kommunalverwaltung und -politik sowie zu Schnittstellenakteuren regionaler Bildungslandschaften (Lenkungs-kreis) gesucht, um bereits aufgebaute Kooperationsstrukturen und Ziele auch auf der strategischen Ebene zu verankern. In einzelnen Regionen wurde damit begonnen, einen kommunalen Handlungsplan zum Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe zu erarbeiten. Dieser soll die Schaffung eines gemeinsamen Leitbildes unterstützen und die Prozessqualität sichern. Bemerkenswerterweise wurde bei der Entwicklung dieses Instruments auf solche Personen zurückgegriffen, die bereits Gremienarbeit in der Kommune geleistet haben, wie folgende Textstelle, die den Handlungsplan thematisiert, zeigt:

„Ja, die Zusammensetzung kommt so zustande, in unserem Lenkungs-kreis hier haben wir Sprecher aus allen Schulformen, haben wir extra so eingerichtet. Also nicht nur eine Vertretung, sondern von allen Schulformen. Und insofern, wenn wir dann Themen dort platzieren, wissen wir auch, dass es wirklich bei allen Schulformen auch ankommt und zufällig sind dann eben auch zwei Personen, einer vom Gymnasium, der Herr K., und von der Realschule, die Frau E., die sind dann eben Schulleitungen von Schulen im Team Schulen, aber auch Sprecher der Schulform Gymnasium und Sprecher der Schulform Realschule. Und dann haben die natürlich gesagt, ja wir sind ja mit in dem Projekt, wir

würden dann auch entsprechend in eine Vorbereitungsgruppe gehen. Dann wollten wir noch die Netzwerksprecher dazu nehmen und dann eben den Leiter des Schulverwaltungsamtes. Ja und wir natürlich“.

Auch im Hinblick auf den kommunalen Transfer von erarbeiteten Konzepten und Strategien wurden Akteure der Kommunalverwaltung und -politik sowie der Schulaufsichtsbehörden kontaktiert.

„Also deswegen hatten wir ja auch unsere neue Dezernentin dabei, um sie in das Feld einzuführen bzw. ihr jetzt die Möglichkeit zu geben, an dem Tag sich so einen Überblick zu verschaffen, wie die Arbeit aussieht. Wir haben eben die Schulaufsichten dabei gehabt, einmal die untere und die obere Schulaufsicht und insofern ist das dann ein Aushandlungsprozess, einfach weiterzugucken, wie wir thematisch weiter vorgehen [...]“.

Bedeutsam scheint dabei, dass die Verstärkung der Arbeit als ein gemeinsamer und zunächst einmal ergebnisoffener Prozess von allen Vernetzungspartnern gesehen wird, dessen weiterer Fortgang auf Aushandlungen basiert.

Weitere Ergebnisse

Wenngleich sich kaum Hinweise zum Monitoring sowie zur Evaluation in den Interviewdaten zeigen, wurden diese beiden Themenfelder in einer Region aufgegriffen. Es wurde an einer Weiterentwicklung des kommunalen Sozialindex-Berichts, der Schülerströme von der Grund- zur weiterführenden Schule mit Blick auf die soziale Lage der Schülerschaft und der Schulen fokussiert, gearbeitet. Entwickelt und umgesetzt hat den Bericht das kommunale Referat für Statistik und Stadtforschung in Kooperation mit einem universitären Institut für Regionalforschung. Insgesamt wird bei der Sichtung des Materials deutlich, dass die Netzwerkarbeit in den einzelnen Regionen unterschiedlich weit voran geschritten ist und somit ganz unterschiedliche Akteure in die Netzwerkarbeit einbezogen wurden. Während es etwa in einigen Regionen noch um die Akquise neuer Netzwerkschulen ging, wurde in anderen Regionen mit Hilfe von externen Moderatoren bereits die erste Phase der Netzwerkarbeit bilanziert und weitere Meilensteine gesetzt.

6. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Insgesamt lassen sich mit Blick auf die Forschungsfragen und die forschungsleitenden Annahmen folgende Ergebnisse für eine netzwerkbasierete kommunale Übergangsgestaltung von der Primar- zur Sekundarstufe hervorheben.

Die Analysen belegen erwartungskonform, dass sich ein Großteil der Tätigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs auf die Selektion von Partnern und Themen bezieht. Zudem zeigt sich, dass die Partner- und Themenauswahl einen wesentlichen Stellenwert für die Zielrichtung der Zusammenarbeit in den kommu-

nenalenn Netzwerken einnimmt. Die Ergebnisse zu der Kontakthäufigkeit zwischen den RBBs und den Akteursgruppen bieten erste Hinweise zu bedeutsamen Kooperationspartnern. Als wichtige Akteure der kommunalen Übergangsnetzwerke können demzufolge insbesondere Schulen und Schulnetzwerke, Bildungsbüros der anderen Projektkommunen, Fortbildner und Moderatoren, Akteure der (kommunalen) Schulverwaltung, die oberen und unteren Schulaufsichtsbehörden, die Projektpartner (Institut für Schulentwicklungsplaner, Stiftung Mercator, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW & wissenschaftliches Konsortium) sowie die Kommunalpolitik verstanden werden. Dabei sind zwei in dieser Ausprägung nicht zu erwartende Ergebnisse nochmals herauszustellen. Die RBBs greifen vor allem auf die Expertise von privatwirtschaftlichen Fortbildnern und Moderatoren zurück. Die von Landesseite für Fortbildungen eingeplanten Kompetenzteams werden dazu kaum berücksichtigt. Da unsere Daten keine weitergehenden Einblicke zu Hinter- und Beweggründen bieten, ist hier ein Desiderat für eine weitere Forschung zu benennen. Beachtung muss ebenfalls der Befund finden, dass ein überregionaler Austausch seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs als selbstverständlich und notwendig angesehen wird. Inwiefern etwa die durch das Institut für Schulentwicklungsforschung angebotenen Veranstaltungsformate förderlich für eine überregionale Vernetzung sind, sollte ebenfalls nachgegangen werden. Damit kann zur Beantwortung der politikrelevanten Frage, welche Unterstützung Regionale Bildungsbüros bzw. kommunale Netzwerkmanager bei der Unterstützung einer netzwerkbasieren Übergangsgestaltung benötigen, beigetragen werden.

Die Analysen zeigen darüber hinaus, dass beim Aufbau eines kommunalen Kooperationsnetzwerk die Information von und Abstimmung mit administrativen Akteuren, wie der Schulverwaltung, den Schulaufsichtsbehörden aber auch mit dem Lenkungskreis zentral für den Transfer der in den Schulnetzwerken entwickelten Konzepte und Strategien zu sein scheint. Ein Instrument dafür stellt die Entwicklung eines kommunalen Handlungsplans dar, der Ziele und Maßnahmen der Weiterentwicklung benennen soll. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs, Vertreter der Schulnetzwerke und administrative Entscheidungsträger der Kommune und des Landes verhandeln im Rahmen der Entwicklung des kommunalen Handlungsplans, wie und unter welchen Prämissen die entstandenen Konzepte und Strategien Eingang in kommunale und regionale Zielsetzungen und Strukturen finden können. Die größte Herausforderung stellt dabei die Definition von spezifischen Zielmarken für eine gelungene Übergangsgestaltung von der Grund- zur weiterführenden Schule in der Region dar. Weitere Forschung zum Transfer von Konzepten und Strategien im Rahmen eines kommunalen Übergangsmanagements sollte daher stärker die Zusammenarbeit zwischen den RBBs und den benannten administrativen Akteuren beleuchten.

Inwiefern die RBBs die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner berücksichtigen, konnte die Studie leider nicht systematisch abbilden. Dass die schulischen Netzwerke von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs nach für die Region bedeutsamen thematischen Schwerpunkten zusammengestellt wurden,

lässt vermuten, dass die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner nicht vollständig berücksichtigt werden konnten. Dass Fortbildner in einigen Regionen akquiriert wurden, um Themen für die schulische Netzwerkarbeit zu setzen, unterstreicht diese Annahme.

Hinsichtlich der Evaluation von Maßnahmen sowie der Etablierung eines Monitoringsystems lassen sich in den Daten nur wenige Hinweise finden. Mit Hilfe von Weber (2006) kann dieses Ergebnis folgendermaßen gedeutet werden: Wird in öffentlich geförderten Netzwerken die Evaluation an eine wissenschaftliche Begleitforschung (hier: Institut für Schulentwicklungsforschung) externalisiert, besteht die Tendenz, dass das Netzwerkmanagement nur wenige Schritte in diese Richtung unternimmt. Dass allerdings die Entwicklung und Umsetzung eines bei der Kommune angesiedelten Evaluations- und Monitoringsystems auch sehr voraussetzungsvoll zu sein scheint, zeigen erste Beobachtungen und Erfahrungsberichte (vgl. dazu etwa Niedlich & Brüsemeister, 2012; Wagner & Weishaupt, 2014; Siepke, Tegge & Egger, 2014). Hier ist ebenfalls weitere Forschung erforderlich.

Ferner bieten die Ergebnisse zum E-I Index Hinweise darauf, dass im Zeitverlauf nur ein Teil der RBBs zunehmend mit weiteren Partnern, die nicht dem „Kernnetzwerk“ angehören, kooperiert hat. Die andere Gruppe von RBBs hat nur punktuell mit weiteren Partnern kooperiert und sich im Zeitverlauf vor allem auf die Zusammenarbeit mit den Projektpartnern konzentriert. Daraus kann allerdings nicht in aller Konsequenz geschlussfolgert werden, dass in diesen Kommunen das netzwerk-basierte Übergangsmanagement von der Grund- zur weiterführenden Schule nicht nachhaltig in kommunale Strukturen und Prozesse verankert werden konnte. Durch den Fokus auf das „Kernnetzwerk“ kann im Umkehrschluss aber auch nicht darauf geschlossen werden, dass die Schulnetzwerke in ihrer Arbeit besser unterstützt wurden. Die Ergebnisse sind lediglich als Hinweise zu werten und berücksichtigen weder mögliche Einflussgrößen (bspw. unterschiedliche Entwicklungstempi und -ziele, Konflikte, etc.), noch bilden sie die Qualität des *Boundary Spannings* der RBBs zwischen den Schulnetzwerken und den weiteren relevanten Akteuren ab. Es könnte etwa im Sinne von Altrichter (2014) für ein gelungenes Übergangsmanagement völlig ausreichen bzw. sogar effektiv und effizient sein, wenn RBBs nur punktuell zu spezifischen Themen und Leistungen mit weiteren Partnern kooperieren. Ein Schwerpunkt für weitere (netzwerkanalytische) Forschung zum kommunalen Übergangsmanagement sollte daher aus unserer Sicht stärker auf der Beziehung bzw. auf den Themen, Leistungen und der Art der Interaktion zwischen dem Netzwerkmanager und den Schulnetzwerken und den weiteren relevanten Netzwerkpartnern liegen (vgl. dazu etwa Junker & Berkemeyer, 2014). Dabei sollten aus unserer Sicht die professions-bezogenen Werthaltungen und Kompetenzen sowie motivationalen Orientierungen von Netzwerkmanagern mit in die Untersuchung einfließen (vgl. dazu etwa Daly, Liou, Tran, Cornelissen & Park, 2014). Vorstellbar ist etwa, dass sich einige der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs durch ihre Berufsbiographie als Lehrkräfte (Manitius & Berkemeyer, 2011) stärker pädagogischen Fragen und damit eher Schulen und Schulnetzwerken und weniger Akteuren der Verwaltung und Politik

zuwenden. Beruflich in der öffentlichen Verwaltung sozialisierte Netzwerkmanager fokussieren eventuell eher bürokratische Fragen in der Kooperation. Inwiefern diese Aspekte die schulische Netzwerkarbeit zur Übergangsgestaltung, welche als „Triebfeder“ der Reform betrachtet wird, berühren, wäre entsprechend mit in den Blick zu nehmen (vgl. dazu etwa Järvinen, Sendzik, Sartory & Otto, 2015).

Übergreifend lässt sich festhalten, dass der Einbezug der Gelingensbedingungen des Übergangsmanagements in die Analyse eines kommunalen Netzwerkmanagements lohnenswert ist. Neben einer Ausrichtung des Analysefokus auf spezifische Qualitätskriterien bieten die Bedingungen Ansatzpunkte für eine evaluative Einschätzung eines netzwerkbasierten Übergangsmanagements. Beispielsweise wäre im Fall der acht RBBs anzuraten und zu überlegen, wozu und wie die Kommunalpolitik mit Blick auf den Transfer der Netzwerkprodukte zukünftig noch stärker eingebunden werden kann. Unabhängig davon müssen die Gelingensbedingungen einer empirischen Überprüfung – insbesondere hinsichtlich ihrer impliziten Wirkungsannahmen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler – standhalten. Daher wäre etwa zu überlegen, wie sie in das eingangs erwähnte Wirkungsmodell von van Ophuysen & Harazd (2014) eingearbeitet und dann im Modellrahmen für eine empirische Analyse nutzbar gemacht werden können.

Literatur

- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 30–48). Kronach: Carl Link.
- Berkemeyer, N. Beutel, S.-I., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (Hrsg.) (2012). *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Reihe: Praxishilfe Schule. Neuwied: Wolters Kluwer.
- 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.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1–13). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2012. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brandel, R., Gottwald, M. & Oehme, A. (Hrsg.) (2010). *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region*. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage.
- Brödel, R., Affeldt, H. & Niedlich, S. (2007). Implementierung von Übergangsmanagement im Programm „Lernende Regionen“. Problemlagen, empirische Befunde und Perspektiven für Nachhaltigkeit. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 11–22). Münster: Waxmann.

- Daly, A. J., Liou, Y-H, Tran, N.A., Cornelissen, F. & Park, V. (2014). The Rise of Neurotics: Social Networks, Leadership, and Efficacy in District Reform. *Educational Administration Quarterly*, 50 (2), 233–278.
- Deutscher Städtetag. (2010). Übergangsmanagement Kindertageseinrichtungen – Schule. Positionspapier des Deutschen Städtetags.
- Enggruber, R., Bösel, C., Peplow, R., Berge, C., Langer, K., Bürgel-Breuer, M., Bauer, C., Albro, B., Schanz, M, Gerdiken, U., Nyenhuis, H., Otto, S., Philipp, Y. (2011). *Magazin für das Programm „Lernen vor Ort“: Werkstattbericht Bildungsübergänge koordinieren*. Verfügbar unter http://www.lernen-vor-ort.info/_media/WB_8.pdf [10.12.2014].
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3–52). München: PVU.
- Franke, K., & Wald, A. (2010). Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 153–175). Wiesbaden: VS.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK/UTB.
- Herz, A. (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 5* (S. 133–150). Münster: Waxmann.
- Honig, M. (2006). Street-Level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (4), 357–383.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*.
- Järvinen, H., Sendzik, N. & Bos, W. (2014). Bildungslandschaften – Eine Antwort auf den demographischen Wandel? In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012. Bildungsforschung: Bd. 40* (S. 336–354). Berlin: BMBF.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K., & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208–237). Neuwied: Wolters Kluwer.
- Jungermann, A., Manitius, V., & Berkemeyer, N. Regionalisierung im schulischen Kontext: Ein Überblick zu Maßnahmen und Forschungsbefunde. *Journal for Educational Research Online*.
- Junker, R. & Berkemeyer, N. (2014). Beziehungsstrukturen in schulischen Innovationsnetzwerken. Eine egozentrierte Netzwerkanalyse von Netzwerkkoordinatoren in NRW. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Themenheft 17*, 29–46.
- Kolleck, N. (2014a). Innovations through networks: understanding the role of social relations for educational innovations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Themenheft 17*, 47–64.
- Kolleck, N. (2014b). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Themenheft 17*, 159–177.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Gemeinschaft. Verfügbar unter www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf [10.12.2014].

- Krackhardt, D., & Stern, R. N. (1988). Informal Networks and Organizational Crises: An Experimental Simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51 (2), 123–140.
- Kühnlein, G. & Klein, B. (2010). Kommunales Übergangsmanagement – Handlungsbedarf, Reichweite und Grenzen. *Informationen zur Raumplanung* (2/3), 155–162.
- Liegmann, A. B., Mammes, I. & Racherbäumer, K. (2014). Transitionen als Herausforderungen für Akteure des Bildungssystems. Einleitung in das Thema. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: BMBF.
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011): Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Münster: Waxmann.
- 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: Springer VS.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung, Praxis, Perspektiven. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 6*. Münster: Waxmann.
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ender der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Rahnfeld, C. (2014). *Vernetzung von Elementar- und Primarbildung. Bedingungen und Grenzen organisationaler Steuerungs- und Lernprozesse*. Wiesbaden: VS.
- Reupold, A., Fuchs, S. & Nilüfer, P. (2009). Übergänge in Lern- und Bildungsphasen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 66–76). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rössler, P. (2005). Inhaltsanalyse. Konstanz: UVK/UTB.
- Sartory, K., Järvinen, H. & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen – Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Münster: Waxmann.
- Scheidegger, N. (2012). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für Handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich Bd. 5, S. 41–52). Münster: Waxmann.
- Siepke, T., Tegge, D. & Egger, M. (2014). Kommunale Bildungsberichterstattung – Standards und Varianzen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 155–177). Münster: Waxmann.
- 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, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – Alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 35–52). Münster: Waxmann.

- Sydow, J. (2006). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen* (S. 385–469). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage GmbH.
- Sydow, J., & Windeler, A. (Hrsg.) (1994). *Management interorganisationaler Beziehungen: Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. Opladen: Westdt. Verl.
- Tibussek, M. (2009). Netzwerkmanagement: Steuerung in Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 203–219). Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R. (2007). Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen*, (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Tippelt, R., Kadera, S., & Buschle, C. (2014) Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Themenheft 17, 65–78.
- Todeskino, V., Manitius, 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.
- van Ophuysen, S. (2006). *Übergangserwartungen und der Start in der neuen Schule*. In R. Hinz & T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule: Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 97–105). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- van Ophuysen (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 98–121). Neuwied: Wolters Kluwer (Praxishilfe Schule).
- van Ophuysen, S. & Harazd, B. (2014). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität: ein Übergangsmodell. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Wagner, S. & Weishaupt, H. (2014). Vom Bildungsmonitoring zum Bildungsmanagement. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 197–210). Münster: Waxmann.
- Weber, S. M. (2006). Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programm: Eine methodologische Perspektive. *Report*, 29 (4), 17–25.
- Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 471–483). Wiesbaden: VS.

Beitrag 4

Sartory, K., Jungermann, A. & Järvinen, H. (2017). Support for School-to-School Networks: How Networking Teachers Perceive Support Activities of a Local Coordinating Agency. *British Journal of Educational Studies*, 58 (2), 143-165.

Eigenanteil am Beitrag:

Mein Anteil lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung, der schriftlichen Abfassung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Gutachter.



Support for School-to-school Networks: How Networking Teachers Perceive Support Activities of a Local Coordinating Agency

Katharina Sartory, Anja-Kristin Jungermann & Hanna Järvinen

To cite this article: Katharina Sartory, Anja-Kristin Jungermann & Hanna Järvinen (2017) Support for School-to-school Networks: How Networking Teachers Perceive Support Activities of a Local Coordinating Agency, *British Journal of Educational Studies*, 65:2, 143-165, DOI: 10.1080/00071005.2016.1184742

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2016.1184742>



Published online: 21 May 2016.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 129



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



SUPPORT FOR SCHOOL-TO-SCHOOL NETWORKS: HOW NETWORKING TEACHERS PERCEIVE SUPPORT ACTIVITIES OF A LOCAL COORDINATING AGENCY

by KATHARINA SARTORY, ANJA-KRISTIN JUNGERMANN
and HANNA JÄRVINEN, *Technical University Dortmund*

ABSTRACT: External support by a local coordinating agency facilitates the work of school-to-school networks. This study provides an innovative theoretical framework to analyse how support provided by local education offices for school-to-school networks is perceived by the participating teachers. Based on a quantitative survey and qualitative interview data from a networking project in eight German districts, we argue that in order to enable networks to work independently on innovative reforms, local coordinating agencies should focus on autonomy support, such as training on network management, and on support aimed at establishing significance, i.e. through vision and goal setting.

Keywords: support, school-to-school networks, self-determination theory, local coordination

1. INTRODUCTION

Following a trend that Chrispeels and Harris (2006) have described as a new phase in school development, the setting up and coordination of local school-to-school networks has become more and more popular as a tool for educational reform. In the UK, for instance, there has been a shift towards school-led partnerships for school improvement (Sandals and Bryant, 2014) and parts of central government even see it as a long-term development objective to ‘become a truly networked education system’ (Chapman and Hadfield, 2010, p. 223). In Canada (see, for instance, Jäger, 2014), the USA (Wohlstetter *et al.*, 2003) or Portugal (Araújo *et al.*, 2013), to name just a few, school-to-school networks have been implemented to work on local system-wide development. Also, in Germany, networking and regional education networks have become ever more important. However, there are important conceptual differences between the network structures in the different countries: In the UK, networking programmes have frequently focused on the development of schools in challenging circumstances, by top-down partnering strong and weak schools to address under-performance (Ainscow, 2015; Chapman, 2008; Hadfield and Jopling, 2011; Muijs, 2015). In Germany, to the contrary, most projects have concentrated on voluntary-based professional development of teachers to improve instruction and develop innovative strategies (Berkemeyer *et al.*, 2008; Fussangel *et al.*, 2008;

Gogolin *et al.*, 2011). This important conceptual difference influences the way networks function (also highlighted by Suggett (2014) for the Australian state Victoria) and should be kept in mind, when applying study results to other country contexts. In any case, research suggests that school-to-school networks can actually have an important impact on school improvement and the professional development of teachers (see, for instance, Bell *et al.*, 2005; Berkemeyer *et al.*, 2008). However, there is also evidence that schools need to be supported by external coordination in order to successfully network with each other (Berkemeyer *et al.*, 2011; Manitius and Sendzik, 2012). Local coordinators can provide ‘bridging social capital’; however, their success in strengthening networks depends on credibility and their relationship with the schools (Greany, 2015). In general, research on what form this support should take, and who would be prepared to provide this kind of support, is however in a relatively early state. Jopling and Hadfield (2015) summarise that ‘discussions of how to support collaboration effectively remain loosely defined and relatively uninfluenced by research from other disciplines into network form and processes or application of such developments to educational change’.

In a parallel development, in Germany, local actors have received increased attention in the management and support of school improvement at the local level. Different programmes have been implemented in several German federal states. In this context, local education offices have been established in almost all municipalities in the Western German federal state of North Rhine-Westphalia (NRW) since 2008, with the principal aim to serve as a support structure for schools. Due to their recent establishment, there is only very limited evidence on this new agent in school development, its work processes and its interaction with schools (see, for instance, Manitius *et al.*, 2013; Sendzik *et al.*, 2015). In most municipalities, the local education office still has to clarify its role and position. Setting up school-to-school networks, however, seems to be a promising field of action through which local education offices can initiate bottom-up school development and system reform in their area of responsibility. While there is some evidence regarding their involvement in school network processes (Järvinen *et al.*, 2015; Otto *et al.*, 2015), the teachers’ perceptions of the local education offices’ support services have only superficially been touched upon by research so far.

In this paper, we are bringing together these two development trends of school networks and local coordination of school improvement: our focus is on the teachers’ perceptions of the local education offices’ support services to school-to-school networks. We first introduce what support means in the context of school-to-school networks and give an overview of empirical evidence on the local education offices’ support role. We then present a theoretical model for analysis of support services (Järvinen *et al.*, 2015) which is based on Deci and Ryan’s self-determination theory (1993), and apply it to quantitative and qualitative data in the framework of a school-to-school networking project coordinated by eight local education offices in NRW.

2. SUPPORT TO SCHOOL-TO-SCHOOL NETWORKS

School-to-school networks, as implemented in Germany, are working groups formed by teacher representatives from different schools that come together to learn from each other, to develop innovative school development strategies and to transfer these back into their schools (see Berkemeyer *et al.*, 2008). A whole body of research evidence suggests the positive impact of these networks on schools' innovation potential (Berkemeyer *et al.*, 2008; Czerwanski *et al.*, 2002; Dederling, 2007; Lieberman and McLaughlin, 1992; Muijs *et al.*, 2010; Ostermeier, 2004), professional development of teachers (Bell *et al.*, 2005; Berkemeyer *et al.*, 2011; Fussangel *et al.*, 2008; Hargreaves and Goodson, 2006; Prenzel *et al.*, 2005) and student outcomes (Adler *et al.*, 1995; Chapman *et al.*, 2009; Earl *et al.*, 2006; van Holt *et al.*, 2015).

In order to be successful, however, it has been shown that school-to-school networks benefit from a supportive policy context (Wohlstetter *et al.*, 2003) and an external support framework provided by a local coordinating agency (Berkemeyer *et al.*, 2011; Jopling and Hadfield, 2015). But what exactly is meant by 'support' in the context of school development, and how can school-to-school networks be supported?

Support systems have been defined as 'institutionalized services, which are intended to contribute to the improvement of school quality and can be targeted at school maintaining bodies, school administration, headmasters, teachers and students' (AG Internationale Vergleichsstudie, 2007, p. 148). Support can be provided by different sources, such as school and district administrators, external agencies or research institutes or state departments of education (Dawson, 1981), either indirectly by establishing the preconditions for success (such as funding, released time and project initiation), or directly through facilitation (see, for instance, Feldman, 1999). The latter direct coaching is an important component for success of teacher professional development and school reform projects (Cox and Havelock, 1982; Jeffers, 2006; Richmond and Manokore, 2011). Facilitators can help to assess needs and develop strategic plans, and to create a supportive, sustainable culture focused on improving student achievement (Corallo and McDonald, 2002; Crandall and Eiseman, 1983). In the perception of teachers and administrators, facilitators play an important role in change processes, and their activities have been perceived as useful (Tung and Feldman, 2001). Crandall and Eiseman (1983) introduce a distinction between external and local facilitators, which is helpful in the context of our study: external facilitators, on the one hand, typically have more content expertise on the specifics of a certain innovation and can, therefore, directly help to implement the practice. Local facilitators, on the other hand, are those that come from within the local school system, bring along expertise on the local challenges, the staff and preconditions, and rather contribute to project efficiency and teacher commitment by providing an enabling environment for the project (1983).

In the context of voluntary school-to-school networks focusing on instructional innovation, according to Järvinen *et al.* (2011), support includes all actions that intend to accompany and motivate network coordinators or unburden them from some of their workload. This understanding of support is based on exchange, participation and transparency between both the supporting and the support-receiving actor (2011). While the success of the network strategy for reform relies on the autonomous work of teachers, this can be strengthened by inviting external facilitators with content expertise on certain innovative concepts, or by establishing the right framework conditions, which would be the task of a local facilitator from within the system.

Although support has been identified as important, support in network management is placed between the opposing poles of autonomy/dependency and trust/control (Sydow, 2006). In certain circumstances, support actions could therefore also be characterised and perceived as an intervention, restricting the autonomy of the network (Järvinen *et al.*, 2011). The success of support only partly depends on the quality of support services offered, but largely also on how support is perceived. Therefore, it is important, albeit difficult, to clearly distinguish between supporting and controlling or steering actions. This is especially difficult if the support is not provided by an independent actor, such as a university, but by an actor who is part of the school system's governance structure and who can also take a controlling or governing role, such as a local coordinating agency. Against this background, Sendzik *et al.* (2012) conclude that support depends on the perspective of the supported teachers in the school networks, who decide whether an action will be characterised as supportive or intervening in a specific context.

Local Education Offices' Role in Supporting School-to-School Networks

Network management support for school-to-school networks can be provided by a wide range of actors such as universities, foundations or other civil society stakeholders. However, especially for networks that are based in one local constituency and aim for local system-wide improvement, local coordinating agencies have emerged as suitable supporters for school networking processes. Evidence from international research suggests that local coordinating agencies play an important role in supporting school improvement processes in general, for instance, by initiating professional learning communities (Hannay and Earl, 2012; Jäger, 2014), providing professional development opportunities for instructional improvement (Jäger, 2014; Seashore Louis *et al.*, 2010), developing a vision and development perspective for system-wide improvement (Fullan, 2010; Rorrer *et al.*, 2008) or advancing evidence-based decision-making processes (Chrispeels and Harris, 2006; Lee *et al.*, 2012) (for an overview, see Järvinen *et al.*, 2015). In addition, local agencies are key actors in the initiation and support of school-to-school networks (Araújo *et al.*, 2013; Aston *et al.*, 2013; Jäger, 2014; Jopling and Hadfield, 2015), thereby 'creating an enabling

environment for innovation' (Jopling and Hadfield, 2015). However, local coordination agencies vary both in purpose, scale and function from country to country, which makes it difficult to compare their role for school development and networks. Certainly, the kind of support a local coordination agency can offer greatly depends on its role within the municipality and the local school system, which differs depending on the level of decentralisation of decision-making power. In countries where local agencies are part of the local governance structure, such as the American school district central office, they are also much more responsible for system-wide reform and teacher professional development. In countries with only soft powers on local level, they much rather fulfil a mediating and coordinating role. Comparing the differences in the systems is a task that goes beyond the scope of this paper. We therefore concentrate our analysis on one precise actor, the newly established local education office in the Western German state of NRW, which we briefly present here.

While in many countries, such as Canada, the USA and the UK, the School Board, school district or local education authority have important steering tasks and decision-making power, the German educational system is rather centralised on the federal state level, with very limited decision-making competencies on municipal level. A recent trend has been to increase local involvement in educational affairs. This has been implemented in NRW since 2008 through the establishment of so-called local education offices in nearly all 53 municipalities. They are responsible for implementing local educational guidelines and priorities that have been agreed upon in a coordinating process involving many local stakeholders. Therefore, they are neither part of municipal educational legislation, nor part of the state's school supervision, but an intermediary soft governance structure. Their role is to serve as the main support institution for schools and out-of-school actors in their development and networking efforts (for all following evidence, see Manitus *et al.*, 2013). With this aim, they are responsible for linking schools with external partners, assisting in organising professional development, acquiring financial support for the schools or initiating good practice exchange and joint instructional development by setting up local school-to-school networks. They focus their activities on interface areas: most of them coordinate the transition processes along the student's lifespan from elementary to secondary school and from school to work life. They also work in cross-sectional fields such as inclusion, personalised learning and the cooperation of schools. Hence, local education offices have a wide range of responsibilities. Nevertheless, in line with their limited decision-making competencies, they only have very limited financial resources and a small staff: usually one deputised teacher, paid by the state department, is matched by an administrative staff member paid by the municipality. The result is that the education offices do not necessarily utilise people with special expertise in school development. Furthermore, due to their recent establishment, their standing and relation with the schools still needs to be developed, which in some cases leads to major challenges for the efficiency of day-to-day work. This, however, varies a lot among the local education offices, depending on factors such as their years of

operation, location (in urban or in rural settings), standing within the municipality and the municipal leaderships' educational strategy.

Quite a few local education offices have followed the trend of establishing voluntary-based school-to-school networks to increase exchange of good practice and development of innovative teaching strategies. In a recent case study, Otto *et al.* (2015) have analysed and described different tasks that the local education office performs when supporting these networks. Drawing on network management theory, their findings reveal that the local education office assists the goal-setting and planning processes of the networks, helps to set a vision for the work, organises training and counselling sessions, mediates in cases of conflict and promotes social integration within the networks. It also gives back office support, for instance with administrative and budgetary tasks (Otto *et al.*, 2015). Drawing on these initial descriptive findings, Järvinen *et al.* (2015) have set up a theoretical framework for analysis of the local education offices' support services to school-to-school networks. Their empirical data reveals that most support services provided by the local education office fall under the area of autonomy support, meaning that networks were mainly encouraged to establish structures that enabled them to work independently (2015).

Drawing on these previous studies of the local education office's support role, we conclude that the office is a local rather than an external facilitator, to use Crandall and Eiseman's (1983) distinction. In this role, it does not provide professional development and content expertise on its own and does not really interfere in the networks' procedures as an external facilitator. Rather, it brings along the relevant local knowledge to provide the framework conditions for a successful project.

While there is evidence on the role of the support providers, illustrating what support services are offered and with what intention, research has not yet focused on the perspective of those being supported. This is rather surprising, given how relevant the perception of the support service is for its successful implementation. The above-mentioned case study shows that in general, teachers in the networks see the local education office as a relevant and competent support agent, helping to structure and coordinate their work (Sendzik *et al.*, 2012). At the same time, they appreciate the autonomy and freedom they have in shaping their work. Hence, in some of its actions, they perceive the local education office as a control body that limits the autonomy of the networks (Sendzik *et al.*, 2012). So far, the research on the teachers' perception of local education offices' support services lacks a theory-based explanation and detailed insight into what services are considered helpful and relevant by the support receivers, i.e. the teachers in the networks. This is the question our study has aimed to address.

3. THEORETICAL FRAMEWORK FOR SUPPORT OF SCHOOL-TO-SCHOOL NETWORKS

We base our empirical study on Järvinen *et al.*'s (2015) theoretical framework, which is suitable to analyse in which way support through the coordinating agency can lead to improved school development and bottom-up innovation in

voluntary school-to-school innovation networks. Their theoretical model is based on the idea that teachers should ideally have an intrinsic motivation to successfully participate in voluntary school innovation and reform projects (Schellenbach-Zell and Gräsel, 2010). It therefore relies on Deci and Ryan's self-determination theory (1993): According to this, intrinsic or self-determined motivation is especially conducive for voluntary and engaged action since performance and satisfaction on the job increase when employees perceive increased self-determination (1993). Research has shown that in fact teachers are more ready to contribute to the development and dispersion of innovative teaching strategies if they rely on self-determined motivation (Jäger, 2004; Schellenbach-Zell and Gräsel, 2010; Trempler *et al.*, 2013). Motivation can be increased when an individual's three basic needs for autonomy, competence and relatedness are fulfilled (Deci and Ryan, 1993), and if a person attributes a personal interest and significance to the issue (Krapp, 1992 in Gräsel *et al.*, 2006).

Järvinen *et al.* (2015) apply these theoretical and empirical findings to the role of local coordinating agencies. They assume that local coordinating agencies seeking to increase successful participation in their school development initiatives should try to raise teachers' self-determined motivation. Järvinen *et al.* (2015) therefore suggest analysing the coordinating agency's contribution to school development along the four dimensions of support.

Autonomy Support

The coordinating agency assists in developing the schools' capacities for autonomous work. These measures include training on project management or vision and goal setting. In this way, the school personnel are provided with scaffolding for independent work.

Support by Establishing Significance

The coordinating system assists in giving the schools a vision of the broader significance of their work for their students and communities. Measures include informing about the importance of the network structure for the overall regional development and assisting in finding relevant specific goals for the school development process.

Support for Social Relatedness

The coordinating agency assists in creating a team culture and group identity that leads to a reciprocal, constructive working atmosphere. Measures include socialising and exchange events or mediation in case of conflicts between schools.

Support for Competence Development

The coordinating agency assists in developing the competencies needed to elaborate problem-solving strategies in the specific field of the school development, for instance, by organising training sessions on the schools' focus of work or by arranging contacts with facilitators.

Järvinen *et al.* (2015) can empirically justify their theoretic model with coded interview material from eight local education offices. Their findings show that the local coordinating agencies in the project put an emphasis on autonomy support.

The interviews also give an insight into the ways the local education offices interact with schools, and what kind of support services fall under the different dimensions (Järvinen *et al.*, 2015).

This evidence, however, does not yet take the perspective of the supported into account. The results should therefore be mirrored with the opinions of the teachers in the network: do they actually notice the support services of the local education office? Do they perceive them as relevant for their work and do they set the same priorities? Following the already existing evidence, we assume that network coordinators see the need for support in all four dimensions (autonomy support, support by establishing significance, support for social relatedness and support for competence development) and that this support is important for them to engage in the networking project. However, we also assume that autonomy support is perceived as most relevant since it helps networks to establish working structures that enable their independent, efficient work.

4. RESEARCH DESIGN

We examined the perception of the local coordinating agencies' support services in the context of the school-to-school network project 'Schulen im Team' (Järvinen *et al.*, 2015). This school development project was launched in February 2011 by the Mercator Foundation in cooperation with the Ministry for Schools and Further Education of the State of NRW and the Institute for School Development Research in Dortmund. It was based on two successful preceding project phases (Berkemeyer *et al.*, 2008; Otto *et al.*, 2015). The main focus of this third phase was to improve the transition from primary to secondary school¹ with the help of school-to-school innovation networks, which were established and managed by local education offices in eight districts. Each district established three to four school-to-school networks, consisting of a minimum of four schools (two elementary and two secondary schools). Within a network, at least two voluntary teachers per school served as network coordinators. Hence, 29 networks in eight districts were established in the project, involving a total of 169 schools and 271 network coordinators. The network coordinators acted as change agents who developed products and strategies which they tested and evaluated within the network before transferring them back into their schools. During the network process, they were in regular contact

with their respective local education offices, which assisted the network process by organising training workshops, municipal conferences, providing back office support or relevant information. To answer our research questions and take up the perspective of the network coordinators, a mixed methods design was used.

Quantitative Approach

In a first step, a pen-and-paper questionnaire was used to survey all 271 teachers acting as network coordinators in March 2013. The aim was to generate first descriptive findings on the collaboration between the network coordinators and the local education office managers. With 180 replies, a satisfactory response rate of 65% was achieved. While the survey touched upon a wide range of topics in the networking process, we only focus on the questions relating to the four support dimensions. The scales to the four support dimensions were developed by using items deduced from qualitative content analysis of interviews with network managers (see Järvinen *et al.*, 2015). For these items, the network coordinators were first asked to assess whether a certain support service is offered, and then to indicate in how far they perceive it as relevant, regardless whether it is offered to them or not. All scales have satisfactory reliability measures (Cronbach's alpha, see Table 1), it can therefore be assumed that they appropriately map the underlying concepts.

TABLE 1: Scales and alpha-values of four support dimensions

Support dimension	Sample item	No. of items	Perception of support	Perception of relevance
			α	α
Autonomy support	The local education office offers training which helps to better structure organisation of work processes in our network.	9	0.84	0.84
Support by establishing significance	The local education office makes clear why networking is useful to improve the transition from primary to secondary school.	5	0.79	0.70
Support for social relatedness	If there are discrepancies within the network, we have the possibility to contact the local education office.	7	0.78	0.79
Support for competence development	The local education office suggests external lectures and training dealing with our network topics.	7	0.86	0.84

Perception of support: 4 (agree) to 1 (disagree).
 Perception of relevance: 4 (agree) to 1 (disagree).

Qualitative Approach

In a second step, semi-structured expert interviews with three network coordinators were conducted in order to get a deeper understanding of their perception of the support. Due to practical research concerns, the interviews were conducted in one district only, among network coordinators from the second phase of the project 'Schulen im Team'. The interviewed network coordinators therefore were not among those who completed the questionnaire. However, due to the almost identical project structure, it can be assumed that perceptions are similar. The advantage of this choice is that the interview partners had already finished their project at the time of the interview and could therefore give a retrospective assessment of the support provided by the local education office during the entire project cycle. The interviews were transcribed and coded using the adapted coding scheme for the managers of the local education office (Järvinen *et al.*, 2015). During the qualitative content analysis, the coding scheme was extended by inductive categories derived from the material. Definitions of all categories as well as examples from the material were listed in a code book in order to ensure intersubjective validity. Objectivity was tested by recoding 10% of the material with the help of a second coder. A satisfactory intercoder reliability (Holsti, 1969) of 0.73 was achieved. Table 2 presents the code system with main categories and inductively derived subcategories.

5. RESULTS

The survey data and the interview data were collected to complement each other. Therefore, the results will be presented thematically along the theoretical dimensions, rather than in the chronological order of the research process. While doing so, the survey results will be presented before providing more in-depth analysis for each category through complementary qualitative data from the expert interviews.

To get insights on the network coordinators' perception of the support dimensions, survey participants were asked how they perceive the presence of services in the four support dimensions and how they perceive the relevance of each support service.

As can be seen in Table 3, the average result of each support dimension exceeds the theoretical mean. Hence, all network coordinators were able to identify the support services which were offered by the local education offices. Furthermore, they specified them all as relevant.

A *t*-test revealed significant mean differences between the presence and the relevance of a support dimension. The findings indicate significant differences on a 5% level for the dimensions *support by establishing significance*, *support for social relatedness* and *support for competence development*. Hence, in the perception of the network coordinators, these support services seem to be relevant, but were not provided sufficiently. Only for the dimension *autonomy*

TABLE 2: Code system for qualitative content analysis

Main categories	Main categories (deductively derived)			Main category (inductively derived)
	Autonomy support	Support by establishing significance	Support for social relatedness	
Subcategories (inductively derived)	<ul style="list-style-type: none"> - Support needs - Positive acknowledgment - Criticism 	<ul style="list-style-type: none"> - Support needs - Positive acknowledgment - Criticism 	<ul style="list-style-type: none"> - Support needs - Positive acknowledgment - Criticism 	<ul style="list-style-type: none"> - Support through time resources - Financial support - Back office support
			Support for competence development	Framework requirements

TABLE 3: Means and standard deviations for four support dimensions

Support dimension	Perception of support		Perception of relevance	
	M	SD	M	SD
Autonomy support	3.26	0.55	3.30	0.53
Support by establishing significance	3.04	0.69 *	3.18	0.59
Support for social relatedness	2.85	0.70 *	3.01	0.65
Support for competence development	2.62	0.68 *	2.96	0.63

Perception of support: 4 (agree) to 1 (disagree).
 Perception of relevance: 4 (agree) to 1 (disagree).

* Significant mean differences between perceived presence and relevance of support on 5% level.

support, the perceived presence and relevance seemed to be balanced, meaning that services considered as important were offered sufficiently. This is in line with our hypothesis, that autonomy support plays a special role in the interaction between the local education office and the networks.

Because the dimension *autonomy support* has been perceived as most present ($m = 3.25$) and most relevant ($m = 3.30$), we initially focus on this dimension before taking a closer look at the other support dimensions. Within this dimension, 92% of the network coordinators agreed or rather agreed it is relevant that they are free to shape the networking process on their own. They also consider relevant the office managers' assistance in setting up the network (79%).

The qualitative data confirms the importance of autonomy support: Most statements could be assigned to this main category. Within the category, the majority of statements were assigned to the subcategory *positive acknowledgement*. Especially at the beginning of networking, it seems to be important that the manager of the local education office supports the network coordinators to establish a functioning network where all network partners agree on common work objectives. In this respect, the local education office can take an important moderating role. In addition, the centrally organised training on network and project management was considered helpful and hands-on. The local education office also organised an individual training day for each network with an external moderator. During these meetings at the beginning and midway through the project, network coordinators received coaching to reflect on the process, reformulate their objectives and restructure their work. According to the participating teachers, this 'gave new energy' and 'revived the process'. The managers' annual attendance at network meetings was also seen as a good occasion to reflect on how things can be improved.

Besides positive acknowledgement, network coordinators also raised *criticism* in the dimension autonomy support. For instance, one coordinator felt that communication should be organised more efficiently. In addition, coordinators suggest taking the varying professional development levels of the network

coordinators into account when organising training formats. With this in mind, one network coordinator who is also a headmaster concludes:

Thus it is obvious that people are differently satisfied with these events. [...] Well, for me and for some of my colleagues it was occasionally redundant.

Lastly, network coordinators expressed the *need for additional support*: A particularly difficult part of the networking process seems to be the transfer of network results to their schools, for instance through training events where all colleagues are invited.

Next, we take a closer look at the support dimension *support by establishing significance*. The quantitative data reveals that *establishing significance* has been perceived as relevant ($m = 3.04$) and present ($m = 3.18$). Among the individual items, the most relevant aspect in this dimension seems to be that the local education office manager provides the networks with a sense of importance of their commitment to improving the transition from primary to secondary school. A total of 87% of the responding teachers rather agree or agree to this statement. The network coordinators also acknowledge the local education office's role in highlighting the significance of networking for advancing educational issues in the region, thereby raising motivation for participating in school-to-school networks. In addition, the qualitative data contains evidence that the relevance of networking in general and of certain agenda issues – such as transition from primary to secondary school – in particular, is emphasised at events organised by the local education office. In this way, new priorities for the pedagogical discussion in the region are set and spread during these meetings. This activity of the local education office is assessed neither positively nor critically, and no additional needs for support are raised. This indicates that the local education office performs reasonably well in establishing significance, or that this aspect was considered less important at the end of the project, when the interviews were conducted.

The overall mean of the dimension *support for social relatedness* shows that teachers perceive it as present ($m = 2.85$) and relevant ($m = 3.01$). In this dimension, 64% of the network coordinators assumed it was relevant that the local education office manager contributes to a pleasant working atmosphere in the network. They also agree that they can approach the local education office for mediation in case of conflicts, and that the activities of the office staff contribute to cohesion within the networks.

The local education office's efforts to create a sense of community among all project stakeholders during central events were *positively assessed*:

[...] one can see that there are completely different networks with different approaches. [...] And then you can see the bigger picture and that something happens. Of course, that gives you a positive feeling. I think that is the main point of these events.

This shows that for implementing networking as an instrument for school improvement in the region, the feeling of collectively advancing educational issues seems to be important. Looking beyond the work in the individual networks, the coordinators are able to comprehend the bigger picture. With the help of the local education office; this leads to a stronger cohesion and a positive feeling and motivation for the participation in the network.

In the interviews, no *criticism* or *additional support needs* could be assigned to this category, indicating that in the coordinators' perception the local education office has established efficient strategies to create team spirit.

Finally, the dimension *support for competence development* was also assessed as present ($m = 2.62$) and relevant ($m = 2.96$). This dimension is rated lowest by the network coordinators, both in presence and in relevance. In this dimension, the teachers consider most relevant that the local education office manager provides work material on the network subject matter (86%).

The qualitative data adds some other aspects: The local education office's assistance in identifying and organising trainings with external facilitators that was individually customised to the networks' specific requirements was *positively acknowledged*. Network coordinators also appreciated that they received information on interesting externally organised conferences and training. Furthermore, coordinators considered helpful that during central events on specific network topics, they had the opportunity to exchange with other networks with similar work priorities. They however *critically* assessed that this sort of exchange was not always well coordinated during central events. For instance, when networks with different focus were placed together, the exchange was considered less relevant for the network's own project work. Furthermore, additional *need for support* was raised: Coordinators thought that whole-day work meetings for the networks would have been preferable, allowing for more intense examination of certain topics and contents.

To examine which factors besides the local education office's support services enable the schools to participate in the project, categories on the *framework requirements* were created inductively from the qualitative material. Three sub-categories could be identified: financial support, back office support and support through time resources.

It became clear that *financial support* is an important motivating factor for network coordinators and schools to participate in the project:

[...] I mean it won't be a secret to you that the main argument for people to participate in the networks was the project budget. All of the local education office manager's coordinating work is certainly appreciated, but I allege that 80% of the schools would not have participated, if there was no budget. [...].

The network coordinators indicate that they used the project budget to implement their concepts, to organise specialised training and to purchase additional teaching material and technical equipment.

Another important support service seems to be the *administrative back office work* taken over by the manager of the local education office. This becomes especially visible in the network coordinators' appraisal of the fast and proper assistance and coordination of their project fund application.

Last but not least, *time resources* seem to be an important framework requirement. Network coordinators appreciate having the opportunity to participate in training and project meetings without having to take special leave. According to them, the local education office managers can exert influence on the headmasters to allocate the necessary time resources and to free the teachers for their network tasks.

6. DISCUSSION

In conclusion, in all districts, the four support dimensions were assessed as present and relevant by the network coordinators. As expected, *autonomy support* was perceived as most relevant both in the quantitative and qualitative data, especially when constituting the networks. Apparently, networking has to be well structured from the very beginning, and networks need support in formulating feasible and appropriate work objectives. The data shows that the local education office was able to provide helpful support in this matter, either through its own intervention or by arranging external facilitation. Furthermore, smooth communication seems to be important to keep work processes transparent within the network and between network and local education office. However, the support needs to be customised to the needs of the different networks: centralised training events for the organisation of work processes were considered less appropriate compared to small individual meetings with the help of an external facilitator that were organised in several municipalities to reflect on the progress and project management. Interestingly, *autonomy support* is the only dimension where the perceived presence and relevance are in balance. Taking into account this result, one can assume that the managers of the local education office have internalised the importance of autonomy support in the networking process. These findings also comply with evidence of earlier studies cited above, that show that the local education office can help to structure and organise networking initiatives (see, for instance, Sendzik *et al.*, 2012). A major learning outcome for coordinating agencies that want to implement innovation network structures, therefore, is that they should focus on supporting the networks to establish well-functioning structures for their project work, so that networks can work independently without feeling controlled. In this way, coordinating agencies promote the feeling of autonomy that is necessary to raise motivation.

Establishing significance seems to be another precondition. The qualitative material contains evidence that the local education office aims to establish networking as an innovation tool on the regional educational agenda and to convince the teachers of the importance of their commitment. The fact that no criticism or further needs are mentioned indicates that the network coordinators

are satisfied with the local education office's activities in this respect. The further it succeeds in this endeavour, the greater will be the teachers' motivation and commitment. At the same time, teachers will feel less restricted in their autonomy when they realise the meaning of a request of the local education office for the broader educational landscape. Therefore, this dimension is intimately connected to the dimension of autonomy support. It can also be assumed that this dimension will become even more important since the regional development of the educational landscape with the concerted cooperation of local actors is a rather new phenomenon in Germany. In order to increase commitment and enlist many stakeholders for cooperation, the local education office will therefore need to draw even more attention to pressing topics and innovative strategies. In this way, it could assist to create a vision and development perspective for system-wide reforms, similar to the local education agencies that have been studied by Rorrer *et al.* (2008) or Fullan (2010).

The *support for social relatedness* seems to be particularly important to create a sense of community. For establishing networking as a reform tool, this means that central events involving networks in the municipality help participants to see the wider significance of the project and to understand their individual role for system-wide reform in the whole municipality. When organising these events, it is certainly reasonable to dispose information on the work process of all networks. The local education office seems to be an appropriate central coordinating agent for this. In addition, the office can be approached as a broker for mediation in cases of conflict within the networks, and it contributes to social cohesion and team spirit.

Not surprisingly, support for *competence development* is perceived lowest by the network coordinators. They mention that they could indeed make use of support with regard to contents. However, the local education office responds to this only by putting them in touch with external facilitators or by organising rather general training during central events. Apparently, the local education office does not see its role in intervening on the content level of networking. This evidence shows that Crandall and Eiseman's (1983) distinction between local and external facilitators holds in our case: in their role as local facilitator, local education office staff serve as coordinators, rather than as experts on competence development. Therefore, they neither have the function, expertise, nor the legal competencies and decision-making power to decide upon professional development contents and the kind of reform that should be promoted in the municipality. It is for this reason that they are reserved to interfere in more pedagogical matters and their support in this dimension is assessed rather poorly by the teachers.

The fact that in three of four dimensions (all except autonomy support), the relevance of support has been rated significantly higher than its presence, also adds an important aspect: Apparently, local education offices do not (yet) match the expectations teachers have towards their support actions. This might be due to their rather recent establishment and limited governing

competencies. While autonomy support certainly is very important, the other dimensions should certainly not be neglected, since relatively poorer results might be influenced by the particular governing structure of this project and the role of the local education offices. It can be assumed, for instance, that if local education offices were structurally endowed with the task to provide professional development, and the necessary trained staff, their support in competence development might be valued more highly by the networking teachers. This assumption goes in line with research from the UK, which finds that success of support measures depends on credibility of the local coordinator (Greany, 2015).

The triangulation of quantitative and qualitative data allowed for further refinement and precision on the positive and negative aspects of each dimension and additional support needs the teachers raised. Through the inductive approach, additional support measures could be identified. Teachers positively assess the local education office's back office support, which allows the coordinators to spend more time on innovative work in the network. The financial support offers a big incentive to participate in the project. It is therefore necessary that the local education office and the networks establish sustainable structures that allow for continuation of networks even after the project funding ends. In addition, network coordinators mention that more time resources, for instance through released time, are necessary. The back office support and financial and time resources therefore seem to raise motivation to participate in the project. This shows that apparently, extrinsic motivation cannot be underestimated. While raising intrinsic motivation should be the main aim of any support service, creating the correct and stable framework conditions is imperative for the project's success. This conforms to findings by Schellenbach-Zell and Gräsel (2010): while highlighting the importance of intrinsic motivation, they also assume that it cannot explain all aspects of teacher engagement and that framework conditions are important.

Our study relies on the theoretical assumption that in order to increase teachers' motivation and thereby the initiatives' success, local education offices should consider supporting all four theoretic dimensions. Our empirical evidence shows that all four dimensions are considered important and relevant by the participating teachers, with a special emphasis on autonomy support and establishing significance. In addition, our study shows that the theoretic model proposed by Järvinen *et al.* (2015) should be broadened to also consider measures that work through enhancement of extrinsic motivation.

Nevertheless, our findings have several limitations. Referring to Deci and Ryan's self-determination theory, one can assume that through the support in the four dimensions, intrinsic motivation for participation in the voluntary-based reform networks increases. The effects, however, could not be measured within this project. Further research should therefore focus on the actual effects of the support activities: Does autonomy support actually raise the teachers' perceived autonomy? Do they feel they improved their professional competence through

the training provided within the project? And do their intrinsic motivation and actual engagement in the innovation project really increase?

In addition, data has been gathered within the context of one specific project, where the local education office had quite specified tasks. Also, the qualitative interviews were only conducted in one municipality, where at the time of the interviews the project had already reached a final phase. It is conceivable that opening the sample to include other districts would produce further evidence regarding the support dimensions.

Furthermore, the project context of the study is quite different from previous school networks studied: Previous networking initiatives rather focused on establishing subject-based professional learning communities for instruction development in Germany (e.g. Berkemeyer *et al.*, 2008) and on developing schools in challenging circumstances by partnering high- and low-performing schools in the UK (e.g. Muijs, 2015; Muijs *et al.*, 2010). In the case of the present project, more systemic reforms and long-term cooperation between primary and secondary schools as well as school-wide development initiatives were encouraged. This increases the need for systematic external coordination. While external support seems to be particularly relevant in the context of this project, we assume that similar support structures considering the four theoretic dimensions of our model could also be foreseen for other types of school-to-school networks. However, as explained above, the function and scale of local coordinating agencies as well as the structure of networks (voluntary-based vs. mandatory participation) vary a lot from country to country. Therefore, as with any case study, our findings cannot easily be generalised and transferred to other educational systems. In particular, the theoretic model has primarily been developed for the analysis of voluntary engagement. Although there might be limits to its application for top-down introduced networks, we assume that it could still be worthwhile to consider the four support dimensions when setting up support structures for school-to-school networks, in order to increase self-management and engagement. It would therefore be interesting to verify the model's validity for the analysis of initiatives in other educational systems and network contexts.

From our study, we conclude that there is a certain discrepancy between the potential role of the local education office and its actual activities. From the perspective of the participating teachers, the local education office performs reasonably well in the scope of the project and within its bounds of possibility by supporting the networks in the four theoretic dimensions and through establishing enabling framework conditions. However, one could imagine a stronger role of the local education office, especially in what concerns establishing significance and support for competence development. This however depends greatly on the standing and relationship the local education office and its staff has with the educational stakeholders. The local coordination agency's possibilities to support reforms in general and network strategies in particular could be structurally increased, e.g. by providing direct facilitation and training as well as political leadership in pedagogical questions and school development. It

remains an open question as to whether such a development is politically desired in NRW.

7. ACKNOWLEDGMENT

We would like to thank Prof. Dr. Michael Jopling, Norbert Sendzik and two anonymous reviewers for helpful comments on earlier drafts of this paper.

8. FUNDING

This study was supported by Stiftung Mercator and the Ministry for Schools and Further Education of the State of North Rhine-Westphalia.

9. NOTE

- ¹ Since the transition from primary to secondary school can be seen as problematic within the German school system (e.g. van Ophuysen, 2006), the aim of the project is to develop and implement strategies for transition management.

10. REFERENCES

- Adler, L., Cragin, J. and Searls, P. (1995) *The Los Angeles Area Business/Education Partnership. A Study of the Impact of a Community Based School to Work Program for High Risk Youth* (West Covina, CA, East San Gabriel Regional Occupational Program).
- AG Internationale Vergleichsstudie (2007) *Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat* (Münster, Waxmann).
- Ainscow, M. (2015) *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge* (London, Routledge).
- Araújo, H. C., Sousa, F., Loureiro, A., Costa, I. and Portela, J. (2013) Building local networking in education? Decision-makers' discourses on school achievement and dropout in Portugal. In B. Boufof-Bastick (Ed.) *Cultures of Educational Policy (Volume One): International Issues in Policy-Outcome Relationships – Achievement with Family and Community Involvement* (Strasbourg, Analytrics), 155–185.
- Aston, H., Easton, C., Sims, D., Smith, R., Walker, F., Crossley, D. and Crossley-Holland, J. (2013) *What Works in Enabling School Improvement? The Role of the Middle Tier. Summary Report*. National Foundation for Educational Research. Available at: <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/MTSL02/MTSL02.pdf> (accessed 5 May 2016).
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, E. and Mitchell, H. (2005) *Systematic Research Review: The Impact of Networks on Pupils, Practitioners, Organisations and the Communities they Serve*. Available at: <http://www.wlv.ac.uk/media/wlv/pdf/sed-cedare-ncsl-impactofnetworks.pdf> (accessed 12 December 2014).
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. and MÜthing, K. (2008) "Schulen im Team": Einblicke in netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius and K. MÜthing (Eds) *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Münster, Waxmann), 19–70.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. and Bos, W. (2011) Unterricht gemeinsam entwickeln. Eine Bilanz nach vier Jahren schulischer Netzwerkarbeit, *Pädagogik*, 11 (11), 46–51.

- Chapman, C. (2008) Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances, *Educational Research*, 50 (4), 403–420. doi:10.1080/00131880802499894
- Chapman, C. and Hadfield, M. (2010) Supporting the middle tier to engage with school-based networks: change strategies for influencing and cohering, *Journal of Educational Change*, 11 (3), 221–240. doi:10.1007/s10833-009-9125-y
- Chapman, C., Muijs, D., Collins, A. and Sammons, P. (2009) *The Impact of Federations on Student Outcomes* (Nottingham, National College for School Leadership).
- Chrispeels, J. and Harris, A. (2006) Conclusion: future directions for the field. In A. Harris and J. Chrispeels (Eds) *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives* (Abingdon, Routledge), 295–307.
- Corallo, C. and McDonald, D. (2002) *What Works with Low-Performing Schools: A Review of Research Literature on Low-Performing Schools* (Charleston, WV, AEL, Inc).
- Cox, P. L. and Havelock, R. G. (1982) External facilitators and their role in the improvement of practice. A study of dissemination efforts supporting school improvement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, March 1982.
- Crandall, D. P. and Eiseman, J. W. (1983) Coordinating assistance in school improvement efforts: issues to consider. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, April 1983.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. and Rolff, H. (2002) Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzeranalyse von zwei Schulnetzwerken: NIS (Bertelsmann Stiftung) und SINET (Schleswig-Holstein). In H.-G. Rolff, H.-G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer and R. Schulz-Zander (Eds) *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (Weinheim, Juventa Verlag), 99–130.
- Dawson, J. A. (1981) Support for educational change: its forms, functions, and sources. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Philadelphia, PA, March 1981.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1993) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–239.
- Dederig, K. (2007) *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke: Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel* (1st edn) (Wiesbaden, Verl. für Sozialwissenschaften).
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Ben Jaafar, S. and Foster, L. (2006) *How networked learning communities work: Volume 1. – the report*. Aporia Consulting Ltd. Available at: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/reports/how-networked-learning-communities-work.pdf> (accessed 21 September 2012).
- Feldman, J. (1999) *The Coach in Context: Building School Capacity through External Facilitation* (Boston, MA, Center for Collaborative Education).
- Fullan, M. (2010) *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform* (Thousand Oaks, CA, Corwin Press).
- Fussangel, K., Schellenbach-Zell, J. and Gräsel, C. (2008) Die Verbreitung von Chemie im Kontext: Entwicklung einer symbiotischen Implementationsstrategie. In R. Demuth, C. Gräsel, I. Parchmann and B. Ralle (Eds) *Chemie im Kontext: Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts* (Münster, Waxmann), 49–81.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. and Schwippert, K. (2011) *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig edn, vol. 7) (Münster, Waxmann).

- Gräsel, C., Jäger, M. and Willke, H. (2006) Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus and C. Gräsel (Eds) *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (Hohengrehren, Schneider), 445–566.
- Greany, T. (2015) More fragmented, and yet more networked: analysing the responses of two local authorities in England to the coalition's 'self-improving school-led system' reforms, *London Review of Education*, 13 (2), 125–143.
- Hadfield, M. and Jopling, M. (2011) *Networking and Collaboration in Urban Contexts in England: The Problems and Possibilities of Working Together to Improve Social Inclusion* (Berlin, ECER).
- Hannay, L. M. and Earl, L. (2012) School district triggers for reconstructing professional knowledge, *Journal of Educational Change*, 13 (3), 311–326. doi:10.1007/s10833-012-9185-2
- Hargreaves, A. and Goodson, I. (2006) Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity, *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3–41. doi:10.1177/0013161X05277975
- Holsti, O. R. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities* (Reading, MA, Addison-Wesley).
- Jäger, D. (2014) Zwischen Empowerment und Kontrolle. Die praktische Umsetzung des New Public Management und Professioneller Lerngemeinschaften in Kanada. Eine Fallstudie, *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 303–324.
- Jäger, M. (2004) *Transfer in Schulentwicklungsprojekten* (1st edn) (Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften).
- Järvinen, H., Otto, J. and Berkemeyer, N. (2011) Neue Wege kommunaler Schulentwicklung. Das Programm Schulen im Team. In H. Buchen, L. Horster and H.-G. Rolff (Eds) *Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen - Konzepte - Strategien* (Stuttgart, Raabe Verlag).
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. and Otto, J. (2015) Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung, *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 94–124.
- Jeffers, G. (2006) Talking about teaching in non-crisis situations: learning from a teacher support project, *Irish Educational Studies*, 25 (2), 187–206. doi:10.1080/03323310600737412
- Jopling, M. and Hadfield, M. (2015) From fragmentation to multiplexity: decentralisation, localism and support for school collaboration in England and Wales, *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 49–67.
- Krapp, A. (1992) Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp and M. Prenzel (Eds) *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (Münster, Aschendorff), 297–329.
- Lee, M., Seashore Louis, K. and Anderson, S. (2012) Local education authorities and student learning: the effects of policies and practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (2), 133–158. doi:10.1080/09243453.2011.652125
- Lieberman, A. and McLaughlin, M. (1992) Networks for educational change: powerful and problematic, *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 673–677.
- Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. and Bos, W. (2013) Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW, *Die deutsche Schule*, 105 (3), 276–295.

- Manitius, V. and Sendzik, N. (2012) Regionale Bildungsbüros – ein Überblick zu Unterstützungsleistungen eines noch jungen Akteurs der Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster and H.-G. Rolff (Eds) *Schulen in der Region - Region in der Schule* (Stuttgart, Raabe Verlag).
- Muijs, D. (2015) Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector, *Oxford Review of Education*, 41 (5), 563–586. doi:10.1080/03054985.2015.1047824
- Muijs, D., West, M. and Ainscow, M. (2010) Why network? Theoretical perspectives on networking, *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5–26. doi:10.1080/09243450903569692
- Ostermeier, C. (2004) *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken: Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS)* (Münster, Waxmann).
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N., Bos, W. and Järvinen, H. (2015) *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung - Praxis - Perspektiven* (Münster, Waxmann).
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M., Ostermeier, C. and Seidel, T. (2005) Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 540–562. doi:10.1007/s11618-005-0158-6
- Richmond, G. and Manokore, V. (2011) Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities, *Science Education*, 95 (3), 543–570. doi:10.1002/sce.20430
- Rorrer, A. K., Skrla, L. and Scheurich, J. J. (2008) Districts as institutional actors in educational reform, *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 307–357. doi:10.1177/0013161X08318962
- Sandals, L. and Bryant, B. (2014) *The evolving education system in England: a "temperature check"*. Research Report. Department for Education. Available at: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/325816/DFE-RR359.pdf (accessed 5 May 2016).
- Schellenbach-Zell, J. and Gräsel, C. (2010) Teacher motivation for participating in school innovations - supporting factors, *Journal for Educational Research Online*, 2 (2), 34–54.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. and Anderson, S. E. (2010) *Investigating the links to improved student learning*. Final report of Research Findings. Available at: <http://ebookbrowse.net/learningfromleadershipfinal-pdf-d374080746> (accessed 10 February 2015).
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. and Bos, W. (2012) Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In S. Hornberg and M. Parreira do Amaral (Eds) *Deregulierung im Bildungswesen* (Münster, Waxmann), 331–350.
- Sendzik, N., Sartory, K. and Järvinen, H. (2015) Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe: Netzwerkanalytische Erkundungen einer neuen systemischen Schulentwicklung. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. Haan and K. Schwippert (Eds) *Zeit, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Münster, Waxmann).
- Suggett, D. (2014) *Networking as System Policy. Balancing Vertical and Horizontal Dimensions*. Available at: <http://www.oecd.org/edu/ceeri/Suggett%20Networks%20paper%20formatted.pdf> (accessed 15 February 2016).
- Sydow, J. (Ed.) (2006) *Management von Netzwerkorganisationen* (Wiesbaden, Gabler Verlag).
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. and Gräsel, C. (2013) Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer Innovationen. In M. Rürup and I. Bormann (Eds) *Innovationen im Bildungswesen* (Wiesbaden, Springer Fachmedien).

- Tung, R. and Feldman, J. (2001) Promoting whole school reform: a closer look at the role of external facilitators. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Toronto, Canada, January 2001.
- van Holt, N., Berkemeyer, N. and Bos, W. (2015) Netzwerkarbeit und Schülerleistungen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitiu and N. van Holt (Eds) *Netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (Münster, Waxmann), 119–152.
- van Ophuysen, S. (2006) Erlebte Unterstützung im Elternhaus und die emotionale Qualität der Übergangserwartung von Grundschulern. In A. Schröder-Lenzen (Ed.) *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften), 223–239.
- Wohlstetter, P., Malloy, C., Chau, D. and Polhemus, J. L. (2003) Improving schools through networks: a new approach to urban school reform, *Educational Policy*, 17 (4), 399–430. doi:10.1177/0895904803254961

Correspondence

Katharina Sartory
Institute for School Development Research
Technical University Dortmund
Vogelpothsweg 78
44227 Dortmund
Germany
Email: sartory@ifs.tu-dortmund.de

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich schriftlich und eidesstattlich gemäß § 11 Abs. 2 PromO v. 08.02.2011/
08.05.2013:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.
2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Katharina Sartory

3. Weiterhin erkläre ich schriftlich und eidesstattlich, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind.

Ort, Datum

Katharina Sartory