

**BILDUNGSLANDSCHAFTEN WIRKSAM STEUERN –
EINE HEURISTISCHE WIRKUNGSLOGIK UNTER
BERÜCKSICHTIGUNG DES SOZIO-ÖKOLOGISCHEN KONTEXTS**

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

Anja-Kristin Jungermann, M.A.
geboren am 19. November 1984 in Darmstadt

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

Dortmund 2018

Danksagung

Diese Dissertation beruht neben den wissenschaftlichen Erkenntnissen auch auf meinen persönlichen Erfahrungen in der Bildungsverwaltung, in der Bildungspraxis als Teach First Deutschland Fellow an einer Duisburger Hauptschule, im Stiftungswesen und in der empirischen Bildungsforschung. Dabei bin ich vielen Wegbegleitern zu großem Dank verpflichtet.

Zunächst einmal gilt mein Dank natürlich Wilfried, Nils und Veronika, sowie meiner Arbeitsgruppe am IFS mit Hanna, Katharina, Norbert, Johanna, Isabella und Annika. Sie haben mir exzellente Einblicke in die empirische Bildungsforschung ermöglicht und mich immer unterstützt. Dank gilt natürlich auch Nikole und den studentischen Hilfskräften.

Ich danke meinen Interviewpartnern in den Bildungsbüros, den schulischen Netzwerken und an den Schulen selbst – ganz besonders an der Schule für meine Fallstudie, die trotz herausfordernder Bedingungen immer offen für Gespräche mit mir waren.

Danken möchte ich auch der Studienstiftung, insbesondere Matthias Meyer und Ute Ritterfeld, nicht nur für die finanzielle Unterstützung, sondern vor allem auch für den bereichernden Austausch mit anderen Stipendiaten.

Auch meine Kolleginnen und Kollegen bei der Stiftung Mercator und an der Comenius-Schule, die engagierte TFD-Familie und meine Freunde standen mir immer zur Seite und haben mich bestärkt und inspiriert – Danke!

Besonders großem Dank bin ich meiner „Bib-Gang“ verpflichtet, Bettina, Max und Lucy, ihr habt mich unermüdlich motiviert und beraten und ohne euch wären die letzten Monate anders verlaufen...

Meine Familie hat – ganz im Sinne Bronfenbrenners – den Grundstein für diese Arbeit gelegt. Ich danke meinen wunderbaren Eltern Evelyn und Georg, meinen Geschwistern Nicole und Jörg, meinem Mann Issam und meinen Töchtern Nourin und Mouna, die immer an mich geglaubt und mich unterstützt haben.

Vor allem aber bin ich dankbar, dass ich meine Schülerinnen und Schüler, meinen Bruder und meine Töchter ein Stück auf ihrem Lernweg begleiten darf. Diese großartigen Menschen zeigen mir jeden Tag, wozu sie mit ihren ganz unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und Kontextbedingungen fähig sind und wie einzigartig individuelle Entwicklung verläuft. Und sie zeigen auch, welche Verantwortung jeder und jede einzelne von uns hat, für alle Kinder und Jugendlichen die Grundlage für Teilhabe und ein gelungenes Leben zu legen.

Dortmund im November 2018
Anja Jungermann

Zusammenfassung

Wenn das Bildungssystem seinen Auftrag nach einem chancengerechten Ausgleich gesellschaftlicher Ungleichheiten ernst nimmt, muss der soziale Kontext des schulischen Umfelds in den Blick genommen werden und die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen angestrebt werden. Bildungslandschaften verfolgen programmatisch diesen Anspruch, allerdings ist ihre Wirkungsweise bisher nicht systematisch erforscht, wie die in **Beitrag I** vorgenommene ausführliche Literaturübersicht zur Regionalisierung zeigt (Jungermann, Manitius, Berkemeyer & Bos, 2015). Insgesamt fehlt es an theoretischen Konzeptionen, was unter anderem in der Komplexität des Gegenstands begründet ist, die in der wissenschaftlich-fachlichen Einschätzung unbestritten ist (ebd.). Daher erscheint eine pragmatische und kleinschrittige Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Theoriemodells zielführend, um die Komplexität damit zwar nicht aufzulösen, aber sich ihr anzunähern.

Eine solche Annäherungsstrategie bietet der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung. Wendet man diesen an, ergibt sich, dass Bildungslandschaften eine klare und transparent kommunizierte Wirkungslogik benötigen – sowohl für die Steuerung als auch für die wissenschaftliche Erforschung. Die Wirkungslogik erklärt, wie die Bildungslandschaft als soziale Innovation zu gesellschaftlichen Veränderungen vor Ort beiträgt, welche konkreten Veränderungen bei den Zielgruppen angestrebt werden, welche Wirkannahmen den Aktivitäten zu Grunde liegen und wie Zielerreichung und Prozesse überprüft werden. Eine solche Wirkungslogik basiert auf den impliziten Theorien der handelnden Akteure, wird aber durch Rückbezug auf wissenschaftliche Theorien stärker legitimiert.

Bronfenbrenners Sozialökologie dient als geeigneter theoretischer Rahmen, um Ansatzpunkte für eine Wirkungslogik von Bildungslandschaften zu identifizieren (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Der Theorieansatz nimmt die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, also ein Kernparadigma der Bildungslandschaften, in den Blick, stellt dabei die Bedeutung des sozialen Kontexts in den Vordergrund und differenziert diesen in einem vierstufigen Mehrebenen-Modell, das der Komplexität von Bildungslandschaften entspricht.

In dieser Arbeit soll daher das Potenzial der wirkungsorientierten Steuerung mit Bezug auf Bronfenbrenners Sozialökologie für die Steuerung und Erforschung von Bildungslandschaften reflektiert werden. Zunächst wird – in Anlehnung an **Beitrag I** (Jungermann et al., 2015) – die Programmatik von Bildungslandschaften, einige ihrer zentralen Paradigmen sowie der aktuelle Forschungsstand ausführlich vorgestellt (Kapitel 2). Danach werden die Ansätze der wirkungsorientierten Steuerung (Kapitel 3) sowie der Sozialökologie (Kapitel 4) beschrieben. Auf dieser Basis wird eine exemplarische Wirkungslogik für Bildungslandschaften entwickelt, die als Prototyp für empirische Fälle genutzt werden kann (Kapitel 5).

Für Bildungslandschaften spielen lokale Koordinierungsstellen, wie beispielsweise Regionale Bildungsbüros, eine besondere Rolle. Diese wurden im Rahmen einer in **Beitrag II** zusammengefassten Bestandsaufnahme umfassend untersucht (Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). In Kapitel 6 wird daher an zwei

Beispielen konzeptionell und empirisch aufgezeigt, welche Perspektiven sich aus dem Ansatz der Wirkungsorientierung für die Rolle der Regionalen Bildungsbüros ergeben. Der erste Fall stützt sich auf die empirischen Erkenntnisse von **Beitrag IV**, in dem eine systematische Analyse der Vernetzung einer Schule mit Partnern im außerschulischen Umfeld durchgeführt wurde (Jungermann, eingereicht). Das Beispiel zeigt, wie die Vernetzung von Schulen im Sozialraum anhand von drei theoriegeleitet erstellten und empirisch operationalisierten Dimensionen (Institutionalisierung, Kooperationsaktivität, Reziprozität) analysiert und weiterentwickelt werden kann (ebd.). Der zweite Fall beschreibt, wie Schulnetzwerke am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule von der Koordinierungsstelle (dem Regionalen Bildungsbüro) unterstützt werden können. Dabei bezieht sich das Beispiel auf die in **Beitrag III** dargestellte Untersuchung der Unterstützungsleistungen von Regionalen Bildungsbüros für Schulnetzwerke (Sartory, Jungermann & Järvinen, 2017). Abschließend wird in Kapitel 7 das Potenzial der Wirkungsorientierung für Bildungslandschaften kritisch reflektiert und Perspektiven für die Forschung diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	III
INHALTSVERZEICHNIS	VI
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VIII
TABELLENVERZEICHNIS.....	VIII
1. EINLEITUNG	1
2. BILDUNGSLANDSCHAFTEN IM BILDUNGSDISKURS	5
2.1. <i>Grammatik und empirische Entwicklung</i>	6
2.2. <i>Theoretische Konzeptionen und kritische Reflexionen</i>	7
2.3. <i>Grundlegende Konzepte in Bildungslandschaften</i>	10
2.3.1. Erweitertes Bildungsverständnis – mehr als Schule	10
2.3.2. Vernetzung und Öffnung – von Lerngelegenheiten und Bildungsinstitutionen	11
2.3.3. Sozialraumorientierung – ganzheitlich gedacht	13
2.3.4. Lokale Steuerung – vor Ort koordinieren	17
2.4. <i>Fehlendes Theoriegerüst und mangelnde Wirkungsevaluation</i>	20
3. WIRKUNGSORIENTIERUNG – EIN NEUER STEUERUNGSANSATZ.....	23
3.1. <i>Grundlagen der wirkungsorientierten Steuerung</i>	24
3.2. <i>Vorgehen bei der wirkungsorientierten Steuerung</i>	27
3.2.1. Gemeinsames Problemverständnis und Wirkungsziele.....	28
3.2.2. Wirkungszusammenhänge und Wirkungslogik.....	30
3.2.3. Wirkungsmonitoring als permanenter Prozess	32
3.3. <i>Besonderheiten komplizierter und komplexer Programme</i>	34
4. BRONFENBRENNERS SOZIALÖKOLOGIE MENSCHLICHER ENTWICKLUNG	38
4.1. <i>Grundlegende Hypothesen des bioökologischen Modells</i>	38
4.2. <i>Übertragung der Sozialökologie auf Bildungslandschaften</i>	43
5. AUF DEM WEG ZU EINER WIRKUNGSLOGIK FÜR BILDUNGSLANDSCHAFTEN	46
5.1. <i>Herausforderungen und Wirkungsziele</i>	47
5.2. <i>Vorschlag für eine Rahmenwirkungslogik für Bildungslandschaften</i>	51
5.3. <i>Wirkungsmonitoring durch Bildungsmonitoring und Begleitforschung</i>	55
5.3.1. Bildungsmonitoring als Planungsinstrument	56
5.3.2. Wissenschaftliche Begleitforschung und externe Evaluation	57
5.4. <i>Zwischenfazit</i>	58
6. WIRKUNGSORIENTIERTE STEUERUNG: PERSPEKTIVEN FÜR BILDUNGSBÜROS	59
6.1. <i>Beispiel I: Vernetzung von Schule im Sozialraum</i>	61
6.2. <i>Beispiel II: Übergangmanagement von der Grundschule in die weiterführende Schule</i>	64
7. KRITISCHE REFLEXION DER WIRKUNGSORIENTIERTEN STEUERUNG VON BILDUNGSLANDSCHAFTEN	68
7.1. <i>Grundsätzliche Kritikpunkte am Ansatz der Wirkungsorientierung</i>	69
7.2. <i>Umsetzbarkeit der Wirkungsorientierung in Bildungslandschaften</i>	70
7.3. <i>Konsequenzen für die Koordinierungsstelle</i>	72
7.4. <i>Ausblick für die Forschung</i>	73
8. LITERATUR	75

ANHANG	89
ÜBERSICHT DER AUFGENOMMENEN BEITRÄGE	89
BEITRAG I: REGIONALISIERUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT – EIN ÜBERBLICK ZU MAßNAHMEN UND FORSCHUNGSBEFUNDEN	91
BEITRAG II: REGIONALE BILDUNGSBÜROS ALS BOUNDARY SPANNER – ERGEBNISSE AUS EINER BESTANDSAUFNAHME ZU DEN REGIONALEN BILDUNGSBÜROS IN NRW	118
BEITRAG III: SUPPORT FOR SCHOOL-TO-SCHOOL NETWORKS – HOW NETWORKING TEACHERS PERCEIVE EXTERNAL SUPPORT BY A LOCAL COORDINATING AGENCY	135
BEITRAG IV: SHAPING SUPPORTIVE SCHOOL-COMMUNITY TIES IN CHALLENGING CIRCUMSTANCES – A THEORY-LED AND DATA-DRIVEN FRAMEWORK FOR ANALYSIS	157
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	X

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vorgehen bei der wirkungsorientierten Steuerung	27
Abbildung 2: IOOI-Modell	31
Abbildung 3: Resultat-Treppe.....	32
Abbildung 4: Bioökologisches Modell	40
Abbildung 5: Auf der Sozialökologie basierende Wirkungskette für Bildungslandschaften	52
Abbildung 6: Auf der Sozialökologie basierende Wirkungslogik für Bildungslandschaften	54
Abbildung 7: Schematische Wirkungskette für die Koordinierungsstelle.....	60
Abbildung 8: Systematischer Vergleich der Kooperationsbereiche nach Analysedimensionen	63
Abbildung 9: Rahmenmodell für Unterstützungsleitungen des Bildungsbüros	65
Abbildung 10: Wirkungslogik für das kommunale Übergangsmanagement	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verwendete Begriffe zur wirkungsorientierten Steuerung und deren Bedeutung.....	27
Tabelle 2: Exemplarische Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in Bildungslandschaften.....	50
Tabelle 3: Kooperationsbereiche, Ziele und mögliche Partner	62

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

– Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.

If I had one hour to save the world, I would spend 55 minutes on defining the problem and five minutes solving it.

– attributed to Albert Einstein.

Nothing more practical than a good theory.

– Kurt Lewin.

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

– attributed to Aristoteles.

Every kid needs at least one adult who is crazy about him.

– Urie Bronfenbrenner.

You need a whole village to raise a child.

– Afrikanisches Sprichwort.

1. Einleitung

Ein im Grundgesetz verankerter Anspruch des deutschen Bildungssystems ist – neben weiteren Aufgaben – die Ermöglichung gleichwertiger gesellschaftlicher Teilhabechancen. Diesem Anspruch wird das System allerdings nicht genügend gerecht: Zwar wurden seit dem Pisa-Schock zahlreiche bildungspolitische Initiativen umgesetzt, diese haben allerdings bisher nicht zu fundamentalen Änderungen geführt – weiterhin sind Leistungen von Schülerinnen und Schülern überdurchschnittlich vom sozialen Hintergrund abhängig (siehe z.B. Hußmann et al., 2017).

Die bildungspolitischen Initiativen, die seit Beginn der 2000er Jahre umgesetzt wurden, basieren auf einer verstärkten Ergebnissteuerung und Evidenzbasierung. Ziel der evidenzbasierten Steuerung ist die Verbesserung und Weiterentwicklung der Schulen, beispielsweise durch Vergleichsarbeiten, Schulinspektionen und andere Maßnahmen. Hier kommt es allerdings zu Vermittlungsproblemen zwischen der Steuerungs- und der Praxisebene, sodass diese Maßnahmen eher als Kontrolle denn als Unterstützung empfunden werden (Berkemeyer, 2017a). Auch die weiteren bildungspolitischen Maßnahmen, wie der Ausbau der Ganztagschulen und der Anspruch auf frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten zielen zwar programmatisch auf eine bessere Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, in der Praxis profitieren hier aber vor allem Familien der mittleren sozialen

Schichten von einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Weit geteilt wird in diesem Zusammenhang auch die Erkenntnis, dass die Institution Schule die schwierige Aufgabe des Ausgleichs ungleicher sozialer Verhältnisse nicht allein bewältigen kann, sondern dass dabei vielmehr der gesamte soziale Kontext des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden muss (Ditton, 2017). Die hohe Bedeutung des sozialen Kontexts für Schuleffektivität und Entwicklung des Individuums ist in der Forschung unumstritten. Neben individuellen Schülermerkmalen (Fähigkeiten, Motivation, Selbstkonzept) erklären Kontextbedingungen (vor allem sozio-ökonomische Faktoren und soziale Zusammensetzung der Schulen) einen großen Anteil der Leistungsunterschiede zwischen Schulen (für eine Übersicht zum Forschungsstand siehe ebd.). Zudem zeigt die raumbezogene Ungleichheitsforschung, dass Chancen auf Abschlüsse sehr von der lokalen Schulstruktur abhängen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Zusammenfassend konstatiert Berkemeyer, dass das deutsche Schulsystem dem Anspruch nach Chancengerechtigkeit nicht nachkommt:

„Das Problem besteht darin, dass Schule ihrer Aufgabe nach kompensatorischer Förderung der nachwachsenden Generation nicht gerecht wird und eben nicht der Ort eines chancengerechten Ausgleichs gesellschaftlicher Verhältnisse – wie im Grundgesetz (Art. 3 GG) gefordert – ist“ (Berkemeyer, 2017b, S. 311).

Die Entwicklung eines chancengerechteren Bildungssystems, das allen Kindern und Jugendlichen gleichberechtigte Teilhabechancen ermöglicht, sollte entsprechend das soziale Umfeld berücksichtigen. Dies kann beispielsweise bedeuten, Schulen mit besonders schwierigen Kontext- und internen Bedingungen frühzeitig zu identifizieren und intensiv zu unterstützen (Ditton, 2017) und bei Schulentwicklungsprozessen den sozialen Kontext der Schule einzubeziehen, also nicht nur die Entwicklung der Schule als Organisation, sondern des gesamten Umfelds in den Blick zu nehmen. Zudem kann sich ein chancengerechtes Bildungssystem nicht damit begnügen, die fachlich-kognitive Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler als Ergebnisstandard zu nehmen (ebd.). Vielmehr ist für die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung nötig und sollte daher auch das Ziel sein, an dem die Qualität des Bildungssystems gemessen wird.

An dieser Erkenntnis setzen Bildungslandschaften an. Das Konzept Bildungslandschaft beschreibt lokale, kommunale oder regionale Bündnisse von Bildungsakteuren, die durch eine umfassende Vernetzung aller relevanten Bildungsinstitutionen entlang der gesamten Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen deren umfassende Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen wollen. Bildungslandschaften verfolgen programmatisch den hier skizzierten Anspruch nach einer kontextbezogenen Gestaltung des Bildungssystems und einer ganzheitlichen Förderung der individuellen Schülerinnen und Schüler. Die lokal koordinierte Gestaltung von Bildungsprozessen durch eine „Verantwortungsübernahme vor Ort“ wird aktuell in einer Vielzahl von Initiativen verfolgt (siehe Beitrag I, Jungermann, Manitus & Berkemeyer, 2015). Laut Programmatik verfolgen diese zumeist das Ziel der Chancengerechtigkeit und beziehen sich zudem auf das erweiterte Bildungsverständnis wie dieses im 12. Kinder- und Jugendbericht dargelegt wurde (ebd., 2015; BMFSFJ, 2006). Sie stellen die Bildungsbiographien der einzelnen Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt und fokussieren dabei die Synergienutzung und Vernetzung von Institutionen im

lokalen Umfeld, eine verstärkte Sozialraumorientierung und eine lokale Steuerung und Koordinierung.

Trotz der Vielzahl an Initiativen und begleitenden Forschungen steht bisher eine Evaluierung der Wirksamkeit des Bildungslandschaftsansatzes aus. Weder ist die Zieldimension Chancengerechtigkeit bisher operationalisiert worden (Manitius, 2013), noch gibt es ein umfassendes Theoriegerüst mit darauf aufbauenden empirischen Studien, die die Wirksamkeit der Bildungslandschaften nachweisen könnten (Jungermann et al., 2015; Rürup, Röbbken, Emmerich & Dunkake, 2015). Bisher wurden vor allem Prozesse in Bildungslandschaften deskriptiv dargestellt. Dabei wurden beispielsweise die Rolle und die Arbeitsweisen von Koordinierungsinstanzen wie den Regionalen Bildungsbüros in Nordrhein-Westfalen in den Blick genommen und ihre koordinierende Funktion als Boundary Spanner beschrieben (siehe Beitrag II Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). Bildungslandschaften sind ein Instrument zur Steuerung lokaler Bildungssysteme, bei denen es sich allerdings um komplexe Interventionen handelt, die auch selbst der Steuerung und Koordinierung bedürfen. Insgesamt ist allerdings unklar und diffus, was Wirkungsweisen von lokalen Bildungslandschaften sind, wie diese gesteuert werden können, um die gewünschten Wirkungen zu erzielen, und welche Rolle zentrale Koordinierungsinstanzen (wie beispielsweise Bildungsbüros) dabei haben. Hierfür fehlt es an theoretischen Konzeptionen, was vor allem in der großen Komplexität des Gegenstands begründet liegt (Jungermann et al., 2015). Diese Komplexität ist in der wissenschaftlich-fachlichen Einschätzung unbestritten. Ein übergeordnetes Theoriemodell zu entwickeln ist daher mit großen Herausforderungen verbunden. Zielführender erscheint eine pragmatische und kleinschrittige Modell-Annäherung, um die Komplexität damit zwar nicht aufzulösen, aber sich ihr anzunähern.

Um sich der theoretisch-konzeptionellen Lücke anzunähern, wird daher in dieser Arbeit der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung (siehe z.B. Schröder & Kettiger, 2001) auf Bildungslandschaften übertragen. Folgt man diesem Ansatz, sollten soziale Interventionen sowohl für die Steuerung als auch für die wissenschaftliche Erforschung und Evaluation eine transparente, klar kommunizierte Wirkungslogik entwickeln (Mayne, 2011). Eine solche „Theory of Change“ (Weiss, 1995) erklärt, wie die Bildungslandschaft als soziale Innovation zu gesellschaftlichen Veränderungen vor Ort beiträgt, welche konkreten Veränderungen bei den Zielgruppen angestrebt werden, welche Wirkannahmen den Aktivitäten zu Grunde liegen und wie Zielerreichung und Prozesse überprüft werden.

Der Ansatz der Wirkungsorientierung oder Theory of Change-Ansatz, der ursprünglich im Rahmen der Evaluation von Comprehensive Community Initiatives entwickelt wurde (Connell & Kubisch, 1998; Weiss, 1995), ist inzwischen im Rahmen der Evaluationsforschung gut etabliert (siehe z.B. Funnell & Rogers, 2011; Mayne, 2012) und wird auch in der öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Interventionspraxis vermehrt angewendet (z.B. in der Entwicklungszusammenarbeit, im Rahmen von Schulentwicklungskonzepten wie dem design-based school improvement (Mintrop, 2016), in der Stiftungspraxis (Albrecht, Beck, Hoelscher, Plazek, & von der Ahe, 2013) und in der Kinder- und Jugendhilfe (DJI, 2006)).

Die wirkungsorientierte Steuerung sozialer Programme basiert auf der Erarbeitung von gemeinsamen Wirkungszielen (Impact) und einer Wirkungslogik (Theory of Change). Letztere stellt dar, wie aus dem Einsatz von Ressourcen (Input) für Aktivitäten und Maßnahmen (Outputs) konkrete Ergebnisse für die Zielgruppe (Outcomes) erzielt werden, die langfristig zu gesellschaftlichen Veränderungen (dem Wirkungsziel/Impact) führen. Zudem werden die einzelnen Schritte der Wirkungslogik und die Zielerreichung durch ein ausführliches Wirkungsmonitoring überprüft und darauf basierend die Gesamtkonzeption des Programms regelmäßig überarbeitet und angepasst. Gerade für komplexe soziale Programme, zu denen Bildungslandschaften gehören und die sich durch multiple Ziele sowie Akteurs- und Mehrebenenkonstellationen auszeichnen, scheint der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung vielversprechend, weil er einen Verständigungsprozess der unterschiedlichen Akteure voraussetzt und so eine bessere Koordination ihrer Handlungen ermöglicht.

Wirkungslogiken können rein auf intuitivem Wissen der handelnden Akteure basieren – fundierter und legitimer werden sie allerdings, wenn sie wissenschaftliche Theorien und empirische Ergebnisse einbeziehen, um Wirkungsannahmen innerhalb der Wirkungslogik zu erklären (Donaldson, 2007). Für Bildungslandschaften bietet die Sozialökologie nach Bronfenbrenner (1979, weiterentwickelt in Bronfenbrenner & Morris, 2006) einen geeigneten Rahmen, um Ansatzpunkte für eine Wirkungslogik von Bildungslandschaften zu identifizieren. Bronfenbrenners Sozialökologie beruht auf der Grundthese, dass menschliche Entwicklung vor allem durch proximale Prozesse beeinflusst wird, die sich auf verschiedenen, in konzentrischen Kreisen um das Individuum angeordneten Systemebenen situieren. Je abgestimmter und kohärenter die verschiedenen Systeme dabei interagieren, umso förderlicher ist dies für die menschliche Entwicklung. Die Theorie eignet sich in besonderem Maße für die Analyse von Bildungslandschaften: Sie nimmt die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, also ein Kernparadigma der Bildungslandschaften, in den Blick, stellt dabei aber die Bedeutung des sozialen Kontexts in den Vordergrund und fächert diesen auf in einem vierstufigen Mehrebenen-Modell, das der Komplexität von Bildungslandschaften entspricht. Zudem unterstreicht Bronfenbrenner die Bedeutung von Interaktionsprozessen im sozialen Umfeld des Individuums und gibt wichtige Hinweise, wie diese Beziehungen gestaltet werden können. Gerade an der Optimierung dieser Interaktionsprozesse setzen Bildungslandschaften durch ihre Vernetzungs-, Abstimmungs- und Kooperationsaktivitäten an und können daher auf vielfältige Weise von Bronfenbrenners Ansatz profitieren.

In dieser Arbeit soll daher das Potenzial der Wirkungsorientierung mit Bezug zu Bronfenbrenners Sozialökologie für die Steuerung und Erforschung von Bildungslandschaften reflektiert werden. Zunächst werden die Programmatik von Bildungslandschaften, einige ihrer zentralen Paradigmen sowie der aktuelle Forschungsstand ausführlich vorgestellt (Kapitel 2). Dabei wird Bezug genommen zu der in Beitrag I vorgenommenen ausführlichen Literaturübersicht zur Regionalisierung (Jungermann et al., 2015). Danach werden die Ansätze der wirkungsorientierten Steuerung (Kapitel 3) sowie der Sozialökologie (Kapitel 4) beschrieben. Auf dieser Basis wird eine exemplarische Wirkungslogik für Bildungslandschaften entwickelt, die als Prototyp für empirische Fälle genutzt werden kann (Kapitel 5). Da lokale Koordinierungsstellen – wie die in Beitrag II untersuchten Regionalen Bildungsbüros (Manitius et al., 2013) – eine besondere

Rolle in Bildungslandschaften spielen, wird an zwei empirischen Beispielen konzeptionell und empirisch aufgezeigt, welche Perspektiven sich aus dem Ansatz der Wirkungsorientierung für die zentrale Koordinierungsstelle ergeben (Kapitel 6). Das erste Beispiel stützt sich auf empirische Erkenntnisse von Beitrag IV, in dem eine systematische Analyse der Vernetzung von Schule mit Partnern im außerschulischen Umfeld durchgeführt wurde (Jungermann, eingereicht). Das Beispiel zeigt, wie die Vernetzung von Schulen mit dem außerschulischen Umfeld systematisch aufgebaut und anhand von drei theoriegeleitet erstellten und empirisch operationalisierten Dimensionen (Institutionalisierung, Kooperationsaktivität, Reziprozität) analysiert werden kann (ebd.). Der zweite Fall beschreibt, wie Schulnetzwerke am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule systematisch von der Koordinierungsstelle (in diesem Fall dem Regionalen Bildungsbüro) unterstützt werden können. Dabei bezieht sich das Beispiel auf die in Beitrag III untersuchten Unterstützungsleistungen von Regionalen Bildungsbüros für Schulnetzwerke (Sartory, Jungermann & Järvinen, 2017). Abschließend wird das Potenzial der Wirkungsorientierung für Bildungslandschaften kritisch reflektiert und Perspektiven für die Forschung diskutiert (Kapitel 7).

2. Bildungslandschaften im Bildungsdiskurs

Im Zuge der aktuellen Entwicklungen der neuen Steuerung im Schulsystem, die unter anderem dazu beitragen soll, ein chancengerechtes Bildungssystem zu etablieren, erhalten Konzepte einer dezentralen Governance von Bildungsprozessen eine bedeutende Rolle.¹ Programmatisch werden diese unter dem Begriff der Bildungslandschaften zusammengefasst, die damit konzeptionelle Kristallisationspunkte der aktuellen Debatte sind (Niedlich, 2016). Im Folgenden wird zunächst die Programmatik von Bildungslandschaften, deren empirische Entwicklung im Feld sowie der wissenschaftliche Diskurs dazu vorgestellt, bevor einige zentrale Konzepte näher erläutert werden. Insgesamt zeigt sich, dass es trotz der Vielzahl an Programmen und Initiativen und deren wissenschaftlicher Begleitung an einem umfassenden Theoriegerüst und darauf basierenden Evaluationen fehlt, anhand deren die Wirksamkeit von Bildungslandschaftsinitiativen nachgewiesen werden könnte.

¹ Nicht näher eingegangen werden kann im Folgenden auf die gegenläufige Entwicklung der Rezentralisierung durch eine verstärkte Output-Orientierung, wie sie im Zuge der Einführung von Instrumenten der Neuen Steuerung (z.B. Bildungsstandards, Formen der externen Evaluation, Vergleichsarbeiten) nach dem „Pisa-Schock“ stattgefunden hat (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007; Bos, Holtappels & Rösner, 2006; Kotthoff & Böttcher, 2010). Beide Phänomene (Dezentralisierung und Rezentralisierung) hängen eng zusammen und beeinflussen sich wechselseitig (vgl. Karlsen, 2010; Manitus, 2013).

2.1. Programmatik und empirische Entwicklung

Nach einer weitzitierten Definition sind Bildungslandschaften

„langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann & Durdel, 2009, S.12).

Dieser Definition folgend geht es in Bildungslandschaften darum, die Gestaltung von Bildungsprozessen in die gemeinsame Verantwortung der handelnden Akteure vor Ort zu geben. Die Idee einer dezentraleren Gestaltung des Bildungssystems, verbunden mit einer größeren Autonomie von Schulen und einer stärkeren Bedeutung der Kommune ist dabei keineswegs neu. Sie lässt sich auf Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1973) und der Bildungskommission NRW (1995) zurückführen und wurde in den daran anschließenden Modellprojekten *Schule&Co.* (Bastian & Rolff, 2002) sowie *Selbstständige Schule* (Holtappels, Klemm & Rolff, 2008) aufgegriffen. Bildungslandschaften sollen ein erweitertes Bildungsverständnis und eine Zusammenführung unterschiedlicher Lernsettings (formale, informelle und non-formale) ermöglichen. Der Begriff „Bildungslandschaft“ wurde von der Bildungskommission NRW (1995) geprägt und durch den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2006) prominent. In der Folge wurde er von einer Vielzahl zivilgesellschaftlicher und (kommunal-)politischer Akteure in politischen Positionspapieren und Handreichungen weiter ausgeführt (für eine ausführliche Übersicht der programmatischen Entwicklung von Bildungslandschaften und dem Regionalisierungsgedanken siehe Beitrag I Jungermann et al., 2015; sowie Manitus, 2013, Niedlich, 2016).

Programmatisches Leitziel für diese Bildungslandschaften ist eine verbesserte Bildungsteilnahme verbunden mit Chancengerechtigkeit im Bildungswesen (Jungermann et al., 2015). Dieses soll durch die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung des individuellen Potenzials der einzelnen Kinder und Jugendlichen erreicht werden, wobei alle Bereiche des kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens berücksichtigt werden. Aus einer kommunalen Perspektive scheinen auch ökonomische Argumente bedeutsam, wie die Vermeidung von Armut und Sozialkosten, die Fachkräftesicherung und die Standortentwicklung (ebd.).

Obwohl zahlreiche programmatische Beiträge existieren, steht eine grundlegende Definition des Begriffs der Bildungslandschaft unter Berücksichtigung von Kriterien und Charakteristika, dem zugrundeliegenden Raumverständnis oder dahinterliegenden Konzeptionen noch aus (Becker & Lohre, 2011; Reutlinger, 2011). Dies führt dazu, dass unter den Begriff Bildungslandschaften eine Vielzahl an Initiativen und Maßnahmen fallen, die je unterschiedliche Konzeptionen, Schwerpunktsetzungen, Begrifflichkeiten und Raumverständnisse umfassen (u.a. Bollweg & Otto, 2011). Gemeinsam haben die Konzepte, dass sie auf die gemeinsame Verantwortungsübernahme und Problemlösung vor Ort setzen, dass also a) alle relevanten Bildungsakteure und Bildungsorte einbezogen und vernetzt werden und b) Verantwortung für Bildungsprozesse auf dezentrale (regionale, lokale, kommunale) Steuerungsebenen im Bildungssystem übertragen wird (Kessl, 2011; Niedlich, 2016). So soll ein Gesamtkonzept für die systematische lokale Steuerung

und Koordinierung von Bildungsprozessen erarbeitet werden (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016; Jungermann et al., 2015). Ausgangspunkt ist dabei ein erweitertes Bildungsverständnis, das sich an der individuellen Bildungsbiografie der Bildungsadressaten orientiert. Dabei sollen alle Lebens- und Lernbereiche (formale, non-formale und informelle Lernsettings) sowie sämtliche relevante Institutionen vor Ort in einem Gesamtkonzept zusammengeführt werden (Jungermann et al., 2015). Insgesamt gehen damit auch Forderungen einher nach größerer Verantwortung und Steuerungsmöglichkeiten der Städte und Kommunen im Bildungsbereich, nach einem kommunalen Bildungsmonitoring und nach den entsprechenden dezentral verfügbaren finanziellen Ressourcen (ebd.).

Der politische und zivilgesellschaftliche Diskurs um regionale Bildungslandschaften hat zu einer Reihe praktischer Maßnahmen und Initiativen in fast allen Bundesländern geführt. Insgesamt konnten in einer 2013 durchgeführten Überblicksrecherche zu Projekten und Programmen der Regionalisierung allein im schulischen Bereich 27 Initiativen in 13 Bundesländern identifiziert und bezüglich ihrer Zielsetzungen und Strukturen analysiert werden (ebd.). Darunter fallen landesweite Maßnahmen wie das Impulsprogramm Bildungsregionen in Baden-Württemberg oder die Regionalen Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen (NRW), zahlenmäßig schwer zu überblickende sozialräumliche Initiativen, wie etwa *Ein Quadratkilometer Bildung* (Freudenbergstiftung), *heimspiel.Für Bildung* (Joachim-Hertz-Stiftung), regionale Initiativen, beispielsweise der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung oder der Bertelsmann-Stiftung (Minderop, 2014; Stern, Ebel, Schönstein & Vorndran, 2008) und schließlich Programme auf Bundesebene wie *Lernen vor Ort* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie sein Fortsetzungsprogramm *Bildung integriert* (für einen umfassenden Überblick siehe Beitrag I Jungermann et al., 2015). Die beiden letztgenannten Programme führen den Gedanken der Bildungslandschaft konsequent zu Ende, indem hier durch die Etablierung eines kommunalen Bildungsmanagements und umfassenden Bildungsmonitorings die Entwicklung einer kommunalen Gesamtstrategie für Bildung anvisiert wird. In der Grundkonzeption

„wird die Kommune nun zum entscheidenden bildungspolitischen Akteur, dem nicht mehr nur die Aufgabe zukommt, das Handeln der örtlichen Bildungsinstitutionen zu unterstützen und zu koordinieren, sondern darüber hinaus die Aufgabe hat, ein Gesamtkonzept zu entwickeln“ (Niedlich, 2016, S. 32).

2.2. Theoretische Konzeptionen und kritische Reflexionen

Die programmatisch-empirische Entwicklung zu mehr Bildungslandschaften geht auch mit einem wachsenden theoretischen und analytischen Interesse einher. Während für einzelne Aspekte innerhalb von Bildungslandschaften, wie die Vernetzung von Schulen untereinander und mit Partnern innerhalb des Sozialraums, sowie die Rolle von Steuerungs- und Koordinierungsinstanzen recht umfassende empirische Erkenntnisse und theoretische Konzeptionen vorliegen, fehlt es für das Gesamtkonzept der Bildungslandschaften an einer theoretischen Fundierung, konsistenten theoretischen Reflexion und einer umfassenden Wirkungsevaluation (Jungermann et al., 2015; Manitiuis, 2013; Rürup et al., 2015).

Im wissenschaftlichen Diskurs zu Bildungslandschaften überwiegen „programmatisch-konzeptionelle gegenüber forschungsorientierten Beiträgen“ (Olk & Stimpel, 2011). Wissenschaftliche Studien zu Bildungslandschaften beruhen im Wesentlichen auf deskriptiven, qualitativen Beschreibungen von unterschiedlichen Konzepten und der Ableitung von Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Strukturen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es sich um ein neu zu erschließendes Forschungsfeld handelt und sich somit explorative Verfahren und Fallstudien anbieten.

Eine Literaturübersicht zu aktuellen Forschungsbefunden weist eine Reihe theoretischer Bezüge in der vorhandenen Literatur zu Bildungslandschaften aus (siehe Beitrag I Jungermann et al., 2015). So bezieht sich die Forschung vor allem auf die regionale bzw. lokale Governance der Bildungslandschaften und greift dabei auf die Konzepte der Educational Governance Perspektive zurück (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010; Emmerich, 2010; Luthe, 2009; Manitius, Berkemeyer, Brüsemeister & Bos, 2015; Niedlich & Brüsemeister, 2011; Weishaupt, 2010). Dabei werden vor allem Akteurskonstellationen und Steuerungsverhalten im Mehrebenensystem in den Blick genommen. Bei diesem Ansatz handelt sich allerdings nicht um eine vollumfängliche Theorie, sondern eher um eine Analyseperspektive, deren Begriffe und Konzepte über empirische Forschungsprojekte konkretisiert werden und die um ganz unterschiedliche theoretische Ansätze erweitert werden kann (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016; Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007). Im Rahmen von Bildungslandschaften wurde eine solche theoretische Erweiterung beispielsweise über den akteurszentrierten Interaktionalismus (Mayntz & Scharpf, 1995; siehe z. B. Emmerich & Maag Merki, 2009), die Theorie der sozialen Arenen (Strauss, 2010; siehe z. B. Lindner, Niedlich, Klausig, Lüthi & Brüsemeister, 2015), Netzwerktheorien (z.B. Granovetter, 1973; siehe z.B. Tippelt, Emminghaus, Reupold, Lindner & Niedlich, 2009), gängige Gerechtigkeitstheorien (siehe Manitius, 2013) oder den Neoinstitutionalismus (Meyer & Rowan, 1977; siehe z.B. Stolz, Schalkhauser & Täubig, 2011) vorgenommen.

Die Programmatik der Bildungslandschaften hat also eine breite Rezeption und Umsetzung in empirischen Projekten und wissenschaftlichen Studien erfahren – sie hat „Konjunktur“ (Stolz, Schalkhauser & Täubig, 2011). Allerdings gibt es auch eine Reihe kritischer Stimmen, die einerseits konkrete Aspekte der Programmatik und deren Ausgestaltung problematisieren, andererseits aber auch grundsätzlich das staatliche Handeln im Rahmen von Bildungslandschaften und dessen Konsequenzen hinterfragen.

So sprechen Stolz et al. (2011) in diesem Zusammenhang von einem neoinstitutionalistischen Rationalitätsmythos und hinterfragen, ob die als institutionelle Innovation propagierte Reform zu Bildungslandschaften letztlich eher einen Ausdruck der Anpassung an national und international institutionalisierte Ideen (z.B. zu Lebenslangem Lernen und Autonomie von Schule) darstellen statt eine kreativ-sachbezogene Problemlösung (S. 107). Sie weisen darauf hin, dass das Leitziel der vernetzten Bildung selbst kaum hinterfragt wird und diesbezüglich auch keine konkreten, pädagogisch informierten Bildungsziele formuliert werden, sondern davon ausgegangen wird, dass Vernetzung an sich schon zu pädagogischen Interventionen führt (ebd.). Förschler (2017) bezeichnet die in Bildungslandschaften greifenden Steuerungsmechanismen als Technologien

einer neoliberalen Regierungskunst. So können Akteure sich beispielsweise dem Aufruf sich am – durch den Diskurs als Lösungsstrategie legitimitierten – Aufbau von Bildungslandschaften aktiv zu beteiligen kaum entziehen, ohne Reputations- oder Ressourcenverluste in Kauf zu nehmen (ebd.; Hermstein, 2017; Stolz, 2013). Insgesamt suggeriere das Bildungslandschaftskonzept zwar offene, freiwillige und außerhalb von Machtverhältnissen angelegte Prozesse, denen allerdings machtvolle aber indirekt wirkende Steuerungsmechanismen entgegenstehen (Förschler, 2017). Für die einzelnen Akteure entstehen so zusätzliche Umweltabhängigkeit und Interdependenzen (Emmerich, 2010; Hermstein, 2017).

Zudem wird kritisiert, dass der Diskurs um Bildungslandschaften und ein erweitertes Bildungsverständnis vor allem schulzentriert geführt wird – was sich beispielsweise auch darin zeigt, dass die Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW durch das Bildungsministerium initiiert und verwaltet, Ressorts aus anderen Ministerien allerdings nicht eingebunden sind, und dass viele großangelegte Programme (wie beispielsweise Selbstständige Schule) vor allem die Optimierung der formalen Bildungsorte und deren lokales Management in den Blick nehmen (Kessl, 2011). Insgesamt wird das Potenzial von Bildungslandschaften skeptisch betrachtet, tatsächlich nicht-schulische Akteure konsequent anzuerkennen und auf Augenhöhe einzubeziehen (Stolz, 2013; Winkler, 2009).

Neben der konkreten Ausgestaltung des Konzepts wird übergeordnet auch kritisch hinterfragt, ob die lokale Vernetzung im Sozialraum tatsächlich, wie konzeptionell propagiert, zu mehr Chancengerechtigkeit und Teilhabe führen kann, wenn sich parallel Konkurrenz- und Wettbewerbsverhältnisse zwischen Stadtteilen verstärken (Manitius, 2013; Zymek, 2009). Dies geschieht, wenn die beteiligten Institutionen nicht nur übergeordnete Zielsetzungen zum Wohl aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigen, sondern – wie anzunehmen – auch nach Eigeninteressen und Eigenlogiken handeln (Manitius, 2013). Zudem unterliegen die Bemühungen in Bildungslandschaften auch schulgesetzlichen Einschränkungen, insbesondere was die direkte Ausgestaltung von Lerngelegenheiten an Schulen angeht, die in der Verantwortung der Schulaufsicht, also des Landes, liegen, wo auch die entsprechenden Ressourcen dafür angesiedelt sind. Da diese Verteilung auch im Zuge der „veränderten Verantwortungsgemeinschaft vor Ort“ bisher nicht angetastet wird, besteht die Gefahr, dass der Staat Aufgaben auf die kommunale Ebene und private Akteure verlagert und sich zurückzieht (Förschler, 2017; Manitius, 2013).

An der bisherigen Forschung wird zudem kritisiert, dass die vorliegenden Studien zu Bildungslandschaften über den Educational Governance Ansatz zwar mögliche Vernetzungs- und Steuerungsansätze sowie die daraus entstehenden Bedingungen in den Blick nehmen – die Frage, wie diese Vernetzung pädagogisch ausgestaltet werden kann, dagegen zumeist nicht in Betracht gezogen wird (Kessl, 2011). Daher bleibt zu klären, wie eine Zusammenarbeit zu pädagogischen Inhalten vor allem zwischen formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen sinnvoll gestaltet werden kann (ebd.). Ebenso wenig wird bisher die Frage nach konkreten – positiven wie nichtintendierten – Auswirkungen von Bildungslandschaften auf Ebene der Bildungsadressaten (also vor allem der Kinder und Jugendlichen) selbst beantwortet (Manitius, 2013; Rürup et al., 2015).

2.3. Grundlegende Konzepte in Bildungslandschaften

Aus den programmatischen und empirischen Entwicklungen zu Bildungslandschaften ergibt sich, dass diese den Anspruch verfolgen, Akteure und Lernorte in einem begrenzten lokalen Raum konsequent derart zu vernetzen, dass die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen im Verlauf ihrer Bildungsbiographie bestmöglich gefördert werden kann. Trotz der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze in Bezug auf Bildungslandschaften lassen sich aus diesem Anspruch einige zentrale gemeinsame Konzepte ausmachen, die sich als Grundlage durch alle Bildungslandschaften ziehen: erweitertes Bildungsverständnis, Vernetzung von Akteuren und Öffnung von Schule, Sozialraumorientierung, sowie lokale Steuerung und Koordinierung. Auf diese soll im Folgenden vertiefend eingegangen werden. Alle vier Konzepte beruhen jedoch letztlich auf einer verstärkten Kooperation und Vernetzung, dem Grundgedanken der Bildungslandschaften, sodass die hier vorgenommene Trennung analytisch zu verstehen ist.

2.3.1. Erweitertes Bildungsverständnis – mehr als Schule

Das erweiterte Bildungsverständnis ist grundlegendes Paradigma für die Entwicklung von Bildungslandschaften. Darunter wird verstanden, dass für eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen entlang der gesamten Bildungsbiographie neben dem schulischen Lernen, das vor allem auf fachlich-kognitive Leistungen und Kompetenzen zielt, auch emotionales und soziales Lernen als Aufgabe des Bildungssystems in den Blick genommen wird. Dabei übernehmen alle relevanten Lernorte und Bildungsakteure eine Gesamtverantwortung für die lokalen Bildungsprozesse.

Der Diskurs um das erweiterte Bildungsverständnis wurde im 11. und besonders im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ, 2002 bzw. 2006) sowie in den Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums (2002) unter dem Stichwort „Bildung ist mehr als Schule“ geprägt. Grundlegend geht es hierbei um eine Klärung von Funktion und Anspruch des Bildungssystems in Bezug auf die lernenden Kinder und Jugendlichen. Explizit ist die Programmatik des erweiterten Bildungsverständnisses in Abgrenzung zur evidenzbasierten Steuerung entstanden. Diese setzt empirisch leichter operationalisierbare kognitive Kompetenzen und fachliche Leistungsmessung als Erfolgskriterien für das Bildungssystem (Ditton, 2017). Diese wahrgenommene Eingrenzung des Bildungsbegriffs wird von den Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts kritisiert. Ohne sich grundsätzlich gegen die evidenzbasierte Steuerung auszusprechen, warnen sie vor einer Reduktion auf ein rein kognitiv geprägtes Bildungsverständnis, das „Bildung auf schulisches Lernen, auf Wissen und auf die basalen Kulturtechniken“ begrenzt und als Zielsetzung vor allem die ökonomische Existenzsicherung und Erwerbsfähigkeit der Bildungsadressaten verfolgt (BMFSFJ, 2006, S. 84).

In Abgrenzung dazu wird beim erweiterten Bildungsbegriff die „Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“ als Ziel von Bildung gesetzt (ebd., S. 84). Entsprechend sollten kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickelt und entfaltet werden und darüber hinaus auch

Orientierungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkmuster reflektiert werden. Bildung ist also ein umfassender „Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sowie in Bezug auf die kulturelle, materiell-dingliche, soziale und subjektive Welt“, wobei das sich entwickelnde Subjekt auf „bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen“ ist (ebd., S. 102). Diese Bildungsprozesse und -gelegenheiten können an ganz unterschiedlichen Orten stattfinden und sind nicht an institutionelle Grenzen gebunden. Entsprechend stellt Bildung einen lebenslangen Prozess dar, der nicht nur in formalen Bildungseinrichtungen stattfindet, sondern auch in einer Vielzahl non-formaler Lernsettings (wie außerschulische Lernorte, Jugendzentren, Vereine) oder informeller Kontexte (wie Familie, soziale Netzwerke, Peers, Medien).

Erreicht werden soll dieses erweiterte Bildungsverständnis durch eine Verzahnung und Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte. Zur Umsetzung ist es notwendig, dass sich im Rahmen einer öffentlichen Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle“ alle an Bildung, Betreuung und Erziehung beteiligten Akteure zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zusammenschließen und tragfähige Zukunftskonzepte entwickeln (ebd.). Der Bericht betont also die Bedeutung des Zusammenspiels unterschiedlichster Institutionen für die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen (siehe ausführlich 2.3.2). Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf den Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen zu legen, um „Bildung für alle Kinder und Jugendliche, gleich welcher Herkunft und welcher sozialen Lage, zu fördern“ (ebd., S. 342). Zusammenfassend formulieren die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts:

„Ziel eines neuen öffentlich verantworteten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung muss es sein, die unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten so miteinander zu verknüpfen, dass kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in umfassender Weise sowie lebenslagen- und altersadäquat gefördert werden.“ (ebd., S. 350).

Insgesamt setzt das im Bericht dargestellte erweiterte Bildungsverständnis daher auf einen ganzheitlichen Anspruch, bei dem (a) die umfassende Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum steht, die (b) entlang der gesamten Bildungsbiographie gefördert werden soll, dabei (c) alle Orte und Lebensbereiche einbezieht, die faktisch für Bildungs- und Lernprozesse relevant sind und (d) als Maßstab die erzielten Resultate bei den Lernenden selbst in den Blick nimmt statt die Konzeption der Programme (Output statt Input-Orientierung).

2.3.2. Vernetzung und Öffnung – von Lerngelegenheiten und Bildungsinstitutionen

Ein weiteres zentrales Paradigma in Bildungslandschaften ist die Vernetzung aller relevanten Bildungsakteure, sowohl horizontal (über verschiedene thematische Felder und Ressorts hinweg) als auch vertikal (über verschiedene Hierarchieebenen im Mehrebenensystem hinweg) (Bohl, Eisnach, Fink, Kucharz & Müller, 2012; Manitus, 2013; Niemann, 2014). Dies wird in den grundlegenden Programmatiken, den Bezeichnungen der Initiativen (z.B. Regionale Bildungsnetzwerke), sowie anhand der Tatsache deutlich, dass eine Vielzahl von Akteuren aus Politik und Verwaltung, Zivilgesellschaft (u.a. Stiftungen), Wirtschaft und Bildungsinstitutionen

in die Initiativen eingebunden werden (Jungermann et al., 2015). Im Rahmen von Bildungslandschaftsbemühungen werden lokale Kooperationsforen, wie beispielsweise Stadtteilbildungskonferenzen einberufen, schulische Netzwerke initiiert und generell neue Bühnen und Gelegenheiten für einen professionellen Austausch geschaffen (ebd.; siehe auch Lindner et al., 2015). Auch die Regionalen Bildungsbüros in NRW nennen die „Mitwirkung bei der Vernetzung verschiedener Partner zur besseren Ressourcenausnutzung in der Region“ als einen der bedeutendsten Zielbereiche ihrer Arbeit (Manitius et al., 2013).

Netzwerke sind personenbezogene Beziehungskonstellationen von Personen, die ein gemeinsames Basisinteresse verfolgen (Berkemeyer, Manitius, Müthing & Bos, 2008). Im Rahmen von Bildungslandschaften werden Netzwerke als „Beziehungen zwischen verschiedenen Bildungsträgern aus mehreren Bildungsbereichen, den Nachfragern und Nutzern und anderen Akteuren im Felde“ verstanden (Ambos, Conein & Nuissl, 2002, S.3). Erfolgskriterien für die Kooperation in Netzwerken fassen Otto und Manitius (2017) auf Basis von empirischen Erkenntnissen aus verschiedenen Schulentwicklungsprojekten wie folgt zusammen: Gemeinsame Zielorientierung, persönlicher Kontakt und Vertrauen zwischen den Netzwerkakteuren, räumliche Nähe, intrinsische Motivation und persönliches Engagement.

Insgesamt wird Netzwerken als eigenständiger Koordinationsform (intermediär zwischen Hierarchie und Markt (siehe Willke, 1998)) ein großes Potenzial zugesprochen, Herausforderungen effizienter anzugehen als die staatlichen Regelstrukturen (Berkemeyer & Pfeiffer, 2006; Emmerich & Maag Merki, 2009; Manitius & Sendzik, 2012; Otto, Sendzik, Berkemeyer, Manitius, 2012). Dabei wird vor allem der Aspekt der Schaffung und Nutzung von Synergieeffekten genannt, über die durch den Transfer von Kompetenzen und die Bündelung von Ressourcen der einzelnen Partner eine bessere Zielerreichung erfolgen kann (Minderop & Solzbacher, 2007). Dies erfolgt, so die Annahme, in Netzwerken verbindlicher und besser gesteuert als in Kooperationen (ebd.). Zudem sind Netzwerke Orte, an denen unabhängig von Hierarchien oder Marktmechanismen ein gemeinsamer Verständigungs- und Aushandlungsprozess auf Augenhöhe stattfinden kann: So zeigt beispielsweise die Begleitforschung von *Lernen vor Ort*, dass sich durch gemeinsame ressort- und themenübergreifende Arbeit in verschiedenen Gremien und auf informellen Wegen ein neues, erweitertes Bildungsverständnis bei den Beteiligten über die eigenen institutionellen Zuständigkeiten hinaus etablieren kann: „Dadurch werden Schnittmengen deutlich und Kooperationspotenziale offenbart – was zur Folge hat, dass Akteure ihre Rolle im Bildungsbereich überdenken und neu ausrichten“ (Niedlich, Klausning & Rädler, 2016, S. 248). Die Annahme hinter dem Netzwerkgedanken ist,

„dass sich die beteiligten Akteure konsensuell ausgerichtet und kompensatorisch (Entbürokratisierung) angesichts defizitärer staatlicher Leistungen um Lösungen für gesellschaftliche Problembereiche bemühen“ (Manitius, 2013, S. 18).

Welche Relevanz und Wirkung Netzwerke im Rahmen von Bildungslandschaften haben können, ist bisher wenig erforscht. Allerdings können einige empirische und theoretische Erkenntnisse aus der inzwischen gut etablierten Forschung zu Schulnetzwerken und deren Begleitung durch koordinierende

Unterstützungssysteme übertragen werden. Die wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprojekten belegt das Potenzial von Schulnetzwerken als Schulentwicklungs- und Professionalisierungsstrategie (z.B. *Schulen im Team* (Berkemeyer, Järvinen, Manitijs & van Holt, 2015; Jungermann, Järvinen & Berkemeyer, 2018), *Chemie im Kontext* (Demuth, Gräsel, Parchmann & Ralle, 2008), *Ganz In* (Glesemann & Järvinen, 2015) oder *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* (Hillebrand, Webs, Wisberg, Holtappels, Bremm & van Ackeren, 2017)). Schulnetzwerke stellen eine spezifische Form der Vernetzung in Bildungslandschaften dar. Sie werden hier beispielsweise zur schulformübergreifenden Unterrichtsentwicklung, zur Gestaltung von Übergängen oder zur Entwicklung von Ganztagschulkonzepten eingerichtet. Daher ist anzunehmen, dass zentrale Erkenntnisse aus der Literatur zu Schulnetzwerken auch auf Bildungslandschaften übertragen werden können, zumindest was die schulbezogenen Aktivitäten von Bildungslandschaften angeht.

Die empirischen Befunde zu schulischen Netzwerken beziehen sich neben eher deskriptiven Überblicken zu Netzwerkformen, Netzwerkzielen, Gelingensbedingungen sowie Forschungsansätzen auch auf positive Einflüsse der Netzwerkarbeit auf die Schülerleistung (van Holt, 2015) sowie auf eine verbesserte Lehrerprofessionalisierung (u.a. Earl, Katz, Elgie, Jaafar & Foster, 2006; Berkemeyer, Manitijs, Müthing & Bos, 2009). Insgesamt wird deutlich, dass Netzwerke über Austausch und Kommunikationsprozesse einen Wissenstransfer ermöglichen, der zur gemeinsamen Erarbeitung von innovativen Unterrichts- und Schulentwicklungskonzepten führen kann (Berkemeyer et al., 2015). Gerade Schulen in schwierigen Entwicklungslagen können von einem solchen Erfahrungsaustausch profitieren (Hillebrand et al., 2017).

Deutlich wird auch, dass Netzwerke ein zentrales Netzwerkmanagement benötigen, das im Idealfall durch einen unabhängigen Akteur koordiniert wird (z.B. Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Hier zeigen die Ergebnisse aus dem Projekt *Schulen im Team*, dass sich zentrale kommunale Koordinierungsinstanzen, im Projektkontext die Regionalen Bildungsbüros, als ein solcher Unterstützungsakteur eignen (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2015; Otto & Sendzik, 2011; Sartory, 2017; Sartory et al., 2017). Offen bleibt dabei bisher die Frage, wie Erkenntnisse und Innovationen, die in Netzwerken erzielt werden, systematisch in die Einzelschulen zurücktransferiert und dort dauerhaft institutionalisiert werden können und welche Rolle externe Unterstützungssysteme dabei spielen (Järvinen, Schurig, Burghoff & Otto, 2018).

2.3.3. Sozialraumorientierung – ganzheitlich gedacht

Ein weiteres Paradigma in Bildungslandschaften ist die Sozialraumorientierung. Hierbei wird ein besonderer Schwerpunkt auf die ganzheitliche Entwicklung kleinräumiger Gebiete (z.B. Quartiere, Stadtteile, Nachbarschaften) gelegt. Diese Fokussierung auf den Sozialraum in Bildungslandschaften lässt sich darauf zurückführen, dass dem sozialen Kontext eine besondere Bedeutung für Bildungsprozesse zugesprochen werden kann. So zeigt die vergleichende Ungleichheitsforschung, dass Bildungschancen und Zugang zu Bildung regional sehr unterschiedlich verteilt sind (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Berkemeyer, Bos, Manitijs, Hermstein, Bonitz & Semper, 2014; Ditton, 2007, 2008; Kemper & Weishaupt, 2011). Diese hängen unter anderem von der lokalen Schulangebotsstruktur und weiteren Kontextfaktoren wie sozialer Segregation,

Leistungsdifferenzierung und der daraus resultierenden sozialen und fähigkeitsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft ab (Baumert et al., 2006; Ditton & Krüsken, 2006). Auch die Schuleffektivitätsforschung hebt hervor, dass Schule Bildungsergebnisse nicht allein erzeugt, sondern dass Kontextfaktoren bei der Schulentwicklung und der Forschung dazu stärker berücksichtigt werden müssen (Ditton, 2017). Kontextbedingungen wirken sich stark auf die Schuleffektivität aus, die am Zuwachs der Schülerleistungen gemessen wird. So zeigt die PISA-Studie, dass die Bedeutung von schulspezifischen Faktoren für die Schülerleistung stark zurückgeht, wenn für Kontextfaktoren kontrolliert wird (OECD, 2005). Sozioökonomische Faktoren erklären 46% der Leistungsunterschiede zwischen Schulen (OECD, 2004, S. 256). Gleichzeitig gibt es – allerdings nicht einheitliche – Erkenntnisse zu differenziellen Effekten, also darüber, dass schulische Faktoren umso bedeutsamer sind, je niedriger der Fähigkeitsstatus und der sozio-ökonomische Status der Schülerschaft (z.B. Palardy, 2008; Sammons, Nuttall & Cuttance, 1993). Insgesamt haben Schule und Unterricht

„ohne jeden Zweifel einen äußerst entscheidenden Stellenwert im Bildungs- und Lebensverlauf, aber die Wirkungen des Schulbesuchs ergeben sich im Zusammenwirken mit familialen sowie schulstrukturellen und gesellschaftlich-sozialen Bedingungen und Zielvorstellungen. [...] es bleibt im gesamten Verlauf der weiteren Schulzeit wichtig, dass auch außerhalb der Schule bzw. im Zusammenwirken der beteiligten Institutionen eine möglichst optimale Förderung und Unterstützung erfolgt.“ (Ditton, 2017, S. 79).

Damit wird deutlich, dass ein enger Fokus nur auf die Entwicklung der Schule als einzelne Institution nicht ausreicht, wenn eine verbesserte Bildungsgerechtigkeit das Ziel ist (Muijs, 2010). Schule allein kann soziale Benachteiligungen nicht ausgleichen. Interventionen müssten also auch auf das direkte soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler abzielen und so Einfluss auf die Kontextfaktoren im Sozialraum nehmen:

„Even if we found all the factors that make schools more or less effective, we would still not be able to affect more than 30 percent of the variance in pupils' outcomes. It has therefore become increasingly clear that a narrow focus on the school as an institution will not be sufficient to enable work on more equitable educational outcomes to progress. [...] Interventions will need to impact more directly on pupils' environment and life chances.“ (Muijs, 2010, S. 89).

Aus der in der Forschung unstrittigen Bedeutung des sozialen Kontexts für erfolgreiche Bildungsverläufe und Schuleffektivität lässt sich also die Schwerpunktsetzung auf Sozialraumorientierung in Bildungslandschaften ableiten.

Sozialraumorientierung wird hier als eine Antwort auf sozialräumliche Herausforderungen und bildungsrelevante Problemlagen (wie z.B. Segregationsprozesse) ausgemacht (Manitius & Sendzik, 2012; Weiß, 2011). In Bildungslandschaften sollen differenzierte Bildungsangebote auf den Sozialraum abgestimmt und so die Herausforderungen effizienter bearbeitet werden (Manitius, 2013). Der Sozialraum umfasst dabei eine kleinräumige Einheit, also beispielsweise ein Quartier oder einen Stadtteil, seine Bewohner und die dort ansässigen Institutionen. Bezeichnend für die Sozialraumorientierung ist, dass hier nicht die Entwicklung einzelner Institutionen oder Schulen, sondern des gesamten Sozialraums ins Zentrum der Bemühungen gestellt wird. Die ganzheitliche

Betrachtung geht über die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen hinaus und umfasst darüber hinaus auch andere gesellschaftliche Teilsysteme wie soziale Dienstleistungen, Gesundheitsversorgung, wirtschaftliche Entwicklung, Infrastruktur und Wohnungsbau, lokale Selbstverwaltung und Beteiligungsstrukturen oder das Quartiersmanagement.

Der Ansatz der Sozialraumorientierung ist auf die in den 1980er Jahren diskutierten Konzepte der Community Education, der gemeinwesenorientierten Pädagogik und Öffnung von Schule zurückzuführen (Buhren, 1989, 1994; Holtappels, 1994, 2003; Reinhardt, 1992), die sich allerdings im deutschen Diskurs nicht durchsetzen konnten (Bollweg & Otto, 2011; Weiß, 2011). In den USA und UK wurde der Community Education-Ansatz unter anderem im Rahmen von sogenannten *Comprehensive Community Initiatives* (Überblick in Niedlich, Lindner & Brüsemeister, 2014) oder *Community Schools* (Kerr & Dyson, 2016) umgesetzt. In Deutschland basiert unter anderem das Programm *Soziale Stadt – Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf* auf der Sozialraumorientierung (Walther, 2002). Der Ansatz ist auch Grundlage für eine Reihe von stiftungsinitiierten Bildungsprojekten (z.B. *heimspiel. Für Bildung* (Joachim Herz Stiftung), *Ein Quadratkilometer Bildung* (Freudenberg-Stiftung) sowie die Bildungslandschaftsprojekte der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung). Aus eher schulzentrierter Sicht wurde das Konzept unter anderem im Programm *Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – GÖS* (Herz, 1989, 1990) sowie im Projekt *Schule & Co.* (Bastian & Rolff, 2002) umgesetzt. Aktuell erhält es im Zuge der Entwicklung von Ganztagschulen erneut an Bedeutung (Arnoldt, 2007; Floerecke, 2008; Floerecke, Eibner & Pawicki, 2012).

Zielsetzung der Community Education bzw. einer Öffnung von Schule ist die Verbesserung der Lebens- und Lernsituation im direkten Umfeld der Schule, indem Schule als multifunktionales sozio-kulturelles Stadtteilzentrum mit einem lebensweltorientierten Curriculum agiert, das auch an außerschulischen Lernorten und unter Einbezug außerschulischer Expertise vermittelt wird (Holtappels, 1994). Eine solche Öffnung setzt damit eine intensive Kooperation mit dem Elternhaus, mit Akteuren im Umfeld und vor allem zwischen Schule und Jugendhilfe bzw. Sozialpädagogik voraus (ebd.). Radikalere Ansätze der Öffnung von Schule erheben darüber hinaus den Anspruch einer umfassenden Veränderung der Lebensumstände im Gemeinwesen, insbesondere in Bezug auf soziale Benachteiligungen, wobei die Schule aktiv an sozialen und politischen Vorgängen im Sozialraum mitwirkt (ebd.; Kerr, Dyson & Gallannaugh, 2016; Reinhardt, 1992). Kerr und Dyson (2016) fassen das Angebot von Community School-Initiativen wie folgt zusammen:

„Typically, they involve schools offering: additional arts, leisure, sports, and learning opportunities for students, extensive personal and social support, work with families, and learning, cultural, and leisure opportunities for local residents. Schools often also employ staff from non-educational backgrounds and develop partnerships with other child, family, and community agencies.“
(ebd., S. 2)

Sowohl wissenschaftliche Modelle der Schulqualität (Ditton, 2017) als auch politische Vorgaben berücksichtigen die Öffnung von Schule als Qualitätsmerkmal. So ist die Kooperation der Schule mit Institutionen im schulischen Umfeld, vor allem

der Jugendhilfe, als Vorgabe in fast allen Schulgesetzen verankert und findet sich auch als Qualitätsmerkmal in den Referenzrahmen für Schulqualität wieder. Allerdings zeigt sich, dass dieser Anspruch nach Öffnung der Schule häufig nicht systematisch in die Schulentwicklung integriert ist und die damit verbundene Zielsetzung sich auf die Entwicklung eines besseren schulischen Angebots beschränkt, aber weniger den mit der Sozialraumorientierung verbundenen Anspruch nach Verbesserung des sozialen Umfelds verfolgt (Jungermann, eingereicht). Auch die Art und Intensität der Kooperation schwankt stark. Häufig verfügen Schulen zwar über viele Partner, die Zusammenarbeit wird aber, vor allem im offenen Ganztagsmodell, eher in einem additiven Modell umgesetzt: Die Partnerinstitutionen machen ihre Angebote vorwiegend im Nachmittagsbereich, wobei es nur selten eine pädagogische Verknüpfung oder Absprache mit den Lehrkräften gibt (Arnoldt, 2007; Cummings, Dyson & Todd, 2011). Die Zusammensetzung der Kooperationspartner schwankt darüber hinaus je nach sozialer Lage der Schule. So zeigen Baumheier, Fortmann und Warsewa (2013) in vergleichenden Fallstudien, dass Schulen in benachteiligten Stadtteilen häufiger Kooperationen zum Defizitausgleich eingehen (z.B. mit Beratungseinrichtungen, Jugendhilfe, etc.), während Schulen in privilegierter Lage häufiger Partner aus dem Bereich der Stärken- und Talententwicklung (z.B. Kulturinstitutionen, Sportvereine) haben.

Zudem gibt es neben eher deskriptiven Beschreibungen der Konzepte nur wenig theoretische Konzipierungen und empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Öffnung und Vernetzung von Schulen im Sozialraum (Kerr & Dyson, 2016). Zumindest in Bezug auf die Steigerung der Schülerleistung oder den Ausgleich von Leistungsunterschieden zwischen verschiedenen sozialen Gruppen konnten keine belastbaren Wirkungen nachgewiesen werden (Beadle, Humbug, Knight, Vale & Lavrijsen, 2017; Kerr et al., 2016). Andere mögliche Zielsetzungen der Sozialraumorientierung, wie beispielsweise Persönlichkeitsentwicklung oder Berufsvorbereitung wurden in diesen Studien nicht in den Blick genommen.

Insgesamt wird in den Konzeptionen zur Öffnung von Schule nicht klar ausgeführt, wie eine qualitativ hochwertige, für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen förderliche und im Zuge der Schulentwicklung fest verankerte Kooperation mit Partnern im Sozialraum aussehen kann. Um beispielsweise den Qualitätskriterien der Referenzrahmen für Schulqualität und der Schulgesetzgebung zu entsprechen, reicht es aus, nachzuweisen, dass grundsätzlich mit Partnern im Umfeld kooperiert wird. Wie intensiv die Einbindung in den Sozialraum ist, mit welcher Zielsetzung sie verfolgt wird und mit welcher Art von Partnern kooperiert wird, ist nicht ausschlaggebend. In Beitrag IV dieser Arbeit wird anhand einer Fallstudie gezeigt, dass Kooperationen in fünf verschiedenen Kooperationsbereichen mit je unterschiedlichen Zielsetzungen vorkommen können (Einzelfallunterstützung, außerschulische Angebote, Berufsorientierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung und Quartiersentwicklung) (Jungermann, eingereicht). Darauf aufbauend wird ein Analyserahmen entwickelt, der auf drei theoretisch abgeleiteten und empirisch operationalisierten Dimensionen beruht: Reziprozität, Institutionalisierung und Kooperationsaktivität. Mit diesem Analyserahmen kann im Zuge eines systematischen Schulentwicklungsprozesses die Einbettung der Schule in den Sozialraum strukturiert aufgesetzt werden (siehe ausführlich Kapitel 6.1).

2.3.4. Lokale Steuerung – vor Ort koordinieren

Als letztes Paradigma soll hier noch auf die lokalen Koordinierungs- oder Steuerungsinstanzen eingegangen werden, die in fast allen Bildungslandschaftsinitiativen etabliert werden. Während bei eher sozialräumlichen Initiativen häufig eigene Steuerungsgremien neu eingerichtet werden (z.B. Lenkungsausschüsse, Projektbüros, Steuergruppen, zentrale Koordinierungsstellen, pädagogische Werkstätten), wird bei eher regional ausgerichteten Initiativen dazu die Rolle der Kommune gestärkt (Beitrag I Jungermann et al., 2015). Dies ist bereits in der Entstehungsgeschichte der programmatischen Konzeption von Bildungslandschaften angelegt, die maßgeblich durch kommunalpolitisch orientierte Akteure mitgetragen wurde, wie dem Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge (2007, 2009), dem Deutschen Städtetag (2007, 2012) oder dem Regionalverband Ruhr (2012). Diese sehen Bildung als wichtigen Standortfaktor, der entsprechend auch auf kommunaler Ebene im Rahmen der Wirtschafts- und Regionalentwicklung entscheidend mitgestaltet werden sollte. Mit den in den Positionspapieren dieser Akteure aufgeführten Überlegungen zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme vor Ort und der Vernetzung aller relevanten Bildungsakteure geht einher, dass die Kommune mehr Zuständigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in Bildungsfragen wie den inneren Schulangelegenheiten bekommen sollte. Zudem wird der Aufbau regionaler Koordinationsstrukturen empfohlen (Regionalverband Ruhr, 2012). Die den Bildungslandschaften zugrundeliegende Annahme ist,

„[...], dass die regionale Ebene als Handlungsebene besonders geeignet ist, Lernen in neuer Weise zu etablieren und dass hierfür die gemeinsame Verantwortung regionaler Akteure die optimale Strategie darstellt“ (Ambos et al., 2002, S. 3).

Die Stärkung der Kommune im Rahmen der Entwicklung von Bildungslandschaften kann unter dem Begriff des kommunalen Bildungsmanagements zusammengefasst werden, dessen systematischer Aufbau Hauptzielsetzung des Projekts *Lernen vor Ort* war (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016).

Dem kommunalen Bildungsmanagement obliegt es, die im Rahmen von Bildungslandschaften propagierten neuen Regelungsstrukturen und die gemeinsame Problembearbeitung verschiedener Akteure über Organisationsgrenzen und Zuständigkeitsbereiche hinweg zu koordinieren (ebd. 2016). Die Begleitforschung von *Lernen vor Ort* zeigt, dass zunächst unterschiedliche Regelungsbereiche von den Kommunen bearbeitet werden müssen, um ein kommunales Bildungsmanagement zu etablieren (Lindner, Niedlich, Klausling & Brüsemeister, 2015). Dazu gehört eine dauerhafte politische Absicherung des kommunalen Bildungsmanagements, die Generierung von Wissen, die Schaffung von Akzeptanz für das kommunale Bildungsmanagement oder die Vermittlung zwischen Interessen und Sichtweisen der (Bildungs-)Akteure (ebd.). Dabei ist davon auszugehen, dass ähnliche Hürden auch bei der Koordinierung anderer, beispielsweise sozialräumlicher Bildungslandschaftsinitiativen bearbeitet werden müssen (ebd.).

In Nordrhein-Westfalen wird das Konzept des kommunalen Bildungsmanagements – allerdings aus einer hauptsächlich schulzentrierten Sicht – unter anderem im

Rahmen des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* und hier insbesondere durch die Einrichtung Regionaler Bildungsbüros umgesetzt.² Da diesen im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine besondere Rolle zugesprochen wird, soll dieser „neue Akteur der Schulentwicklung“ (Manitius & Berkemeyer, 2011) zunächst genauer vorgestellt und dann einige konkrete Handlungsfelder in den Blick genommen werden.

Bildungsbüros als Akteure der kommunalen Koordinierung

Regionale Bildungsbüros wurden ursprünglich im Rahmen des Modellprojekts *Selbstständige Schule* (Berkemeyer, 2010; Holtappels, Klemm & Rolff, 2008) initiiert und dann im Programm der *Regionalen Bildungsnetzwerke NRW* (Jennessen, 2012; Manitius & Berkemeyer, 2011; MSW, 2015) fast flächendeckend in allen Kommunen eingeführt. Das Regionale Bildungsbüro ist als Geschäftsstelle das ausführende Organ eines Regionalen Bildungsnetzwerks und für die operative Umsetzung der Gesamtstrategie zuständig. Hier werden die angestrebten Vernetzungs- und Qualitätssicherungsprozesse koordiniert. Das Bildungsbüro fungiert damit gleichzeitig als Motor und als Unterstützungssystem für kommunale Entwicklungsprozesse im Bildungsbereich (Manitius & Berkemeyer, 2011).

Im Rahmen einer Bestandsaufnahme wurden 2011 alle bis dahin etablierten Regionalen Bildungsbüros in NRW zu ihren Zielen, Tätigkeitsfeldern und organisatorischen Rahmenbedingungen befragt (vgl. ausführlich Beitrag II Manitius et al., 2013). Demnach unterscheiden sich Bildungsbüros in NRW je nach Grundvoraussetzungen in den Kommunen, regionalen Kontexten (z.B. städtischer oder ländlicher Raum) und Gründungsalter des Bildungsbüros (ebd.). Sie sind häufig beim Schulträger angesiedelt und arbeiten in eher kleinen, multiprofessionellen Teams von pädagogischen und verwaltungsfachlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Ihre personelle und finanzielle Ausstattung schwankt dabei stark (zwischen 2 bis 34 Stellen, zwischen 25.000 € und mehr als 90.000 € Budget) und hängt auch von der Art der Einbindung des Regionalen Bildungsbüros in die kommunale Verwaltung bzw. das kommunale Bildungsmanagement ab sowie von der Frage, inwieweit beim Regionalen Bildungsbüro auch weitere Projekte koordiniert werden (Manitius, Jungermann, Khalatbari & Berkemeyer, 2014).

Als Zielsetzungen verfolgen Bildungsbüros die „Mitwirkung bei der Verbesserung der Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen“ (77,6 %) sowie die „Mitwirkung bei der Vernetzung verschiedener Partner zur besseren Ressourcenausnutzung in der Region“ (77,1 %) gefolgt von „Mitwirkung bei der Gewährleistung optimaler Rahmenbedingungen für individuelle Bildungsbiographien“ (55,1 %) (Manitius et al., 2013). Damit folgen die Bildungsbüros den programmatischen Zielsetzungen der Bildungslandschaften. Für ihre Tätigkeit verstehen sie sich hauptsächlich als Koordinator, Dienstleister, Prozessbegleiter und Netzwerker (ebd.). In diesen Rollen werden sie an Schnittstellen und bei der Koordination unterschiedlicher Partner und Netzwerke tätig. Somit können sie als Boundary Spanner verstanden werden, die sowohl

² Andere Bezeichnungen sind z.B. Lokale Koordinierungsstelle, Geschäftsstelle, Bildungsbüro – der Begriff „Regionales Bildungsbüro“ wird in dieser Arbeit durchgängig als Synonym verwendet.

repräsentative Tätigkeiten nach außen in das Bildungsnetzwerk, als auch informationsverarbeitende Tätigkeiten innerhalb der Schulverwaltung wahrnehmen (für eine ausführliche Darstellung des Boundary Spanning Konzepts siehe Beitrag II Manitius et al., 2013; Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012).

Handlungsfelder der kommunalen Koordinierung

Im Rahmen eines kommunalen Bildungsmanagements werden – auch je nach kommunaler Schwerpunktsetzung – unterschiedliche Handlungsfelder bearbeitet. Eine Vielzahl von kommunalen Koordinierungsstellen bearbeitet Querschnittsaufgaben wie die Etablierung eines Bildungsmonitorings, die Gestaltung von Schulqualität (z.B. durch schulische Netzwerke), das Übergangsmanagement entlang des gesamten Bildungsbiographie sowie die sozialräumliche Vernetzung von Bildungsakteuren (Manitius et al., 2013).

Ein wissenschaftlich fundiertes *Bildungsmonitoring* wird als eine „unverzichtbare Grundlage für ein modernes Bildungsmanagement und die Entwicklung eines kohärenten Bildungswesens“ angesehen (Döbert & Weishaupt, 2015, S. 9). Unter Bildungsmonitoring versteht man das systematische Sammeln, Interpretieren und Bewerten von Daten und Informationen zur Bildungslandschaft (Niedlich & Brüsemeister, 2012; Schneider & Klostermann, 2015; Sendzik, 2018). Auf Basis der systematisch erhobenen Informationen können empirisch fundierte politisch-administrative Handlungsstrategien abgeleitet werden und in die kommunale Strategie zur Weiterentwicklung von Bildung einfließen. Dies kann zur Verbesserung der Qualität kommunaler Steuerung und zu einem wissenschaftsbasierten Bildungsmanagement hinführen (Döbert & Weishaupt, 2015).

Darüber hinaus ist die *Gestaltung von Schulqualität* ein weiteres Handlungsfeld des kommunalen Bildungsmanagements. Dies erfolgt beispielsweise durch die Unterstützung der Zusammenarbeit von Schulen untereinander, die von 51,2 % der Bildungsbüros als häufiges Handlungsfeld angegeben wird (Manitius et al., 2013). So können Bildungsbüros, wie oben erläutert, eine relevante unterstützende Rolle bei der Initiierung und im Management von Schulnetzwerken zur Schulentwicklung übernehmen (Järvinen et al., 2015; Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Darüber hinaus nimmt die Koordinierungsstelle auch unterschiedliche thematische Schwerpunkte, wie die Gestaltung der Inklusion, die Ganztagschulentwicklung, die kulturelle Bildung oder die MINT-Förderung in den Blick (Manitius et al., 2013). Wissenschaftlich erforscht wurden unter anderem die Unterstützungsleistungen des Bildungsbüros im Rahmen des Netzwerkmanagements schulischer Netzwerke (Berkemeyer, Järvinen & Otto, 2012; Manitius & Sendzik, 2012; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2017). Demnach führen Regionale Bildungsbüros eine Vielzahl von Tätigkeiten durch, vor allem im Wissens-, Veranstaltungs-, und Beziehungsmanagement (Manitius & Sendzik, 2012; Otto & Sendzik, 2011). Die Unterstützungsleistungen für schulische Netzwerke können in vier Dimensionen aufgeteilt werden: Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung, Unterstützung der sozialen Einbindung und Unterstützung durch Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz (Järvinen et al., 2015, siehe ausführlich Kapitel 6.2 sowie Beitrag III Sartory et al., 2017). Die Unterstützungsleistungen der Bildungsbüros werden grundsätzlich von den in den Netzwerken agierenden Lehrkräften als hilfreich und relevant angesehen (Berkemeyer, Järvinen & Otto, 2012; Sartory et al., 2017).

Eine weitere zentrale Funktion nimmt das *Übergangsmanagement* zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen entlang der gesamten Bildungsbiographie ein – von der Kita bis zu Berufseinstieg und beruflicher Weiterbildung. So zeigt die Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW, dass Übergangsthemen an erster Stelle als häufige Handlungsfelder genannt werden: Übergang Schule-Beruf (86,0 %), Übergang Kita-Primarschule (74,4 %), Übergang Primarschule-Sekundarschule (62,8 %) (Manitius et al., 2013). Speziell das kommunale Übergangsmanagement von der Grundschule in die weiterführende Schule wurde im Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* in den Blick genommen (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012; Sartory, 2017; Sartory et al., 2018, siehe ausführlich Kapitel 6.2, sowie Beitrag III Sartory et al., 2017).

Auch die oben bereits ausführlich beschriebene *sozialräumliche Vernetzung* wird zunehmend durch das Bildungsmanagement bearbeitet. Im Projekt *Lernen vor Ort* bedeutete dies zunächst im Rahmen des Bildungsmonitorings eine kleinräumige Perspektive einzunehmen und sozialräumliche Datenanalyse und Berichterstattung vorzunehmen, beispielsweise auf Quartiers-, Stadtteil- und Planungsbezirk-Ebene oder in eigens identifizierten „Lebensräumen“ (z.B. auf Basis von Grundschulsprenkeln oder geographischen Gegebenheiten) (Niedlich et al., 2016). Auf dieser Grundlage soll die lokale Ebene aus Sicht der beteiligten Kommunen in Zukunft eine wichtige Rolle erhalten. So organisieren Kommunen lokale Konferenzen und Netzwerke, planen eine bedarfsorientierte Mittelzuweisung und die Durchführung lokaler Projekte sowie eine verstärkte Verknüpfung mit der Quartiersentwicklung, beispielsweise durch den Aufbau eines lokalen Bildungsmanagements (ebd.).

2.4. Fehlendes Theoriegerüst und mangelnde Wirkungsevaluation

Bisher wurden für die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung von Bildungslandschaften vor allem Prozessdokumentationen und Befragungen vorgenommen und die dort stattfindenden Veränderungen durch theoretische Konzepte vor allem aus der Educational Governance Perspektive gerahmt (siehe z.B. Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016). Allerdings fehlt es in der Forschung zu Bildungslandschaften bisher an Erkenntnissen, die die grundlegende Wirkung des Ansatzes nachweisen können (Rürup et al., 2015). Vor allem fehlt es an umfassenden systematischen Theoriemodellen, die als Grundlage für Wirkungsevaluationen verwendet werden können und dabei auch handlungsleitend für die Praxis werden (ebd.; Jungermann et al., 2015; Manitius, 2013).³ Insgesamt sind viele der

³ Dasselbe gilt auch für die internationale Forschung zu community schooling (Kerr & Dyson, 2016) sowie für Schulqualitätsforschung (Ditton, 2017). Eine Ausnahme bildet die Forschung zu Schulnetzwerken, wo ein theoretisches Modell entwickelt und überprüft wurde (Berkemeyer et al., 2008; Berkemeyer et al., 2015). Dieses beschreibt unter Rückgriff auf verschiedene interdisziplinäre Ansätze, wie die Generierung und Aneignung neuen professionellen Wissens in Netzwerken erfolgt. Das Modell ist allerdings nicht ohne weiteres auf Vernetzungsprozesse in Bildungslandschaften übertragbar, da es für gleichartige Netzwerkpartner (Schulen) konzipiert wurde und nicht für eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure (Manitius, 2013). Zudem bezieht sich das Modell auf ein konkretes Ziel schulischer Netzwerke: einem erhöhten Professionalisierungsgrad bei den beteiligten Lehrkräften. Bildungslandschaften verfolgen jedoch darüber hinaus eine sehr viel umfangreichere Zielsetzung, nämlich das regionale Schulwesen selbst an unterschiedlichen Stellen zu verändern.

Bildungslandschafts-Initiativen in ihrem Design unspezifisch in Bezug auf dahinterliegende Wirkungszusammenhänge. Bildungslandschaften entstehen häufig aus einem eher programmatischen Enthusiasmus heraus (man könnte auch von einem „Mythos“ im Sinne des Neoinstitutionalismus sprechen (z.B. Stolz et al., 2011)), aber verfolgen scheinbar keine – zumindest keine offen kommunizierte – theoretische Konzeption. So wurden beispielsweise in *Lernen vor Ort* zwar Zielvorgaben und Aktionsfelder vorgegeben, es

„bleibt allerdings unklar, welche Aktivitäten den genannten Aufgaben zugrunde liegen, wie die einzelnen Aufgaben zusammenhängen, in welchem Verhältnis die Aktionsfelder untereinander stehen und welche unmittelbaren Wirkungen sich daraus ableiten“ (Niedlich et al., 2014, S. 272).

Dass bisher keine umfassenden Wirkungsevaluationen von Bildungslandschaften vorliegen, liegt an der großen Komplexität des Gegenstands. So greifen Bildungslandschaften in komplexe soziale Systeme ein und stellen dabei selbst komplexe Interventionen dar. Komplexe Systeme im Sinne der Systemtheorie, zu denen Netzwerkansätze wie alle gesellschaftlichen Organisationsformen gezählt werden können, zeichnen sich neben weiteren Faktoren vor allem durch Nicht-Linearität der Wirkungszusammenhänge, Emergenz, Rückkopplungsbeziehungen, Pfadabhängigkeiten und operative Zyklen aus (Willke, 2011). In ihnen liegen so gut wie keine klaren Ursache-Wirkung-Beziehungen vor; entsprechend greifen auch keine einfachen Vorstellungen von Intervention und Strategie, Implementation und Wirkung (Willke, 1999). Daher müssen auch Interventionsstrategien komplex, systemisch und adaptiv aufgezogen werden (Funnell & Rogers, 2011; Willke, 1999). In komplexen sozialen Interventionen verfolgen multiple Steuerungsakteure und beteiligte Organisationen multiple Zielsetzungen auf unterschiedlichen Wirkungsebenen und wenden dabei unterschiedliche Kausallogiken und Begründungslinien an, die häufig nicht-linear und emergent sind (Funnell & Rogers, 2011; siehe ausführlich Kapitel 3.3).

Die Programmatik der Bildungslandschaften stellt solch eine komplexe Interventionsstrategie dar, deren Evaluation entsprechend vor Herausforderungen steht (siehe ausführlich auch Niedlich et al., 2014):

- In Bildungslandschaften müssen eine Vielzahl an Akteurskonstellationen (z.B. Ehrenamt, unterschiedliche pädagogische Professionen, Verwaltung), Teilsysteme (z.B. formale, non-formale Bildung, Jugendhilfe, Weiterbildung), Steuerungsmechanismen (z.B. Netzwerke, (Verwaltungs-)Hierarchien), Interessen und Handlungsvarianten sowie Wirkebenen der Mehrebenenstruktur (z.B. Individuelle Bildungsadressaten, Institutionen, Quartier, Kommune) berücksichtigt werden.
- Akteure in Bildungslandschaften verständigen sich zwar auf übergeordnete programmatische Ziele (wie zum Beispiel eine verbesserte Bildungsteilhabe, Chancengerechtigkeit im Bildungswesen, Persönlichkeitsentwicklung, Standortentwicklung), diese werden allerdings in der Regel nicht in bearbeitbare mittelfristige Ziele heruntergebrochen. Unter dem übergeordneten Ziel können die einzelnen Akteure ganz unterschiedliche Teilziele, Wirkungslogiken und Strategien verfolgen.
- Zielsetzungen von Bildungslandschaften sind auf gesellschaftliche Veränderungen ausgerichtet (z.B. Abbau von Bildungsungleichheit,

Verbesserung von Lern- und Lebenschancen, etc.), deren Auswirkungen erst langfristig messbar sind.

- Kausale Verknüpfungen zwischen erreichten Ergebnissen auf gesellschaftlicher Ebene und initiierten Maßnahmen sind nur schwer herzustellen, da Veränderungen auch durch viele andere Faktoren bedingt sein können. Diese müssten über randomisierte experimentelle Vergleichsgruppensdesigns ausgeschlossen werden, was allerdings aufgrund des umfassenden Aufbaus von Bildungslandschaften nicht möglich ist.
- Die Wirkung von Bildungslandschaften unterliegt darüber hinaus auch Pfadabhängigkeiten und Kontextfaktoren, die sich im Zeitverlauf ändern können (z.B. Regierungswechsel, erhöhte Neuzuwanderung, u.ä.) und nicht zuletzt auch von den Aktivitäten der Initiative selbst verändert werden (z.B. Einrichtung neuer Koordinierungsstellen, neue Ressortzuschnitte in der Verwaltung, veränderte Haltungen bei Akteuren).

Grundsätzlich kann in Frage gestellt werden, ob es aufgrund dieser großen Komplexität überhaupt möglich ist, ein umfassendes abgeschlossenes Theoriegerüst für Bildungslandschaften zu erstellen. Im Folgenden soll mit der Wirkungsorientierung ein Ansatz vorgestellt werden, der für die Steuerung und Evaluation von komplexen Interventionen erarbeitet wurde und sich entsprechend für die wissenschaftliche Erforschung von Bildungslandschaften und die Erarbeitung von Theoriegerüsten eignen könnte.

Die Wirkungsorientierung basiert auf einer zwischen allen Beteiligten ausgehandelten Wirkungslogik, der sogenannten Theory of Change. Durch diese werden die impliziten Annahmen über Wirkungszusammenhänge expliziert und die verschiedenen Schritte offen gelegt, die beschreiben, wie die geplanten Maßnahmen zu den angestrebten mittelfristigen Veränderungen bei den Zielgruppen und den langfristigen gesellschaftlichen Wirkungen führen sollen. Erste konzeptionelle Versuche, diesen Ansatz auf Bildungslandschaften zu übertragen, liegen zwar bereits vor (Niedlich et al., 2014), benötigen allerdings auch nach Ansicht der Autoren einer weiteren Spezifizierung. Die Erarbeitung einer Wirkungslogik im Rahmen der Wirkungsorientierung basiert dabei neben intuitiven Erklärungslogiken der handelnden Akteure auf verifizierten wissenschaftlichen Theorien. Da sich die bisherigen Studien zu Bildungslandschaften hauptsächlich auf den Educational Governance Ansatz berufen, scheint es notwendig, für die Erarbeitung einer Wirkungslogik auch eher psychologisch-sozialpädagogisch inspirierte Theorien anzuwenden. Bronfenbrenners Sozialökologie der menschlichen Entwicklung bietet hierfür einen zielführenden Ansatz (siehe Kapitel 4).

Im Folgenden wird zunächst der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung ausführlich vorgestellt (Kapitel 3) und dann die theoretischen Grundlagen von Bronfenbrenners Sozialökologie eingeführt (Kapitel 4). Aus beiden Ansätzen wird in Kapitel 5 ein Prototyp für ein Wirkmodell für Bildungslandschaften entwickelt, das für unterschiedliche Konzeptionen von und Maßnahmen in Bildungslandschaften angewendet werden kann. In Kapitel 6 wird dieses anhand von zwei Beispielen verdeutlicht, in denen die Rolle der Bildungsbüros in den Blick genommen wird.

3. Wirkungsorientierung – Ein neuer Steuerungsansatz

Als wirkungsorientierte Steuerung wird ein relativ neuer Steuerungsansatz im öffentlichen Sektor und im Non-Profit Bereich (Sozialunternehmen, Stiftungen, Non-Profit-Organisationen) bezeichnet, bei dem bei der Initiierung und Steuerung von Maßnahmen und Leistungen die langfristigen Wirkungen auf gesellschaftliche Verhältnisse als Zielgröße in den Blick genommen werden (Schröder & Kettiger, 2001). Der Ansatz ist eine Weiterentwicklung der im Zuge des New Public Management seit den 1990er Jahren eingeführten Output- bzw. Ergebnisorientierung. Im Rahmen der Outputsteuerung wurden anstelle des Inputs (also der Konzeption von Programmen, Gesetzen und Vorgaben) vermehrt die tatsächlich erbrachten Leistungen und Ergebnisse in den Blick genommen und gemessen. Im Schulsystem wurde dies zum Beispiel über neue Steuerungsinstrumente umgesetzt (z.B. Large Scale Assessment Studien wie PISA, IGLU oder TIMSS, standardbezogene Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten, Schulinspektion, für einen Überblick siehe Altrichter & Maag-Merki, 2016; Berkemeyer, 2010). Während diese Ergebnisorientierung, die sich an For-Profit-Management Konzepten orientiert, mehr Effizienz und Effektivität versprach, führte sie allerdings häufig auch zu einer Fokussierung auf leicht messbare und operationalisierbare Ziele (Albrecht, Beck, Hoelscher, Plazek & von der Ahe, 2013; Böttcher, 2016). Im Bildungssystem zeigt sich dies an Phänomenen wie einem einseitig auf Testformate vorbereitenden didaktischen Handeln und einer Reduktion des Curriculums auf abgeprüfte Fächer und Kompetenzen (Böttcher, 2015; Böttcher, 2016; Bellmann, Dužević, Schweizer & Thiel, 2016; Nichols & Berliner, 2007) bzw. auch einer wahrgenommenen Reduktion des Bildungsbegriffs auf kognitiv-fachliche Fähigkeiten (BMFSFJ, 2006; Ditton, 2017). Diesen als problematisch erachteten Entwicklungen soll der neue Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung entgegengehalten werden: Anstelle der Vorgaben und Programme (Input-Steuerung) oder der konkret messbaren unmittelbaren Leistungen und Ergebnisse (Output-Steuerung) rücken dabei die langfristigen, mittelbaren und unmittelbaren Wirkungen (Outcome und Impact) von Maßnahmen in den Fokus, indem Wirkungsziele benannt, ein Wirkungscontrolling bzw. -monitoring betrieben wird und Anreize geschaffen werden, die Wirkungsorientierung der Akteure zu befördern (Schröder & Kettiger, 2001).

Bei der wirkungsorientierten Steuerung handelt es sich zwar um einen relativ neuen Steuerungsansatz im öffentlichen Sektor (Schröder, 2001) und Non-Profit Bereich (Albrecht et al., 2013), dieser beruht allerdings auf inzwischen gut etablierten Konzepten aus der Evaluationsforschung. Die Frage, wie Wirkung von sozialen Programmen gemessen werden kann, wird im Rahmen der seit den 50er Jahren diskutierten theoriebasierten Evaluationsansätze (theory-driven evaluation) bearbeitet (z.B. Beywl, 2006a; Chen 1990; Chen & Rossi, 1980; Giel, 2013; Kirkpatrick, 1959; Stufflebeam, 1967; Suchman, 1967, für eine ausführliche Übersicht siehe Funnell & Rogers, 2011; Mayne, 2012). Ausgehend von der theory-driven evaluation entwickelte Weiss (1995) im Rahmen der Evaluation von Comprehensive Community Initiatives in den 1990er Jahren den Theory of Change-Ansatz (Weiss, 1995). Der Theory of Change-Ansatz zielt darauf ab, Zusammenhänge zwischen Aktivitäten, Ergebnissen und den Kontextbedingungen einer sozialen Initiative systematisch und kumulativ zu erforschen (Kubisch & Connell, 1998). Dabei nimmt der Ansatz auch Bezug zur Systemtheorie (Willke,

1999) sowie zu Ansätzen des organisationalen Lernens (Argyris & Schön, 1996; Senge, 2011). Er ist inzwischen international gut etabliert und wird beispielsweise in der Entwicklungszusammenarbeit, im Stiftungs- und Gemeinwohlsektor, aber auch in der Gesundheitsforschung und der Ökologie angewendet und unter anderem unter dem Begriff „Contribution Analysis“ als Instrument der Evaluationsforschung ausgebaut (Mayne, 2011, 2012). Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird er international u.a. von der OECD und im Rahmen der Forschung zu full service extended schools (Dyson & Todd, 2010; Kerr & Dyson, 2017) genutzt und ist Grundlage von Schulentwicklungsansätzen wie dem design-based school improvement (Mintrop, 2016). In der deutschen Evaluationsforschung wurde er beispielsweise in der Wirkungsevaluation der Kinder- und Jugendhilfe (Beywl, 2006b; Haubrich, 2009), der Prävention (Giel, 2016) und von Ausbildungsprogrammen (Gutknecht-Gmeiner, 2016) angewendet und beschrieben.

3.1. Grundlagen der wirkungsorientierten Steuerung

Soziale Programme und Interventionen, die den Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung verfolgen, stellen die Erreichung der intendierten Wirkungen ins Zentrum des gesamten organisationalen Handelns. Unter Wirkungen werden dabei „Veränderungen bei den Leistungsadressaten, deren Lebensumfeld und der Gesamtgesellschaft [verstanden], die infolge der Leistungen erzielt werden bzw. auf diese zurückgeführt werden können“ (Albrecht et al., 2013, S. 8). Insbesondere für soziale Programme, die von der öffentlichen Hand – häufig auch in Kooperation mit Non-Profit-Organisationen – durchgeführt werden, ist das Erreichen von Wirkungszielen existenziell, da sie ausschließlich ins Leben gerufen werden, um bestimmte humanitäre, kulturelle, gesellschaftliche oder ökologische Veränderungen zu erzielen (ebd.). Im Bildungssystem sind unter solchen Wirkungen also nicht ausschließlich die erreichten mittleren Kompetenzen von Schülergruppen zu verstehen, sondern darüber hinaus auch grundlegende gesellschaftliche Zieldimensionen des Bildungssystems zu betrachten (Ditton, 2017), wie sie auch im erweiterten Bildungsverständnis (siehe Kapitel 2.3.1) dargelegt werden. Dazu gehören beispielsweise Aspekte wie Ermöglichung sozialer Teilhabe, Ausgleich von sozialer Ungleichheit, Vorbereitung auf eine gute Lebensführung und das Berufsleben (zur Diskussion der sozialpolitischen Funktion von Schule siehe z.B. Berkemeyer, 2017b).

Stellt man die Wirkungen ins Zentrum des organisationalen Handelns, wird Wirkungsorientierung

„eine grundlegende Haltung hinsichtlich der Arbeitsweise einer Organisation, sich nicht nur an kurzfristigen, sondern auch an langfristigen, quantitativen wie qualitativen (Wirkungs)zielen zu orientieren, die Ziel- bzw. Wirkungserreichung kontinuierlich zu überprüfen und transparent nachzuweisen, aus der Wirkungsüberprüfung zu lernen sowie die gesetzten Wirkungsziele nachhaltig in der Vision und Mission der Organisation zu verankern.“ (Winkler, 2015, S. 16).

Damit wird die Wirkungsorientierung durchgehend im gesamten Steuerungszyklus einer Organisation umgesetzt und in deren Strukturen, Prozesse und

Managementsysteme integriert (Albrecht et al., 2013). Für Organisationen ist es anspruchsvoll, den Nachweis über Wirkungen zu erbringen und aufzuzeigen, wie das eigene Programm dazu beiträgt. Vor allem die systematische Herleitung und Darstellung von Wirkungszusammenhängen stellen wesentliche Schwierigkeiten der wirkungsorientierten Steuerung dar (ebd.). Häufig kann die Kausalität zwischen durch das Programm erbrachten Leistungen und gewünschten Wirkungen nicht direkt hergestellt werden, zumal der Einfluss von externen Faktoren in vielen Fällen nicht auszuschließen ist, Wirkungen sich vielfach erst langfristig zeigen und nicht-intendierte Effekte ausgeschlossen werden müssen (Funnell & Rogers, 2011). Um die Wirkung eines Programms nachzuweisen, ist es erforderlich, eine lückenlose und plausible Wirkungslogik zu erstellen. An dieser Stelle kommen die Erfahrungen mit Programmtheorien aus der theoriebasierten Evaluation zum Tragen (Donaldson, 2007; Giel, 2013; Weiss, 1995).

Durch die Erstellung einer Wirkungslogik (auch Programmtheorie, Program Impact Theory oder Theory of Change genannt⁴), werden die dem Programm zugrundeliegenden Wirkannahmen explizit gemacht und zu einer schlüssigen Wirkungskette zusammengefügt (Donaldson, 2007). Die Plausibilität dieser Annahmen wird dann im Rahmen der Wirkungsevaluation überprüft (Hense & Kriz, 2006). Anstatt also ausschließlich einzelne konkrete, messbare Ergebnis-Indikatoren zu prüfen (wie dies bei der Output-Steuerung geschieht, mit der oben skizzierten Gefahr, dass Organisationsziele und -handeln sich im Hinblick auf diese leichter messbaren Indikatoren verschieben), wird im Rahmen der Evaluation auch dargestellt, wie schlüssig die einzelnen Schritte der Wirkungslogik aufeinander abgestimmt sind und wo konzeptionelle Lücken vorliegen (Donaldson, 2007).

Dabei ist die Theory of Change nicht nur leitend für die Wirkungsevaluation, sondern sollte idealerweise bereits zu Beginn der Konzeptionsphase von Maßnahmen und Initiativen entwickelt werden und als wichtiges Steuerungs-, Planungs- und Managementinstrument im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung die gesamte Programmdurchführung lenken (Donaldson, 2007; Kubisch & Connell, 1998). Kubisch und Connell (1998) sehen das größte Potenzial des Ansatzes darin, dass Stakeholder und Evaluatoren die Schlüsselaktivitäten, Kontextfaktoren und Wirkmechanismen im Vorfeld identifizieren und priorisieren und nicht erst zum Zeitpunkt der Evaluation.

Die Entwicklung einer Wirkungslogik als Grundlage für das organisationale Handeln hat dabei noch weitere Vorteile, gerade für komplexe soziale Programmen, in denen wie in Bildungslandschaften unterschiedliche Akteure, Interessen und Handlungslogiken auf besonders komplexe soziale Herausforderungen treffen. Die Wirkungslogik bietet in diesen Fällen einen Handlungsrahmen für die Koordination von Aktivitäten und dient dazu, verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Interessen zu einem gemeinsamen und koordinierten Handeln zu bewegen

⁴ In dieser Arbeit wird das Konzept der wirkungsorientierten Steuerung in den Vordergrund gestellt, und daher die in diesem Kontext gebräuchlichen Begriffe „Wirkungslogik“ und „Theory of Change“ verwendet. In der Evaluationsforschung wird hingegen eher von Programmtheorie gesprochen. Zum Teil wird dabei auch zwischen Wirkungstheorien (program impact theory, theory of change) und dahin führenden Handlungstheorien (program process theory, theory of action) unterschieden (erstere Bezeichnung bei Donaldson, 2007, zweitere bei Funnell & Rogers, 2011). Diese Unterscheidung wird in der vorliegenden Arbeit nicht aufgegriffen.

(Donaldson, 2007; Klawe, 2006). Dies geschieht, indem sich einzelne Akteure und Organisationen mit ihrer je eigenen Wirkungslogik in einer übergeordneten Wirkungslogik des Gesamtprogramms verorten (Mayne, 2012).

Dabei ist bereits die gemeinsame, dialogische Erarbeitung oder Aushandlung einer Wirkungslogik ein wichtiger Schritt (Donaldson, 2007; Klawe, 2006). Die Wirkungslogik kann entsprechend nicht durch die Steuerungsebene vorgegeben werden. Stattdessen geht es darum, in einem partizipativen Planungsprozess alle Stakeholder auf den unterschiedlichen Ebenen einzubeziehen und gemeinsam eine Wirkungslogik zu entwickeln (Donaldson, 2007). Die partizipative Verständigung über Ziele, Interventionsschritte und die damit verbundenen Wirkannahmen hilft im Kommunikations- und Klärungsprozess zwischen verschiedenen Akteuren und über verschiedene Ebenen hinweg (Chen, 1990; Patton 1986). Zudem können bei der Erarbeitung einer Theory of Change neben den konkret beteiligten handelnden Akteuren auch weitere Stakeholder, wie beispielsweise Adressaten oder Förderer der Initiative, einbezogen werden (Donaldson, 2007). Die Bedeutung solcher Verständigungsprozesse, vor allem zwischen Steuerungs- und Praxisebene, hebt Berkemeyer (2017a) hervor. Die Ausformulierung einer Wirkungslogik kann dabei unterstützen, ein gemeinsames Verständnis über die zu bearbeitenden Problemlagen und Zielsetzungen von Entwicklungsaktivitäten und die Wege zur Zielerreichung zu erlangen (Klawe, 2006). Häufig werden Programme auf Basis von impliziten, intuitiven Annahmen entwickelt, die die Praktiker zum Beispiel im Rahmen ihrer Ausbildung, ihrer professionellen Erfahrung, ihres Allgemeinwissens, ihrer Beobachtung und informellen Feedbacks erworben haben (ebd.). Daher können sich diese Annahmen stark je nach Akteur unterscheiden und entsprechend mit impliziten Theorien anderer Beteiligter in Konflikt stehen, vor allem in komplexen Konstellationen, in denen Akteure aus unterschiedlichen Professionen und Institutionen aufeinandertreffen (Haubrich, 2006). So bringen diese gegebenenfalls sehr unterschiedliche Annahmen darüber mit, wie Personen ihre Einstellungen und Handlungspraktiken ändern, welche Lernprozesse dabei stattfinden, welche spezifischen Maßnahmen und Aktivitäten dazu führen und welche treibenden oder hinderlichen Faktoren vorliegen (Mintrop, 2016). Durch die Erstellung einer Wirkungslogik werden die impliziten Annahmen und Erklärungsmuster der handelnden Akteure in einem gemeinsamen Verständigungsprozess expliziert und können zusammengefügt werden (Donaldson, 2007; Klawe, 2006). Weiss (1995) geht davon aus, dass der Prozess zu einer Einigung auf eine gemeinsame Wirkungslogik zwar schwierig und auch konfliktuell sein kann, aber möglich ist. Durch das Aushandeln einer Wirkungslogik können somit Kommunikations- und Klärungsprozesse stattfinden (Donaldson, 2007).

Eine gute Wirkungslogik zeichnet sich dadurch aus, dass diese von allen als plausibel, umsetzbar und verifizierbar angesehen wird (Kubisch & Connell, 1998). Insgesamt werden durch die gemeinsame Erarbeitung der Wirkungslogik Maßnahmen bei den beteiligten Stakeholdern legitimiert (Donaldson, 2007). Darüber hinaus kann besser gesichert werden, dass die darin involvierten Personen bei der Implementation, aber auch dem damit zusammenhängenden Wirkungsmonitoring (inklusive einer Evaluation und möglicher Überarbeitung oder Neuausrichtung des Programms) mitwirken (ebd.).

3.2. Vorgehen bei der wirkungsorientierten Steuerung

Der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung erfordert, dass A) auf gesellschaftliche Veränderungen gerichtete Wirkungsziele formuliert und mit allen Beteiligten abgestimmt werden, B) Wirkungszusammenhänge zwischen den erbrachten Leistungen und den angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen in einer Wirkungslogik hergestellt und in einem Wirkmodell übersichtlich dargestellt werden und C) Wirkungen über ein Wirkungsmonitoring systematisch gemessen werden (Schröder & Kettiger, 2001).

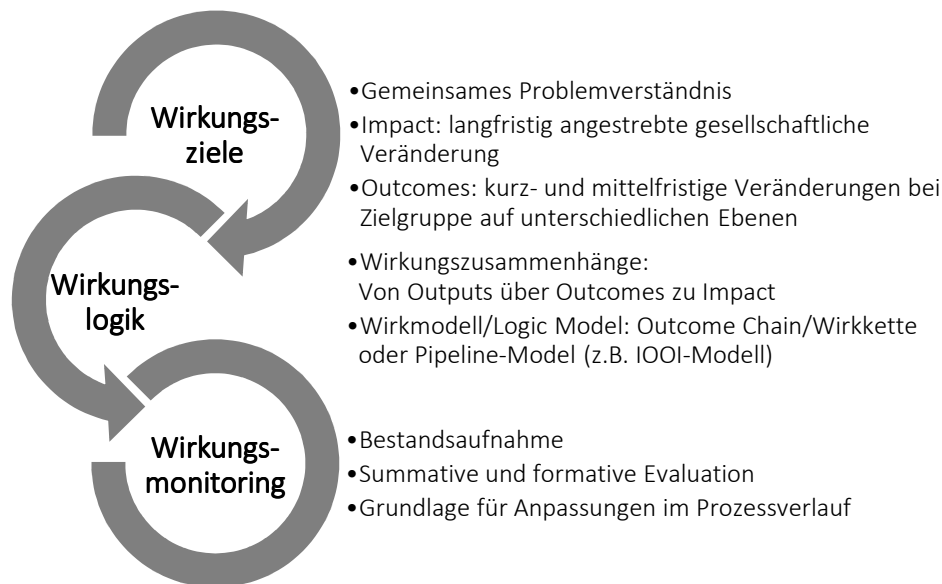


Abbildung 1: Vorgehen bei der wirkungsorientierten Steuerung (eigene Darstellung)

Im Folgenden wird die in Abbildung 1 dargestellte idealtypische Vorgehensweise bei der wirkungsorientierten Steuerung beschrieben. Um der zum Teil verwirrenden und nicht einheitlichen Verwendung von Begrifflichkeiten und Übersetzungen aus dem Englischen entgegenzutreten, werden in dieser Arbeit die folgenden Begrifflichkeiten synonym verwendet:

Synonym verwendete Begriffe	Bedeutung
Wirkungsziele, Impact	Langfristig angestrebte gesellschaftliche Veränderungen
Outcomes, Outcome-Ziele	Kurz- und mittelfristige Veränderungen bei einzelnen Zielgruppen auf unterschiedlichen Wirkebenen
Output	Erbrachte Leistungen, Maßnahmen, Aktivitäten
Input	Verwendete Ressourcen, eingesetztes Personal, Kontext-/ Rahmenbedingungen
Wirkungslogik, Theory of Change	Logische Verbindung der Wirkungszusammenhänge zwischen Outputs, Outcomes und Impacts
Wirkmodell, Logic model	Schematische Darstellung der Wirkungszusammenhänge, z.B. in Form eines Pipeline-Modells (z.B. IOOI-Modell) oder einer Wirkkette (Outcomes Chain Modell)
Wirkungsmonitoring	Datenerhebung zur summativen und formativen Evaluation, zur Bestandsaufnahme und zur Prozessplanung

Tabelle 1: Verwendete Begriffe zur wirkungsorientierten Steuerung und deren Bedeutung

Insgesamt sollte für eine wirkungsorientierte Steuerung zunächst unter den Beteiligten ein *gemeinsames Problemverständnis* ermittelt und auf dieser Basis *langfristige Ziele für gesellschaftliche Veränderungen* (Impacts) festgelegt werden (Funnell & Rogers, 2011). Die gemeinsame Problemdefinition und Entwicklung von Annahmen über die Bedürfnisse von Zielgruppen und Akteuren und mögliche Wirkungszusammenhänge stellen dabei den Ausgangspunkt da (Donaldson, 2007).

Daran anschließend wird eine *Wirkungslogik* bzw. *Theory of Change* gemeinsam erarbeitet. Diese besteht aus den konkreten explizierten Wirkungszusammenhängen und legt dar, welche Leistungen und Maßnahmen (Outputs) nötig sind, um die angestrebten Ziele zu erreichen. In der Wirkungslogik werden Wirkungszusammenhänge zwischen den langfristigen Zielen (Impact), kurz- und mittelfristigen Ergebnissen (Outcomes) und den dafür geplanten Maßnahmen und Aktivitäten (Outputs) hergestellt und die dafür benötigten Ressourcen und Rahmenbedingungen (Inputs) präzisiert (Funnell & Rogers, 2011; Donaldson, 2007). Die Wirkungslogik wird häufig in einem Wirkmodell (Logic Model) dargestellt, wofür unterschiedliche Darstellungsformen genutzt werden können (Funnell & Rogers, 2011; Beywl, 2006a). Eine weitverbreitete und häufig genutzte Darstellungsform ist das Input-Output-Outcome-Impact-Modell (IOOI-Modell), zudem eignen sich Wirkungsketten (Outcome Chains) oder der sogenannte Programmbaum (Bartsch, Beywl & Niestroj, 2016).

Schließlich wird eine wirkungsorientierte Steuerung von einem umfassenden *Wirkungsmonitoring* flankiert, durch das die tatsächlich entstehende Wirkung der Initiative gemessen wird und auf dessen Basis Prozesse und auch die zugrundeliegende Wirkungslogik regelmäßig überarbeitet und angepasst werden (Donaldson, 2007; Schröder & Kettiger, 2001). Das Monitoring nimmt somit nicht nur die Zielerreichung in den Blick, sondern den gesamten Prozess der Planung und Umsetzung beispielsweise durch Bedarfsanalysen, Audits oder Bestandsaufnahmen, formativen Evaluationen und letztlich summativen Ergebnisevaluationen (Schmidt, 2012). Monitoring-Daten werden somit zur regelmäßigen Überarbeitung der Wirkungslogik und zur Verbesserung der Zusammenarbeit genutzt (Donaldson, 2007; Schmidt, 2012). Insofern ist die Wirkungslogik kein einmalig festgelegtes Instrument, sondern wird in einem iterativen und adaptiven Prozess regelmäßig überprüft. Damit schließt das Konzept der wirkungsorientierten Steuerung an Ansätze des organisationalen Lernens an (Argyris & Schön, 1996; Senge, 2011), was wiederum zeigt, dass wirkungsorientiertes Handeln tief in einer Organisation oder einem Programm verankert sein sollte (Winkler, 2015).

3.2.1. Gemeinsames Problemverständnis und Wirkungsziele

Kern der wirkungsorientierten Steuerung von sozialen Programmen sind gemeinsame Wirkungsziele und darauf basierende Zielvereinbarungen, auf die sich die beteiligten Akteure auf allen Ebenen einigen (Schröder & Kettiger, 2001). Wie bereits erwähnt, ist die Voraussetzung für die gemeinsame Erarbeitung von Zielen, dass die handelnden Akteure ein gemeinsames Problemverständnis der zu bearbeitenden Herausforderungen und Klarheit über die zu bearbeitenden

Aufgaben, deren Priorisierung und die langfristig angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen erzielt haben.

Die Erarbeitung des gemeinsamen Problemverständnisses steht damit noch vor der Diskussion möglicher Lösungsvorschläge (Berkemeyer, 2017b). Allerdings kann dies sich als anspruchsvoll und voraussetzungsreich darstellen, zumal es sich bei sozialen Programmen zumeist um komplexe Probleme handelt (Funnell & Rogers, 2011, auf die Besonderheiten der wirkungsorientierten Steuerung komplexer Interventionen wird unten genauer eingegangen).

Um Probleme aufzuzeigen, kann man Bedarfs-, Umfeld- und Stakeholderanalysen oder auch eigens für die wirkungsorientierte Steuerung entwickelte Analyseinstrumente (z.B. den Problembaum (Phineo, 2017)) nutzen und dabei auf offizielle Daten, intuitives Wissen der Akteure und idealerweise auch der Adressaten zurückgreifen. Schwierig ist hierbei, Probleme möglichst konkret zu formulieren. Übergeordnete gesellschaftliche Herausforderungen (wie zum Beispiel „Ausgleich sozialer Ungleichheit“ oder „Ausgleich von Leistungsunterschieden zwischen sozialen Gruppen“) müssen in konkrete, bearbeitbare Problemstellungen heruntergebrochen werden (Mintrop, 2016). Dabei sollte die Problemformulierung auch direkt konkrete Hinweise für das Handeln liefern (Berkemeyer, 2017b). Peters (2006) nennt verschiedene Merkmale, anhand derer die Problembeschreibungen analysiert werden können, um zu entscheiden, ob sie sich für die weitere Bearbeitung eignen: die eingeschätzte Lösbarkeit im Rahmen von politischen Mehrheiten, der gesellschaftliche Kontext oder bereits vorhandene Lösungskonzepte, Komplexität, Umfang und Reichweite, die Monetisierbarkeit und die institutionelle Interdependenz, also welche Akteure und gesellschaftlichen Felder an der Ursache oder Lösung des Problems beteiligt sind. Im schulischen Kontext sollten Steuerungsprobleme „entlang der Zielsetzungen der Schule formuliert“ sein und „angeben, was genau nicht erreicht wird, aus welchem Grund dies so ist und was getan werden kann, um diesen Zustand zu ändern“ (Berkemeyer, 2017b, S. 310).

Die gemeinsame Problembeschreibung ist Grundlage für die Zieldefinition des Programms. Bei der Festlegung auf Wirkungsziele wird erörtert, welche Veränderungen das Programm eigentlich hervorrufen soll. Dabei lässt sich zwischen Wirkungszielen auf der gesellschaftlichen Ebene (Impact) und Wirkungszielen auf der Ebene einzelner Zielgruppen (Outcomes) unterscheiden (vgl. im Folgenden z.B. Schmidt, 2016). Die Impact-Ziele beschreiben Wirkungen, die langfristig durch die Initiative erzielt werden sollen. Dabei geht es um tiefgreifende, systemische gesellschaftliche Veränderungen, die angestrebt werden. Einzelne Initiativen, Organisationen und Programme können diese Veränderungen nicht im Alleingang lösen, sondern lediglich kleine Beiträge zur Gesamtwirkung leisten, indem sie Veränderungen bei bestimmten Zielgruppen (Outcomes) bewirken. Somit tragen sie beispielsweise über die Veränderung von Haltungen und Kompetenzen zu veränderten Kontextbedingungen und Lebenslagen bei, die sich langfristig auf das Impact-Ziel auswirken (ebd.). Soziale Programme, die auf ein Impact-Ziel hinarbeiten, siedeln dies also eher auf der Ebene der Mission oder des Leitbilds des Programms an (Schmidt, 2012). Die eigentlichen operativen Aktivitäten werden dann in Hinblick auf die Outcomes konzipiert, umgesetzt und evaluiert (Donaldson, 2007).

Übergreifende Impact-Ziele entsprechen meist eher allgemeinen Normen und Werten, die Einigung darauf kann also recht problemlos vonstattengehen – dagegen erscheint es schwieriger, sich auf relevante Outcomes zu einigen (Kubisch & Connell, 1998). Häufig fehlt es an Erfahrungswissen und gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen darüber, welche Outcome-Ziele Voraussetzung für die Erreichung der Impact-Ziele sind und wie diese kausal zusammenhängen (ebd.). Bei komplexen Vorhaben können die Outcomes zudem auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein (z.B. individuelle Ebene der Adressaten, institutionelle Ebene, Netzwerkebene, kommunale Ebene) (ebd.).

3.2.2. Wirkungszusammenhänge und Wirkungslogik

Auf Basis des gemeinsamen Problemverständnisses und der erarbeiteten Wirkungsziele wird die eigentliche Wirkungslogik erarbeitet. Um Wirkungen – sowohl erwünschte als auch nicht intendierte – sichtbar und steuerbar zu machen, werden die Wirkungszusammenhänge zwischen den implementierten Maßnahmen und den daraus entstehenden Wirkungen aufgezeigt (Beywl, 2006a; Donaldson, 2007). So werden Ursachen, Möglichkeiten und Konsequenzen expliziert und Annahmen darüber getroffen, welche Aktivitäten und Maßnahmen (Outputs) zu mittelfristigen und kurzfristigen Ergebnissen bei den Zielgruppen (Outcomes) führen und so langfristig zur Lösung der Probleme beitragen (Impact). Ziel ist es, möglichst geschlossene Wirkketten aufzuzeigen. Allerdings lässt sich die Kausalität zwischen erbrachten Leistungen und gewünschten bzw. erzielten Wirkungen nicht immer lückenlos nachweisen, zumal externe Faktoren einen genauso starken Einfluss haben können wie die Leistungserbringung selbst (Donaldson, 2007). Bei der Entwicklung der Theory of Change sollte daher entsprechend auch der Kontext berücksichtigt werden, um Faktoren im Blick zu halten, die eine bedeutende Auswirkung auf die Wirksamkeit und Erfolgchancen einer Initiative haben, die von dieser selbst aber nicht beeinflusst werden können (Kubisch & Connell, 1998). Dies umfasst beispielsweise die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (z.B. soziales, kulturelles Kapital der Akteure im Sozialraum, Infrastruktur), latente Interessen und mikropolitische Entwicklungen, geplante oder unvorhersehbare lokale Ereignisse (z.B. Wahlen, Neubauten, Anschlag auf ein Asylbewerberheim) oder gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. wirtschaftliche Krisen, Migration).

Bei der Erarbeitung der Wirkungslogik wird empfohlen, vom letzten Schritt, dem Wirkungsziel auf gesellschaftlicher Ebene (Impact), ausgehend zu klären, was jeweils passieren und getan werden muss, um diesen Schritt zu erreichen (Donaldson, 2007; Kubisch & Connell, 1998; Phineo, 2017). Die Erstellung der Wirkungslogik geht also nicht von den zu erbringenden Leistungen (Outputs) aus, sondern von der beabsichtigten Wirkung (Impact). Die zugrundeliegende Annahme ist, dass sich über ein solch systematisches Vorgehen erst die notwendigen zu erbringenden Leistungen darlegen, relevante von weniger relevanten Leistungen getrennt werden und so eine systematische Planung der notwendigen Interventionen erfolgt und eine größere Kohärenz im Programm entsteht (Donaldson, 2007).

Um eine solche Wirkungslogik zu erstellen, kann auf unterschiedliche Quellen zurückgegriffen werden. Ausgangspunkt sind die impliziten, von den Akteuren selbst getroffenen Annahmen, die sie beispielsweise aus ihrer professionellen Erfahrung oder Ausbildung ableiten (Klawe, 2006). Gerade bei komplexen sozialen

Programmen (siehe auch Kapitel 3.3), für die bisher nicht ausreichend wissenschaftliche Theoriegerüste, empirische Erkenntnisse oder umfassend dokumentiertes Erfahrungswissen vorliegen, um die Veränderungsprozesse umfassend zu erklären, bieten die intuitiven Wirkannahmen von im Feld tätigen Professionellen und Bildungsadressaten eine gute Grundlage (Kubisch & Connell, 1998; Willke, 1999). Um eine möglichst starke und breit akzeptierte Wirkungslogik zu entwickeln, sollten diese impliziten Annahmen allerdings durch wissenschaftlich verifizierte Theorien und Erkenntnissen aus empirischen Studien gestützt werden (Donaldson, 2007; Kubisch & Connell, 1998). Im besten Fall können so die verschiedenen logischen Schritte und kausalen Zusammenhänge erklärt werden. Für soziale Programme eignen sich dafür beispielsweise Ansätze der Netzwerktheorie und des Netzwerkmanagements, Educational Governance Ansätze, Schulentwicklungstheorien und -modelle, Gerechtigkeitstheorien, Theorien der Entwicklungspsychologie und der Rehabilitationswissenschaft, sowie Theorien aus dem Bereich der Stadtentwicklung und der Sozialpädagogik (für einen Überblick zu relevanten theoretischen Bezügen, siehe Funnell & Rogers, 2011). Eine Zusammenführung der unterschiedlichen Theoriemodelle kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Allerdings wird mit Bronfenbrenners Sozialökologie auf einen vielversprechenden und weit rezipierten Ansatz aus der Entwicklungspsychologie eingegangen, der sich als theoretische Grundlage für eine Wirkungslogik für Bildungslandschaften besonders eignet (siehe Kapitel 4).

Nach der grundlegenden dialogischen Erarbeitung der Wirkungslogik wird diese in einem Wirkmodell (logic model) übersichtlich zusammengefasst dargestellt. Dabei können unterschiedliche Darstellungsformen gewählt werden, wobei grundsätzlich zwischen pipeline logic models (z.B. IOOI-Modell) und outcomes chain logic models (Wirkketten) unterschieden werden kann (Funnell & Rogers, 2011). Pipeline-Modelle, und hier vor allem das IOOI-Modell (siehe Abb. 2), sind aufgrund ihrer Übersichtlichkeit weit verbreitet. Sie stellen die Intervention als einen linearen Prozess dar, bei dem Ressourcen (Inputs), vermittelt über konkrete Aktivitäten (Outputs) zu veränderten Handlungen und Haltungen bei den Zielgruppen (Outcomes) und schließlich zu langfristigen Wirkungen (Impacts) führen (ebd.).

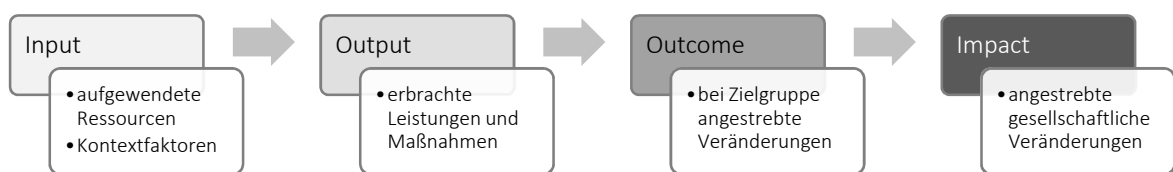


Abbildung 2: IOOI-Modell (eigene Darstellung)

Dieses einfache Modell bietet allerdings nicht die Möglichkeit kausale Zusammenhänge konkret aufzuzeigen, zwischen verschiedenen Wirkebenen und Zielgruppen zu unterscheiden (z.B. Wirkungen bei Schülern vs. Wirkungen bei Lehrkräften) oder konsekutiv aufeinanderfolgende Maßnahmen entsprechend abzubilden (ebd.). Funnell und Rogers (2011) empfehlen daher, andere Darstellungsformen, wie zum Beispiel Wirkketten, ergänzend zu nutzen oder die pipeline-Modelle entsprechend zu erweitern. Wirkketten stellen eine Sequenz von

verschiedenen Ergebnis-Schritten dar, die sich jeweils gegenseitig bedingen und letztlich zum erwünschten Impact führen. Eine mögliche Darstellungsform für eine solche Wirkkette ist die Resultat-Treppe (Beywl & Niestroj, 2009, siehe Abb. 3).

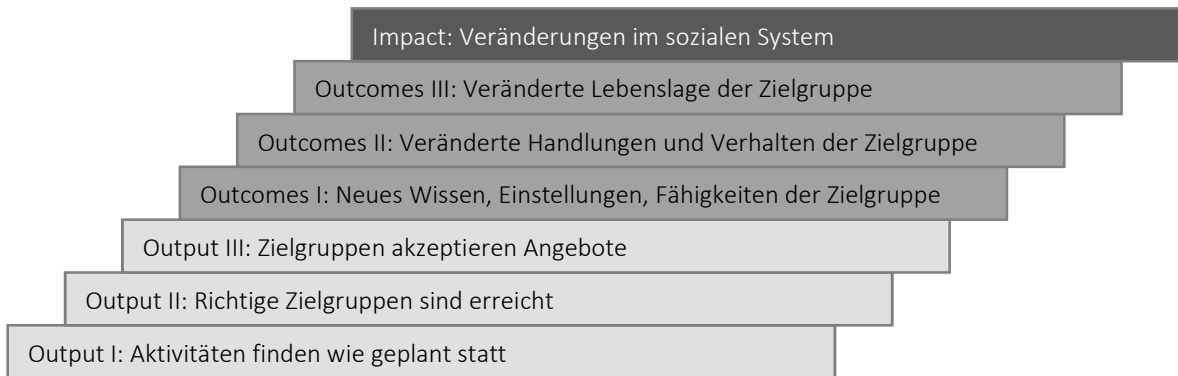


Abbildung 3: Resultat-Treppe (eigene Darstellung nach Beywl & Niestroj, 2009)

Andere Darstellungsformen wie zum Beispiel die realist matrices berücksichtigen gegenüber den pipeline und outcome chain logic models stärker den Kontext der Initiative und weisen auf begünstigende und hinderliche Faktoren bei der Wirkungserreichung hin (Funnell & Rogers, 2011).

Insgesamt handelt es sich bei einer in dieser oder ähnlicher Form erarbeiteten Wirkungslogik nicht um eine unumstößlich festgelegte Theorie, sondern um eine eher intuitiv von den Akteuren erstellte Handlungslogik, die an unterschiedlichen Stellen von wissenschaftlichen Theorien gestützt wird. Sie dient als Heuristik, um die Kooperation unterschiedlicher Partner zu koordinieren und abzustimmen und die aufeinander aufbauende oder komplementäre Logik unterschiedlicher Aktivitäten aufzuzeigen (ebd.). Zudem wird sie nicht statisch zu Beginn der Programmplanung festgelegt, sondern in einem iterativen und adaptiven Prozess regelmäßig überprüft, überarbeitet und an veränderte Rahmenbedingungen, Irritationen, Erfahrungen und „Lessons learned“ sowie Evaluationsergebnisse angepasst (ebd.). Hierfür ist das Wirkungsmonitoring von Bedeutung.

3.2.3. Wirkungsmonitoring als permanenter Prozess

Das Wirkungsmonitoring hat im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung einerseits zum Ziel, die tatsächlich erreichten Wirkungen zu messen. Es dient aber andererseits auch dazu, den gesamten Planungsprozess zu begleiten und so die stetige Weiterentwicklung und Verbesserung des Programms im Sinne einer lernenden Organisation zu ermöglichen (Schmidt, 2012).

Das Wirkungsmonitoring hat zur Aufgabe, die der Wirkungslogik zugrundeliegenden Wirkannahmen zu verifizieren, indem deren Tragfähigkeit und Viabilität hinterfragt wird (Weiss, 1995). Daher ist es für das Wirkungsmonitoring nicht ausreichend, Kennzahlen auf einzelnen Ebenen zu erheben (z.B. Outputs, Outcomes). Die Indikatoren müssen vielmehr dazu geeignet sein, Ableitungen darüber vorzunehmen, wie Leistungen und Maßnahmen die Outcomes im Verlauf des Vorhabens beeinflussen und wie beide kausal zusammenhängen (Kubisch &

Connell, 1998). In dieser Form sollten die einzelnen der Theory of Change zugrundeliegenden Annahmen überprüft werden, mit Ausnahme der Annahmen, die bereits durch empirische Studien und anerkannte Theorien gestützt und entsprechend als gesichert angesehen werden können (Weiss, 1995).

Das Wirkungsmonitoring begleitet den gesamten Planungsprozess und beginnt entsprechend schon bei der Problemdefinition (Funnell & Rogers, 2011). Anhand von *Bedarfsanalysen* und *Stakeholderanalysen* werden Herausforderungen, Bedürfnisse und mögliche Lösungsansätze aus Sicht und unter Einbezug der Zielgruppe erfasst. Zudem ermöglichen *Bestandsaufnahmen* einen Überblick über schon vorhandene Aktivitäten und Initiativen, deren Nutzung durch die Zielgruppe und der Zufriedenheit der Zielgruppe damit.

Auf dieser Basis werden Leistungen und Maßnahmen konzipiert. *Formative Evaluationen und Audits* im Prozessverlauf sind dann nützlich, um die Kohärenz der einzelnen Maßnahmen mit der Wirkungslogik zu überprüfen und um die Nutzung der Angebote und Zufriedenheit der Adressaten sowie die Prozessbedingungen in den Blick zu nehmen (Schmidt, 2012). Diese prozessbegleitende Evaluation soll entsprechend aufzeigen, an welchen Stellen und warum Aktivitäten (nicht) wie geplant durchgeführt werden konnten, warum Zwischenergebnisse (nicht) wie erwartet eingetreten sind, welche Gelingensbedingungen und Stolpersteine damit verbunden sind und wie diese geschaffen oder überwunden werden können. Somit können Prozesse bereits angepasst werden, während das Vorhaben noch läuft, neue Wege der Projektplanung gegangen und die Wirkungslogik entsprechend überarbeitet werden (ebd.). Die Entwicklung von Fragestellungen für die formative Evaluation orientiert sich dabei an den verschiedenen Schritten der Wirkungslogik. Im Falle der oben dargestellten Wirktreppe würden die Fragen also lauten (angelehnt an Phineo, 2017, S. 57): Werden Maßnahmen und Angebote tatsächlich wie geplant umgesetzt? Wird die anvisierte Zielgruppe tatsächlich von den Angeboten erreicht, oder gibt es Selektions-/Ausgrenzungseffekte? Erkennt die Zielgruppe die Angebote als für sie hilfreich und relevant an? Dabei werden nicht in erster Linie die Effekte bei den Bildungsadressaten gemessen, sondern stattdessen vor allem die prozessualen Veränderungen in den Blick genommen, die zu diesen Effekten führen oder die Zielerreichung verhindern (Niedlich et al., 2016): Warum treten Selektionseffekte ein, wie könnte man diesen entgegenwirken? Wie müssen sich die Angebote qualitativ ändern, um für die Zielgruppe attraktiv und relevant zu werden und um Kompetenzen oder Einstellungen zu modifizieren?

Schließlich ist auch eine *summative Ergebnisevaluation* nötig, um die tatsächlichen bei der Zielgruppe erreichten Wirkungen einzuschätzen und gegebenenfalls Anpassungen im Prozess vornehmen zu können, wenn diese nicht gemäß den Erwartungen eintreten (Schmidt, 2012). Die Ergebnisevaluation umfasst idealerweise eine Ausgangs- und Enderhebung. Sie beantwortet Fragestellungen wie (angelehnt an Phineo, 2017, S. 57): Können tatsächliche Änderungen bei Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen oder Meinungen bei der Zielgruppe gemessen werden? Führen diese veränderten Kompetenzen oder Einstellungen zu Änderungen im Verhalten der Zielgruppe und schließlich zu einer verbesserten Lebenslage? Sind unerwünschte Effekte eingetreten?

Für das Monitoring sind standardisierte Indikatoren wichtig, die gut zu handhaben und zu operationalisieren sind und im Idealfall mit wenig Aufwand auch von den

Akteuren selbst erhoben werden können (Kubisch & Connell, 1998). Dabei besteht die Gefahr, dass man sich auf einige wenige, leicht messbare Indikatoren beschränkt und eher Ergebnisschritte in den Blick nimmt, für die Daten leicht verfügbar sind (beispielsweise Abschlussquoten oder Übergangsquoten anstelle von sozialen Netzwerken, Persönlichkeitsentwicklung, strukturellen Veränderungen) (ebd.). Schwierig ist auch, wenn geeignete Daten und Indikatoren nicht für die jeweilige sozialräumliche Einheit vorliegen, auf die sich das Interventionsprogramm bezieht, oder wenn diese aufgrund von Datenschutzbestimmungen nicht veröffentlicht werden können (Schmidt, 2012). Entsprechend wichtig ist die Grundorientierung der wirkungsorientierten Steuerung, nach der nicht allein die Erreichung bestimmter Output- oder Outcome-Indikatoren, sondern die möglichst plausible Darstellung der Wirkannahmen zentral ist. So ist es auch bedeutsam, nicht-intendierte Wirkungen eines Programms, sogenannte Transintentionalitäten⁵, aufzuzeigen. Werden unerwünschte Wirkungen aufgedeckt, „kann die Analyse dazu beitragen, Fehleinschätzungen zu korrigieren“, und den Blick auf Zusammenhänge und Wirkungen zu lenken, die bisher nicht beachtet wurden (Niedlich & Fließ, 2016, S. 28). Dies führt dazu, dass zukünftige Handlungsbedingungen so verändert werden können, dass die nicht-intendierten Folgen vermieden werden (ebd.).

Insgesamt ist das Wirkungsmonitoring bzw. die theoriegeleitete Evaluation mithilfe des Theory of Change-Ansatzes kein eigenständiges Instrument. Es ist vielmehr eine Herangehensweise an die Evaluation, bei deren Umsetzung unterschiedliche Instrumente der Evaluationsforschung – quantitativ wie qualitativ, wirkungs- wie prozessfokussiert, etabliert wie innovativ – angewendet werden (Kubisch & Connell, 1998). Aufgabe ist es immer, mögliche Kausalitäten aufzudecken und dabei notwendige und hinreichende Bedingungen zu unterscheiden – eine grundsätzliche Technik bei der wissenschaftlichen Theoriegenerierung (Funnell & Rogers, 2011; Mayne, 2012). Daher können auch ganz unterschiedliche wissenschaftliche Herangehensweisen genutzt werden – statistische Modellierungen und quasi-experimentelle Designs und Befragungen ebenso wie Methoden der qualitativen Forschung wie Fokusgruppen und Experteninterviews.

3.3. Besonderheiten komplizierter und komplexer Programme

Der hier idealtypisch dargestellte Ablauf der wirkungsorientierten Steuerung und das oben beschriebene prototypische Wirkmodell sind für einzelne Initiativen individueller Organisationen konzipiert worden und dafür gut anwendbar. Funnell und Rogers (2011) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass die Entwicklung einer Wirkungslogik sich in erster Linie nach dem Grad der Komplexität der Intervention richten muss. Komplexe Programme und Interventionen stehen vor besonderen Herausforderungen bei der Etablierung einer wirkungsorientierten Steuerung (für eine ausführliche Diskussion siehe ebd.; Rogers, 2008; zusammenfassend auch

⁵ Während die Evaluationsforschung zumeist nur die intendierten Wirkungen in den Blick nimmt, erweitert der soziologische Ansatz der Transintentionalität diesen um die nicht-intendierten Effekte des Handelns (Niedlich & Fließ, 2016); für eine Übersicht zu Theorien zu und Methoden der Messung von Transintentionalitäten, siehe Bormann, Brüsemeister & Niedlich, 2016.

Niedlich et al., 2016). Dies heißt jedoch keineswegs, dass aufgrund von hoher Programmkomplexität auf eine wirkungsorientierte Steuerung verzichtet werden sollte. Vielmehr plädieren Funnell und Rogers (2011) dafür, die Wirkungslogik flexibel und adaptiv zu halten und entsprechende im Programmverlauf aufkommenden Veränderungen mit allen Partnern zu kommunizieren und dokumentieren.

Unterschieden wird zwischen einfachen, komplizierten und komplexen Interventionen (vgl. im Folgenden Funnell & Rogers, 2011; Rogers, 2008; Niedlich et al., 2016). *Einfache Interventionen* bestehen aus standardisierten Aktivitäten, mit einem singulären linearen Kausalstrang, die von einer einzigen Organisation umgesetzt werden, in unterschiedlichen Kontexten gleich gut funktionieren und vorhersehbare Wirkungen erzielen.

Komplizierte Interventionen haben im Gegensatz zu einfachen Interventionen multiple Komponenten: Ihre Governance wird durch multiple Akteure gestaltet, die häufig interdisziplinär, ressort- und hierarchieübergreifend zusammengesetzt sind. Diese verfolgen entsprechend – zumindest auf Outcome-Ebene – multiple Wirkungsziele auf verschiedenen Wirkungsebenen, die sich mit ganz unterschiedlichen Kausalsträngen erklären lassen. Die beteiligten Akteure bewerten also unterschiedlich aus ihrer jeweiligen Sichtweise und vor dem Hintergrund ihrer jeweils eigenen Organisationslogik und Rechenschaftspflichten, welche Ergebnisse es zu erreichen gilt und wie diese erreicht werden können. Dabei können die Outcomes und konkreten Aktivitäten auch auf verschiedenen Ebenen (z.B. individuelle Ebene der Adressaten, Ebene der Professionellen, institutionelle Ebene, Netzwerkebene, Systemebene) angesiedelt sein und unterschiedliche Zielgruppen in den Blick nehmen (Kubisch & Connell, 1998).

Komplexe Interventionen zeichnen sich darüber hinaus durch Nicht-Linearität sowie Emergenz und Adaptation aus. Nicht-Linearität bedeutet, dass in komplexen Systemen aufgrund von Rückkopplungsschleifen, kritischen Schwellen und rekursiven Kausalitäten keine einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hergestellt werden können. Laut Stacey (1993) herrscht bei komplexen Interventionen zunächst weder Einigkeit über die zu erreichenden Ziele noch Gewissheit über dabei zu verfolgende Wege. Im Gegensatz zu komplizierten Interventionen, wo Kausalitäten zwar schwierig herzustellen, aber durch Expertenwissen zu erschließen sind, können in komplexen Interventionen Wirkungen nicht genau vorhergesehen und Erklärungsmuster erst im Nachhinein aufgezeigt werden (Kurtz & Snowden, 2003).

„Prägend für solche Systeme sind vielmehr negative und positive Rückkopplungen, enge und lose Verknüpfungen, Reaktivitäten und Kontextbrüche durch unterschiedliche Systemebenen, Nonlinearitäten und konterintuitive Kombinationswirkungen, reversible und irreversible Prozessverläufe, Fluktuationen und emergente Gesamteigenschaften.“ (Willke, 1999, S. 69).

Entsprechend zeichnen sich komplexe Interventionen durch Emergenz und Adaption aus: Governance-Strukturen (wie Steuerungsakteure, Kooperationsformen und teilnehmende Organisationen), konkrete Maßnahmen und Aktivitäten und selbst Zielsetzungen können nicht bis ins Detail vorab geplant und umgesetzt werden, sondern entstehen erst im Prozessverlauf und werden

regelmäßig an diesen angepasst. Dabei ist zumeist das langfristige Impact-Ziel festgesetzt, die mittelfristigen Zwischen-Ziele (Outcomes) werden aber angepasst und überarbeitet, und können sich auch je nach beteiligten Institutionen und ihren spezifischen Maßnahmen unterscheiden.⁶ Somit folgen komplexe Programme keinem klar vorgezeichneten Weg mit strikt definierten Zielen und Vorgehensweisen, sondern sind dynamisch und reagieren auf sich verändernde Bedarfe, Möglichkeiten und Herausforderungen (Funnell & Rogers, 2011, S. 77).

Für die wirkungsorientierte Steuerung und Evaluation komplizierter und komplexer Programme ergeben sich aus den hier skizzierten Merkmalen einige Herausforderungen, da Prozesse nicht einfach konzipiert, umgesetzt und evaluiert werden können (ebd.). Nichtsdestotrotz ist die Wirkungsorientierung gerade bei diesen Programmen von besonderer Bedeutung. Die Explizierung der zugrundeliegenden Wirkannahmen kann hier zu einem Verständigungsprozess zwischen den unterschiedlichen Stakeholdern, ihren jeweiligen Interessen und professionellen Haltungen führen und dabei helfen, Handlungen zu koordinieren (ebd.; Klawe, 2006).

Ein einfaches, linear gedachtes Wirkmodell ist allerdings zu simplistisch, um den multiplen Komponenten *komplizierter Programme* gerecht zu werden. So haben unterschiedliche Outcome-Ziele auf verschiedenen Wirkebenen durchaus ihre Berechtigung. Ebenso können unterschiedliche Teiltheorien nebeneinander existieren und entsprechend unterschiedliche Wege zu den vereinbarten Outcomes führen. Statt einer allumfassenden Wirkungslogik schlägt Mayne (2011) daher vor, eine generelle übergeordnete Gesamtstrategie als Rahmen zu entwickeln, und daneben spezifische Wirkungslogiken für einzelne Maßnahmen, die auf unterschiedlichen Wirkebenen unter diesem Dach erfolgen. Wie bei einfachen Interventionen wird auch hier ein gemeinsames Problemverständnis erarbeitet und langfristige Wirkungsziele (Impact) abgestimmt. Auch die auf verschiedenen Ebenen zu erreichenden mittelfristigen Outcome-Ziele werden gemeinsam expliziert und gegebenenfalls priorisiert. Die einzelnen Initiativen und Maßnahmen verschiedener Akteure können dann unterschiedliche mittelfristige Outcomes verfolgen und hierfür ihre je eigene Wirkungslogik entwickeln. Dabei ist zu prüfen, dass die jeweils einzelnen Wirkungslogiken mit der Gesamttheorie konsistent sind (Mayne, 2011). Entsprechend sollte sich jede Initiative auf jeder Wirkebene dazu positionieren, wie sie zum übergeordneten Impact- und den gemeinsam priorisierten Outcome-Zielen beiträgt (ebd.). Eine derartige Rahmung kann dabei helfen, gemeinsam Synergien, Überschneidungspunkte und Interdependenzen von Initiativen zu identifizieren und voneinander zu lernen (ebd.; Patton, 2008).

Darüber hinaus muss die wirkungsorientierte Steuerung auch der Nicht-Linearität und Emergenz *komplexer Programme* Rechnung tragen. Laut Willke sind für den Umgang mit komplexen Systemen erhebliche Erfahrung und Professionalität nötig, um

⁶ Darüber hinaus beschreiben Funnell und Rogers (2011) auch den Fall, dass selbst die langfristigen Impact-Ziele emergent sein können. Dieser nochmals höhere Grad der Komplexität soll hier nicht weiter berücksichtigt werden, weil davon ausgegangen wird, dass die Wirkungsziele des Anwendungsfalls Bildungslandschaften durch programmatische Vorgaben zumindest für den aktuellen Zeitraum gesetzt sind.

„die massive Komplexität dieser Systeme weder so zu reduzieren, dass dabei nur eine triviale Parodie des Systems herauskommt (Trivialisierung), noch aber von dieser Komplexität sich erdrücken oder einschüchtern zu lassen, indem man Führung und Steuerung dem ‚Bauchgefühl‘ überlässt“ (Willke, 2011, S. 33).

Wirkannahmen zu Kausalitäten und Funktionsweisen sollten stattdessen im Prozessverlauf erforscht und in einem regelmäßigen Dialog mit den verantwortlichen Akteuren angepasst werden (Rogers, 2008). Auch Zielsetzungen und einzelne Programmkomponenten werden im Prozessverlauf angepasst. Wichtig ist, diese prozessbegleitende Entwicklung des Programms, das „developmental programming“ (Patton, 1994, S. 313), vorherzusehen, vorab zu kommunizieren und Änderungen im Prozessverlauf entsprechend zu dokumentieren. Für Wirkungsmonitoring und Evaluation komplexer Interventionen bedeutet dies:

„Developmental Programming calls for developmental evaluation in which the evaluator becomes part of a design team, helping to monitor what’s happening, both processes and outcomes, in an evolving, rapidly changing environment of constant feedback and change“ (Patton, 1994, S. 313).

Darüber hinaus sollte das Monitoring prüfen, ob die Intervention eine notwendige Bedingung ist, oder ob alternative Interventionen bei gleichem Ressourceneinsatz zu den gleichen Ergebnissen führen (Funnell & Rogers, 2011). Zudem sollte geklärt werden, ob die Intervention eine ausreichende Bedingung darstellt: So hängt die Wirkung von komplizierten und komplexen Programmen häufig nicht allein von der Intervention selbst ab, sondern darüber hinaus von vorher, gleichzeitig oder nachfolgend stattfindenden Maßnahmen, dem Kontext der Implementation und von Eigenschaften der Adressaten (ebd.). Nicht zuletzt sollten unerwünschte Wirkungen und alternative mögliche Entwicklungslinien durch das Monitoring adressiert werden (ebd.). So können kleine Änderungen in spezifischen Gegebenheiten zu ganz anderen Ergebnissen führen. Diese neuralgischen Punkte gilt es im Rahmen der Evaluation herausfinden.

Zusammenfassend bietet die Wirkungsorientierung, die auf Grundlagen der theoriegeleiteten Evaluationsforschung beruht, einen geeigneten Ansatz für die Steuerung komplexer sozialer Programme. Besonders hervorzuheben scheint hier das Potenzial einer partizipativ mit allen Stakeholdern erarbeiteten Wirkungslogik, die zu einem Verständigungsprozess zwischen allen Beteiligten und somit zu einem koordinierten Vorgehen führen kann. Daher scheint eine Übertragung auf die komplexe Programmatik der Bildungslandschaften vielversprechend. Im Folgenden soll mit Bronfenbrenners Sozialökologie ein weit rezipierter entwicklungspsychologischer Ansatz daraufhin geprüft werden, inwieweit dieser als eine geeignete theoretische Grundlage für ein Rahmenwirkmodell für Bildungslandschaften dienen kann.

4. Bronfenbrenners Sozialökologie menschlicher Entwicklung

Wie oben erwähnt, haben bisherige theoretische Konzeptionen von Bildungslandschaften aus der Educational Governance Perspektive vor allem Akteurskonstellationen, Interdependenzverflechtungen und Vernetzungsaktivitäten in den Blick genommen. Unklar bleibt dabei, wie die pädagogische Ausgestaltung der Vernetzung derart erfolgt, dass die damit postulierte Wirkung in Bezug auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung im Sinne des erweiterten Bildungsverständnisses möglich wird. Entsprechend scheint es notwendig auf stärker entwicklungspsychologische Konzepte zurückzugreifen, um den Zusammenhang zwischen der Vernetzung vor Ort und den damit verbundenen Wirkungen auf individueller Ebene der Bildungsadressaten herzustellen. Bronfenbrenners Theorie der Sozialökologie menschlicher Entwicklung bietet dafür geeignete Ansatzpunkte (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bei Bronfenbrenners Sozialökologie handelt es sich nicht um eine geschlossene oder abgeschlossene Theorie, sondern um ein ambitioniertes, auf Weiterentwicklung angelegtes Forschungsprogramm (Ditton, 2006). Insgesamt hat der Theorieansatz weite Anerkennung und Rezeption erfahren (für einen Überblick über die Rezeption in der deutschen Erziehungswissenschaft siehe Ditton, 2006, in der Psychologie siehe Silbereisen, 2006), unter anderem im Rahmen von Überlegungen zu einer raumorientierten Schul- und Bildungsforschung (Berkemeyer et al., 2014; Berkemeyer, Hermstein & Manitius, 2015) und zu erweiterter Bildung („extended education“, Vandell, 2017; Vandell, Larson, Mahoney & Watts, 2015).

Bronfenbrenners bioökologisches Modell eignet sich in besonderem Maße als theoretischer Anknüpfungspunkt für die Erstellung einer Wirkungslogik in Bildungslandschaften. Es nimmt die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, also ein Kernparadigma der Bildungslandschaften, in den Blick, stellt dabei aber die Bedeutung des sozialen Kontexts in den Vordergrund und fächert diesen auf in einem vierstufigen Mehrebenen-Modell, das der Komplexität von Bildungslandschaften entspricht. Zudem unterstreichen Bronfenbrenner und Morris (2006) vor allem in der letzten überarbeiteten Version des Theorieansatzes die Bedeutung von Interaktionsprozessen im sozialen Umfeld des Individuums für die Entwicklung. Gerade an der Optimierung dieser Interaktionsprozesse setzen Bildungslandschaften durch ihre Vernetzungs-, Abstimmungs- und Kooperationsaktivitäten an und können daher auf vielfältige Weise von Bronfenbrenners Theorie profitieren.

4.1. Grundlegende Hypothesen des bioökologischen Modells

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses von Bronfenbrenners sozialökologischem Ansatz steht die Frage, wie menschliche Entwicklung beeinflusst wird. Menschliche Entwicklung beschreibt dabei „the stability and change in the biopsychological characteristics of human beings over the life course and across generations“

(Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 995). Da es sich um einen entwicklungspsychologischen Ansatz handelt, werden unter biopsychologischen Charakteristika alle Aspekte der kognitiven, emotionalen, körperlich-motorischen, moralischen und sozialen Entwicklung gefasst. Es geht entsprechend um die ganzheitliche Entwicklung der Person, wie sie auch in den den Bildungslandschaften zugrundeliegenden Paradigma des erweiterten Bildungsverständnisses postuliert wird.

Kernaussage des bioökologischen Modells ist, dass menschliche Entwicklung von der Qualität und Reichhaltigkeit der „proximalen Prozesse“, also der direkten Interaktionen mit Menschen, Objekten und Symbolen abhängt (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Dabei sind die Art, Häufigkeit und Qualität der proximalen Prozesse im direkten Umfeld, dem Mikrosystem, ausschlaggebend (ebd.). Die Qualität der proximalen Prozesse ist wiederum abhängig von unterstützenden Verbindungen (supportive links) zwischen den Akteuren und Institutionen im Meso- und Exosystem sowie von begünstigenden Bedingungen im Makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Zudem nehmen persönliche Eigenschaften der sich entwickelnden Person und zeitliche Faktoren Einfluss auf die menschliche Entwicklung, in dem sie proximale Prozesse beeinflussen. Entwicklung hängt also von vier definierenden Eigenschaften (defining properties) ab: Process, Person, Context, Time. Dabei nehmen Prozesse die zentrale Rolle ein. Die Stärke des Einflusses von proximalen Prozessen variiert dann in Abhängigkeit von persönlichen Eigenschaften der sich entwickelnden Person (Person), ihrem direkten und entfernteren Umfeld (Context) und zeitlichen Aspekten (Time):

„The form, power, content, and direction of the proximal processes effecting development vary systematically as a joint function of the characteristics of the *developing person*; of the *environment* – both immediate and more remote – in which the processes are taking place; the nature of the *developmental outcomes* under consideration; and the social continuities and changes occurring over *time* through the life course and the historical period during which the person has lived.“ (Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 996, Hervorhebungen im Original).

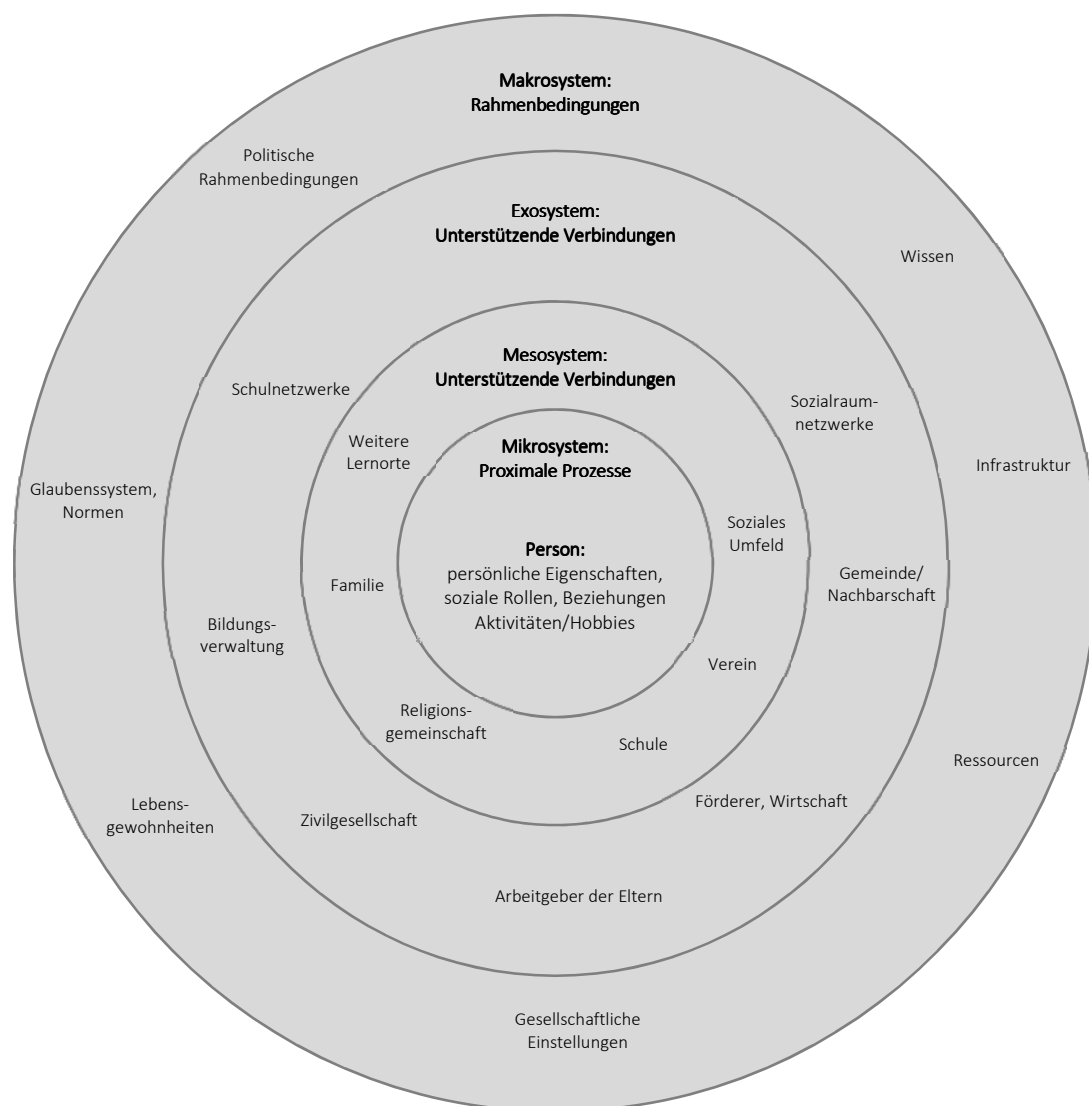


Abbildung 4: Bioökologisches Modell (eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, 1979)

Wie in Abbildung 4 dargestellt, bilden also proximale Prozesse den Kern des Modells. Proximale Prozesse entstehen in direkten Interaktionen mit Personen, Objekten und Symbolen im direkten Umfeld (Mikrosystem) der sich entwickelnden Person. Diese sind laut Bronfenbrenner und Morris die „primary engines of development“ (ebd., S. 996). Sie werden definiert als:

„processes of progressively more complex reciprocal interactions between an active evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time.“ (ebd., S. 996).

Voraussetzung für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung ist demnach die Erfahrung von diversen, komplexen, reichhaltigen proximalen Prozessen. Proximale Prozesse finden im direkten Umfeld und in direkter Interaktion im Mikrosystem statt. Das Mikrosystem umfasst alle Aktivitäten, Rollen, Identitäten und Beziehungen (zu Personen, Symbolen und Objekten), in die die sich entwickelnde Person direkt eingebunden ist. Dabei ist die Qualität der proximalen Prozesse von entscheidender Bedeutung: Sie sollten reichhaltig, divers, reziprok (also auch aktiv

vom Individuum gestaltet), regelmäßig, häufig und intensiv sein, sich in ihrer Komplexität dem Entwicklungsstand entsprechend progressiv steigern und in einem von Vertrauen und gegenseitiger Anerkennung geprägten Kontext stattfinden (Bronfenbrenner, 1979, S. 49f., S. 163, S. 203ff., S. 212ff.; Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 996). Neben der Qualität der angebotenen Aktivitäten und Interaktionen spielt auch die physische und materielle Beschaffenheit und Ausstattung der Lernsettings eine Rolle (z.B. Qualität der Gebäude, Infrastruktur, Räume für unterschiedliche Aktivitäten (z.B. Sporthalle, Labor, Kunstraum, Bühne), digitale, technische, materielle Ausstattung) (Vandell et al., 2015)).

Wie sich proximale Prozesse gestalten, ist dabei abhängig von persönlichen Eigenschaften der entwickelnden Person, dem Kontext, in dem sie stattfinden, und zeitlichen Aspekten. Zu den *persönlichen Eigenschaften* zählen beispielsweise Alter, Geschlecht, Charakter, körperliche oder geistige Beeinträchtigungen, intellektuelle Fähigkeiten, Sprachkompetenzen und Habitus. Diese beeinflussen einerseits, wie proximale Prozesse wahrgenommen werden, und andererseits welche Effekte sie haben. So können sie als Selektionsfaktoren fungieren, die die Teilnahme an unterschiedlichen Bildungsangeboten begünstigen oder verhindern (ebd.). Ebenso können sie als Moderatoren Einfluss auf den Effekt von Bildungsangeboten haben, indem Bildungsangebote abhängig von Alter, Geschlecht, Anpassungsleistung, Fähigkeiten und Kompetenzen unterschiedliche Ergebnisse hervorrufen (ebd.).

Neben den persönlichen Eigenschaften bestimmen auch die im *erweiterten Kontext* um das Individuum stattfindenden Bedingungen die Qualität der proximalen Prozesse im Mikrosystem. Hier ist zum einen das *Mesosystem* zu nennen, das die Verbindungen zwischen zwei oder mehr verschiedenen Mikrosystemen darstellt, also beispielsweise zwischen Schule und Elternhaus oder zwischen Schule und Jugendzentrum, zwischen Lehrkräften im Unterricht und pädagogischem Personal in Ganztagsangeboten oder zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Das *Exosystem* umfasst die Beziehungen zwischen einem Mikrosystem und einem weiteren Setting, mit dem das sich entwickelnde Individuum nicht selbst interagiert. Diese Beziehungen beeinflussen indirekt die Prozesse in Mikro- oder Mesosystemen. Beispiele hierfür sind die Beziehung zwischen dem Elternhaus und dem Arbeitgeber der Eltern, aber auch Steuerungsinstanzen und Unterstützungssysteme von Schulen (z.B. Schulverwaltung, schulische Netzwerke), externe Fördermittelgeber oder institutionenübergreifende Netzwerke. Zuletzt stellt das *Makrosystem* die übergreifenden Normen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Kontexte dar, in denen das Individuum aufwächst. Darunter werden zum Beispiel gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, lokale, kulturelle Normen und politische Rahmenbedingungen gefasst.

Der Kontext in diesen vier Systemebenen ist also entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung und auch hier spielt die Qualität der Prozesse und Verbindungen zwischen den einzelnen Systemebenen eine große Rolle: Je kohärenter, abgestimmter und zielgerichteter die Akteure und Institutionen um das sich entwickelnde Individuum herum agieren, desto zuträglicher für die Entwicklung. Die Sozialökologie postuliert, dass es besonders entwicklungsfördernd ist, wenn zwischen den verschiedenen Mikrosystemen auf Mesosystemebene *unterstützende Verbindungen* („supportive links“) geschaffen werden (Bronfenbrenner, 1979, S. 214ff). Bronfenbrenner geht allerdings nicht konkreter darauf ein, wie diese ausgestaltet werden können. Basierend auf seinen

Ausführungen leitet Jungermann in Beitrag IV (eingereicht) drei Dimensionen ab, mithilfe derer unterstützende Verbindungen analysiert werden können: Reziprozität, Komplexität der Kooperationsaktivität und Institutionalisierung. Unter Bezug auf weitere Theorien (u.a. Soziale Netzwerktheorie, Kooperationsmodelle und Schulentwicklungstheorien) und auf Basis einer empirischen Fallstudie differenziert sie die drei Bereiche am Beispiel der unterstützenden Verbindungen auf der Mesosystem-Ebene weiter aus (vgl. im Folgenden Jungermann, eingereicht). Unter Reziprozität fasst sie dabei gegenseitiges Vertrauen, effiziente, häufige Kommunikation, gegenseitiges Wissen voneinander, Zielübereinstimmung und eine gemeinsame stärkeorientierte Grundhaltung gegenüber dem sich entwickelnden Individuum. Die Komplexität der Kooperation zeichnet sich durch kokonstruktive gemeinsame Handlungen aus, bei der die Partner zum Beispiel gemeinsam Projekte, Maßnahmen und Materialien entwickeln. Institutionalisierung lässt sich beispielsweise an fest verankerten Abläufen, schriftlichen Konzepten und Vereinbarungen für die Kooperation, oder gemeinsamen pädagogischen Konzepten festmachen.

Ein finaler Aspekt, durch den die proximalen Prozesse beeinflusst werden, ist Zeit. Dabei geht es einerseits um die tatsächliche Dauer und Regelmäßigkeit (kurzfristig und über mehrere Jahre), in denen proximale Prozesse stattfinden, also wie lange und häufig das sich entwickelnde Individuum bereichernde Interaktionen erfährt, aber auch ob Beziehungen zu Bezugspersonen langfristig stabil sind oder abbrechen. Außerdem werden unter diesem Aspekt auch Transitionsphasen (z.B. Pubertät), einschneidende Erlebnisse (z.B. Umzug, Geburt eines Geschwisterkinds) oder Übergänge zwischen Bildungsabschnitten berücksichtigt. Nicht zuletzt spielen historische oder sich über Generationen ziehende gesamtgesellschaftliche oder familiäre Entwicklungen eine Rolle für die individuelle Entwicklung.

Für die vorliegende Arbeit können die zentralen Aussagen des bioökologischen Modells und seiner Erweiterung durch Jungermann (eingereicht) wie folgt zusammengefasst werden:

- (1) Gegenstand von Bronfenbrenners Sozialökologie ist die Erforschung der sozioökologischen Bedingungen für eine umfassende menschliche Entwicklung, die sowohl körperlich-motorische, kognitiv-intellektuelle, sozio-emotionale als auch moralische Aspekte umfasst.
- (2) Umfassende Persönlichkeitsentwicklung wird bedingt durch *proximale Prozesse*, also vielfältige, qualitativ hochwertige, bedeutsame und regelmäßige Interaktionen der sich entwickelnden Person mit Menschen, Dingen und Symbolen innerhalb unterschiedlicher bereichernder Settings auf Mikrosystemebene.
- (3) Persönliche Eigenschaften können als Moderatoren oder Selektionsfaktoren fungieren.
- (4) Bestärkt und beeinflusst werden diese Prozesse durch *unterstützende Verbindungen* im erweiterten Kontext auf Meso- und Exosystemebene. Unterstützende Verbindungen zeichnen sich durch Reziprozität, eine komplexe Kooperationsaktivität und Institutionalisierung aus.
- (5) Die Persönlichkeitsentwicklung erfolgt außerdem im Zeitverlauf. Häufigkeit und Regelmäßigkeit von proximalen Prozessen auf Mikrosystemebene, aber auch Erfahrungen an Übergängen und Transitionsphasen innerhalb der Bildungsbiographie tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

- (6) Kontextfaktoren im Makrosystem und deren Veränderungen im Zeitverlauf müssen ebenso berücksichtigt werden.

Wie oben erwähnt, handelt es sich dabei nicht um ein in sich geschlossenes Theoriemodell, sondern um ein Forschungsprogramm für die umfassende und ganzheitliche Erforschung von Bedingungen für die menschliche Entwicklung, unter Berücksichtigung von Eigenschaften der sich entwickelnden Person und des Kontexts auf vier Systemebenen sowie der zeitlichen Dimension. Als solches ist es in erster Linie angelegt, um entwicklungspsychologische Studien ganzheitlich zu konzipieren. Studien, die auf der Sozialökologie basieren, nehmen in erster Linie frühkindliche Entwicklungsprozesse in den Blick, sodass bisher nicht auf eine große Erfahrung mit dem Modell für die Entwicklung bis ins Jugend- und Erwachsenenalter zurückgegriffen werden kann. Allerdings scheint das Modell sich in besonderem Maße für die in dieser Arbeit fokussierten Bildungslandschaften zu eignen: Es stellt – wie Bildungslandschaften – die individuelle ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung in den Interessenmittelpunkt und hebt dabei die Bedeutung des sozialen Kontexts hervor. Dieser wird in einem vierstufigen Mehrebenensystem konzipiert, das der Komplexität von Bildungslandschaften entspricht. Über die zeitliche Dimension erlaubt das Modell auch, Prozesse in der gesamten Bildungsbiographie zu betrachten. Durch den Fokus auf die Qualität der proximalen Prozesse und unterstützenden Verbindungen im sozioökologischen Umfeld auf verschiedenen Systemebenen wird das Modell besonders anschlussfähig für Bildungslandschaften. Deren Grundannahme ist, dass durch die Optimierung von Vernetzungs-, Abstimmungs- und Kooperationsaktivitäten ein besseres und chancengerechteres Bildungsangebot für die Bildungsadressaten hergestellt werden kann. Daher soll Bronfenbrenners Modell im Folgenden auf Bildungslandschaften übertragen werden, um Ableitungen und Anknüpfungspunkte zu identifizieren.

4.2. Übertragung der Sozialökologie auf Bildungslandschaften

Für die Anwendung von Bronfenbrenners Sozialökologie auf Bildungslandschaften wird im Rahmen dieser Arbeit abgeleitet, dass diese dann wirksam sein können, wenn sie das soziale Umfeld, also den ökologischen Kontext von Kindern und Jugendlichen, so verändern, dass diese unabhängig von persönlichen Eigenschaften und sozialem Hintergrund proximale Prozesse erleben, die zu einer umfassenden Entwicklung führen. Für die oben dargestellten fünf zentralen Aspekte von Bronfenbrenners Theorie bedeutet dies im Einzelnen:

- (1) Wie bei Bronfenbrenner stehen auch in Bildungslandschaften die Bedingungen im Mittelpunkt, die zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Im Sinne des erweiterten Bildungsbegriffs sind dabei neben der kognitiv-intellektuellen Entwicklung auch die sozio-emotionale, körperlich-motorische und moralische Entwicklung von Bedeutung.
- (2) Da die Entwicklung laut Bronfenbrenner vor allem durch die *proximalen Prozesse* bestimmt wird, könnten Bildungslandschaften daran ansetzen, die Möglichkeiten für das Erleben proximaler Prozesse für alle Kinder und Jugendlichen systematisch auszubauen. Das würde bedeuten, ein

umfangreiches Angebot an qualitativ hochwertigen und vielfältigen Interaktionen in diversen formalen, non-formalen und informellen Lernsettings (Mikrosystemen) zu schaffen. Dazu können beispielsweise Ganztagsangebote, außerunterrichtliche Projekte, kulturelle und sportliche Aktivitäten, aber auch Angebote zur sozio-emotionalen Entwicklung oder zur Gesundheitsprävention zählen. Neben dem Zugang zu diesen verschiedenen Settings sind laut Bronfenbrenner vor allem die Qualität, Intensität und Stabilität der Interaktionen mit Bezugspersonen (Erwachsenen und Peers) in diesen Settings von Bedeutung. Entsprechend könnte eine Aufgabe der Steuerung in Bildungslandschaften sein, die Rahmenbedingungen zu schaffen, um stärkeorientierte, vertrauensbasierte, langfristige Beziehungen zu ermöglichen. Voraussetzung dafür wäre auch eine gemeinsame stärkeorientierte Grundhaltung des pädagogischen Personals innerhalb der Bildungslandschaft, das die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum der pädagogischen Aktivitäten nimmt.

- (3) Laut Bronfenbrenner können *persönliche Eigenschaften* (wie Alter, Charaktereigenschaften, kognitive oder körperliche Beeinträchtigungen, sprachliches Ausdrucksvermögen oder Habitus) als Selektionsfaktoren für die Teilnahme an unterschiedlichen Lerngelegenheiten und als Moderatoren für die Effekte dieser Lernsettings fungieren. Wenn Bildungslandschaften also zur Ermöglichung von Chancengerechtigkeit und Teilhabe in einer inklusiven Gesellschaft beitragen sollen, müsste also im Rahmen des Monitorings geprüft werden, ob die bereitgestellten Angebote auch benachteiligte Zielgruppen erreichen: Bekommen Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren jeweiligen persönlichen Eigenschaften einen gleichwertigen Zugang zu proximalen Prozessen, der auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt ist?
- (4) Zudem hängen proximale Prozesse auch vom erweiterten *Kontext* ab und inwieweit zwischen Settings auf unterschiedlichen Systemebenen *unterstützende Verbindungen* (supportive links) aufgebaut werden. Entsprechend könnte die Steuerung von Bildungslandschaften sich also zum Ziel setzen, auf Mesosystem-Ebene möglichst reziproke, komplexe und institutionalisierte Kooperationen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen aufzubauen. Umfassend und aus Perspektive der Bildungsadressaten gedacht geht es dabei einerseits um eine Vernetzung aller vorhandenen Bildungsakteure, also dem Grundprinzip der Bildungslandschaften, andererseits und darüber hinaus auch um die Kohärenz mit den verschiedenen Mikrosystemen, die für die Kinder und Jugendlichen in ihrem alltäglichen Leben relevant sind. Hier sind in erster Linie das Elternhaus und der erweiterte Familienkreis, aber auch Vereine, Religions- und Kulturgemeinschaften zu nennen. Auf Exosystem-Ebene könnten Bildungslandschaften darüber hinaus die Rahmenbedingungen schaffen, um durch Abstimmungsprozesse unterstützende Verbindungen aufzubauen. Auf Exosystem-Ebene sind in Bildungslandschaften vor allem koordinierende Institutionen situiert, wie beispielsweise die Schulverwaltung, das Regionale Bildungsbüro, das Jugenddezernat, das Kommunale Integrationszentrum oder die Agentur für Arbeit. Darüber hinaus sind im Exosystem auch institutionenübergreifende Netzwerke, externe Fördermittelgeber wie Stiftungen oder Akteure aus der Wirtschaft (Unternehmen, Gewerkschaften und Verbände, Organisationen der

Berufsorientierung, soziale Dienste) angesiedelt. Gemeinsame Zielsetzung könnte hier die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen für proximale Prozesse und unterstützende Verbindungen auf Mikro- und Mesoebene sein. Dazu könnten beispielsweise Unterstützungs- und Koordinierungsleistungen für die Vernetzung von Bildungsakteuren, die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Kooperation im schulischen Ganztags oder für die Berufsorientierung sowie Qualifizierungsmaßnahmen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit zählen.

- (5) Der Aspekt „Zeit“ aus Bronfenbrenners Modell zeigt sich in Bildungslandschaften an unterschiedlichen Ebenen. Zum einen kann es darum gehen, proximale Prozesse und Beziehungen zu Bezugspersonen möglichst regelmäßig und stabil zu gestalten. Dieser Aspekt wird für die Bildungsinstitutionen vor allem durch kurzfristige Finanzierungsmodelle von Projekten oder auch unsichere Beschäftigungsverhältnisse und entsprechend hohe Fluktuation des pädagogischen Personals erschwert. Zum anderen können Bildungslandschaften aber auch besonders Transitionsphasen und Übergänge entlang der gesamten Bildungsbiographie in den Blick nehmen und versuchen, diese akteursübergreifend möglichst bruchlos zu gestalten. Dies zeigt sich unter anderem im Übergangsmanagement (siehe Sartory, 2017; Sartory et al., 2018), mit dem sich besonders das kommunale Bildungsmanagement befasst.
- (6) Nicht zuletzt sind auch die sich im Makrosystem abspielenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Veränderungen in Bildungslandschaften relevant. Darunter fallen politische Vorgaben (z.B. zum Ausbau schulischer Ganztagsbetreuung oder zur Inklusion) und gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. Zuwanderung, demographischer Wandel) sowie Veränderungen in gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Haltungen (z.B. zu den Zielen von Bildung, zu Chancengerechtigkeit, zum Demokratieverständnis sowie populistische Haltungen oder Einstellungen zu Migranten). Darüber hinaus nehmen auch die konkreten Bedingungen im Stadtteil und dem lokalen Gemeinwesen Einfluss auf die individuelle Entwicklung der Bildungsadressaten. Dazu gehören beispielsweise Bildungsaspirationen im Wohnviertel, die Beschäftigungs- und Wohnsituation, die psychische und physische Gesundheit, aber auch gesellschaftliche Entwicklungen oder politische Entscheidungen, die das Gemeinwesen betreffen (z.B. die Einrichtung eines Flüchtlingsheims in der direkten Umgebung, Entscheidungen der Kommune an bestimmten Stadtteilerneuerungsprogrammen teilzunehmen, o.ä.). Für die Steuerung von Bildungslandschaften scheint es entsprechend relevant, die Einflussfaktoren auf Makrosystemebene in Betracht zu ziehen und – wo möglich – zu bearbeiten.

Insgesamt lässt sich also Bronfenbrenners Sozialökologie gut auf Bildungslandschaften übertragen. Das Modell regt dazu an, Bildungslandschaften von den bei den Bildungsadressaten angestrebten Entwicklungen aus zu konzipieren. Entsprechend lässt sich ableiten, dass Bildungslandschaften dann wirksam sein können, wenn sie darauf ausgelegt sind, den sozialen Kontext der Kinder und Jugendlichen so zu gestalten und zu verändern, dass diese optimale und möglichst gleichberechtigte Voraussetzungen für das Erleben proximaler Prozesse und damit für die umfassende individuelle Persönlichkeitsentwicklung haben.

5. Auf dem Weg zu einer Wirkungslogik für Bildungslandschaften

Aus den vorherigen Ausführungen ergibt sich, dass der Ansatz der Wirkungsorientierung sowohl für die Steuerung als auch für die wissenschaftliche Erforschung der Wirksamkeit von Bildungslandschaften zielführend sein kann und Bronfenbrenners Sozialökologie dafür als konzeptioneller Rahmen genutzt werden kann. In diesem Teil der Arbeit soll nun aus beiden Ansätzen ein Prototyp für eine übergeordnete Rahmenwirkungslogik entwickelt werden. Diese kann als Ausgangspunkt für die wirkungsorientierte Steuerung und Evaluation von Bildungslandschaften genutzt werden.

Eine Wirkungslogik für Bildungslandschaften zu entwickeln ist voraussetzungsreich: Bei Bildungslandschaften handelt es sich um komplizierte und komplexe soziale Programme (siehe Kapitel 2.4 und 3.3): Sie verfügen über multiple Komponenten in der Governance (Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen über Zuständigkeitsbereiche und Professionen hinweg, multiple Zielsetzungen), Prozesse sind adaptiv und dynamisch; Effekte und Auswirkungen lassen sich nicht durch einfache lineare Kausalstränge erklären. So zeichnen sich Bildungslandschaften gerade dadurch aus, dass darin sehr unterschiedliche Institutionen eine Vielzahl von Ansätzen verfolgen, die je eigene Berechtigungen und Zielsetzungen und entsprechend eigene Wirkungslogiken haben. Zudem gibt es keine einheitliche Konzeption von Bildungslandschaften, sondern die einzelnen darunter gefassten Initiativen können einer Vielzahl von Modellen entsprechen (z.B. schulzentriert oder sozialraumorientiert), sich an unterschiedlich großen Gebietseinheiten orientieren (z.B. Quartier, Kommune, Region) und sich dabei auch je nach gegebenen Rahmenbedingungen (z.B. finanzielle und personelle Ausstattung, Trägerschaft, politische Unterstützung) unterscheiden.

Aufgrund der Komplexität und der Vielzahl der Konzepte erscheint es utopisch, eine generische Wirkungslogik für Bildungslandschaften zu entwickeln, die ohne Anpassungsleistung gleichermaßen auf alle Initiativen angewendet werden kann. Dies würde auch nicht dem Anspruch und der Zielsetzung der wirkungsorientierten Steuerung gerecht werden, nach dem die grundlegende Wirkungslogik in einem Dialogprozess von den handelnden Akteuren entwickelt wird und so zu einem gemeinsamen Verständigungsprozess in der Bildungslandschaft beitragen sollte. Anspruch des im Folgenden entwickelten Rahmenwirkmodells ist es daher nicht, eine umfassende allgemeingültige Wirkungslogik zu entwickeln. Stattdessen soll – wie von Mayne (2011) für komplexe Interventionen vorgeschlagen – ein übergeordnetes Rahmenwirkmodell aufgestellt werden, auf das die verschiedenen Akteure und Maßnahmen sich mit ihrer je eigenen Wirkungslogik beziehen können. Dabei sollten sich die Akteure auf das übergeordnete Wirkungsziel, das dahinterliegende Problemverständnis, mittelfristige Outcome-Ziele auf verschiedenen Wirkebenen und grundsätzliche Wirkannahmen verständigen. Die einzelnen Akteure präzisieren im Anschluss, zu welchem konkreten Outcome-Ziel auf welcher Wirkebene sie mit ihren Maßnahmen beitragen und definieren dann jeweils für sich eine eigene detaillierte Wirkungslogik. Jede Initiative auf jeder Wirkebene sollte sich also dazu positionieren, wie sie zu den gemeinsam

priorisierten Outcome-Zielen und dadurch zum übergeordneten Impact-Ziel beiträgt.

Zur Erstellung eines solchen Rahmens können implizite Annahmen und Hypothesen sowie verifizierte wissenschaftliche Theorien aus unterschiedlichen Disziplinen herangezogen werden, die für Bildungslandschaften anschlussfähig sind. Bronfenbrenners Sozialökologie bietet wie oben dargestellt einen geeigneten Theorieansatz, um diese Annahmen zu strukturieren. Darüber hinaus eignen sich auch weitere theoretische Bezüge für Wirkungslogiken von Bildungslandschaften, die im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht bearbeitet werden können. Das Modell bietet jedoch ausreichende Offenheit, um andere Theorien an unterschiedlichen Stellen einfließen zu lassen.

Insgesamt handelt es sich bei diesem Rahmenwirkmodell um einen Prototyp, auf den sich Bildungslandschaften ganz unterschiedlicher Konzeption bei der Entwicklung ihrer Wirkungslogik beziehen können. Es kann als Inspirationsquelle dienen, muss aber in jedem Fall an die konkreten Kontextbedingungen der einzelnen Bildungslandschaft angepasst werden, nicht zuletzt, weil der Aushandlungsprozess zwischen allen Akteuren ein entscheidender Kommunikationsschritt im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung ist.

Im Folgenden wird zunächst beispielhaft ein mögliches Wirkungsziel auf Impact-Ebene entwickelt und dazu grundsätzliche von Bildungslandschaften zu bearbeitende Herausforderungen beschrieben. Daraufhin wird auf Basis von Bronfenbrenners Sozialökologie eine Wirkungslogik abgeleitet und in einem Wirkmodell dargestellt. Zuletzt werden Konsequenzen für das Wirkungsmonitoring und hier insbesondere für das kommunale Bildungsmonitoring und die externe Evaluation durch eine wissenschaftliche Begleitforschung abgeleitet.

5.1. Herausforderungen und Wirkungsziele

Die Planung der wirkungsorientierten Steuerung beginnt mit der Verständigung über die im Rahmen der Bildungslandschaft zu erreichenden Wirkungsziele und die auf dem Weg dahin zu bearbeitenden Herausforderungen. Im Bildungsbereich ist dies aufgrund der Vielzahl von Akteuren und ihren je unterschiedlichen professionellen Handlungslogiken, aber auch aufgrund der vielfältigen und komplexen Aufgaben, die Bildung und Erziehung zu leisten haben, besonders anspruchsvoll. Voraussetzung ist dafür vor allem ein gemeinsames Verständnis über die grundlegenden Funktionen und Ziele von Bildung. Ein solcher Verständigungsprozess findet aber häufig im Bildungssystem nicht statt und wird auch von der politischen Ebene nicht vorgegeben (Böttcher, 2016). So weist Böttcher (2016) darauf hin, dass in der deutschen Bildungspolitik weitgehend auf klare Zielformulierungen verzichtet wird. Im Gegensatz zu den USA und UK, wo Böttcher (ebd.) eine zu starke Ergebnisorientierung und ihre negativen Folgen für das Schulsystem kritisiert, werden Maßnahmen im deutschen System ohne klare Vorgaben und mit einer großen Gestaltungsfreiheit initiiert: Überprüfbarkeit und Messung der Zielerreichung sind dadurch nur sehr eingeschränkt bis gar nicht möglich. So entfalten beispielsweise Steuerungsinstrumente wie die zu Beginn der 2000er eingeführten Nationalen Bildungsstandards nicht die intendierte

Steuerungswirkung (ebd.; Böttcher, 2006). Es müsste stattdessen möglichst genau definiert werden, „was im Erziehungs-, Bildungs- oder Qualifizierungsprozess mittels absichtsvoller, methodisch angelegter, organisierter und professionell ausgeführter pädagogischer Interventionen erreicht werden soll.“ (Böttcher, 2016, S. 60). Genau eine solche Zielklärung der Arbeit in pädagogischen Institutionen findet allerdings nicht statt, mit dem Ergebnis, dass jede Bildungsinstitution oder sogar jeder Pädagoge und jede Pädagogin eigene Prioritäten setzen kann. So kann es zu Konflikten in Lehrerkollegien und noch vermehrt in der multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe kommen. Auch Kommunikationsprobleme zwischen Steuerungsebenen und Praxisakteuren entstehen auf diese Weise (Berkemeyer, 2017a).

Akteure in Bildungslandschaften können ganz unterschiedliche Zielsetzungen und Prioritäten aus ihren je eigenen Organisationslogiken heraus verfolgen. Beispiele für solche Zielsetzungen können folgende sein (vgl. auch Berkemeyer, 2017b; BMFSFJ, 2006; Ditton, 2017):

- Mehr Chancengerechtigkeit und Teilhabe
- Umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen
- Erhöhung der Attraktivität des Bildungsstandorts
- Kompensation von Benachteiligungen
- Prävention (z.B. bei Sucht, Gesundheit und Kindeswohlgefährdung)
- Gleichstellung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt, Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Stärkung der demokratischen Strukturen
- Integration von Neuzugewanderten
- Aufwertung von benachteiligten Stadtteilen
- Vermeidung von Armut und Sozialkosten
- Fachkräftesicherung für ortsansässige Unternehmen

Die Offenheit von Seiten der Bildungspolitik bietet allerdings auch Chancen für die Bildungslandschaften. Sie ermöglicht, im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung vor Ort ein gemeinsames Verständnis darüber zu erreichen, was Ziel und Funktion der pädagogischen Arbeit innerhalb der Bildungslandschaft ist. In aktuellen Bildungslandschaftsinitiativen wird dies allerdings bisher nicht systematisch getan, vielmehr bleibt der Bezug zu konkreten Bildungszielen eher vage (Stolz et al., 2011). Steuerungsprozesse in Bildungslandschaften können deshalb darauf hinarbeiten, trotz aller möglichen Widerstände und unterschiedlichen Haltungen ein gemeinsames Verständnis über die (pädagogischen und gesellschaftlichen) Aufgaben des lokalen Bildungssystems zu schaffen. Darauf aufbauend kann dann ein gemeinsames langfristiges Wirkungsziel der Bildungslandschaft für das lokale Bildungssystem erarbeitet werden. Dabei gilt es, die unterschiedlichen Zielsetzungen der Akteure zu priorisieren und unter einem gemeinsamen Dach zu verorten. Übergeordnetes Leitziel der Bildungslandschaften, wie es in deren normativen Programmatiken formuliert ist, ist die Erhöhung der Chancengerechtigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe durch eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder und Jugendlichen (Jungermann et al., 2015; siehe auch Kapitel 2.1). Folgt man den Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts wird damit die „Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und

Verantwortung“ als Ziel von Bildung gesetzt (BMFSFJ, 2006, S. 84). Dies hängt eng mit der Fähigkeit zur Selbstregulation zusammen, also der

„Kompetenz, in einer gegebenen komplexen Umwelt kognitiv, physisch und psychisch eigenständig aktiv handeln zu können, aber auch auf die Fähigkeit, sich mit anderen auseinander zu setzen, sich auf sie zu beziehen und sich mit ihnen zu verständigen.“ (ebd., S. 84).

Entsprechend sollten kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickelt und entfaltet werden.

„Bildung bezieht sich auf die Entwicklung von Individuen in einem umfassenden Sinne; neben der Entwicklung und der Ausbildung von Kompetenzen zählen dazu auch Orientierungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkmuster. Bildung bezieht sich, anders als der Lernbegriff, auf die ganze Person, eingebunden in eine konkrete soziale und kulturelle Umwelt.“ (ebd., S. 84).

Neben den Ausführungen zum erweiterten Bildungsverständnis können auch Konzepte zu Chancengerechtigkeit und Teilhabe herangezogen werden, wie sie beispielsweise im Chancenspiegel mit Bezug auf gängige Gerechtigkeitstheorien dargestellt werden (Berkemeyer, Bos & Manitus, 2012; für eine kritische Diskussion siehe z.B. Giesinger, 2015). Im Chancenspiegel wird Chancengerechtigkeit im Schulsystem definiert als

„die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der die Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen“ (Berkemeyer et al., 2012, S. 20).

Entsprechend muss auch im Sinne der Chancengerechtigkeit gefragt werden, wie Personenmerkmale, die zu Schulerfolg beitragen (z.B. psycho-emotionale Merkmale wie Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept, Growth Mindset, Resilienz), und institutionelle Rahmenbedingungen im lokalen Bildungssystem gestärkt werden können, um Unterschiede in Habitus, sozialem und kulturellem Kapital, die zu ungleichen Bildungschancen führen, ausgleichen zu können (Boudon, 1974, Bourdieu, 1986). Solche Konzeptionen können herangezogen werden, um sich im gemeinsamen Verständigungsprozess zwischen den Akteuren der Bildungslandschaft auf ein Wirkungsziel zu einigen. Exemplarisch wird hier ein solches Wirkungsziel vorgeschlagen, das sich aus dem Anspruch nach kompensatorischer Förderung zum chancengerechten Ausgleich gesellschaftlicher Verhältnisse und nach Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses ergibt⁷:

⁷ Das hier exemplarisch formulierte Wirkungsziel lehnt sich an die theoretischen Diskussionen um Chancengerechtigkeit und das erweiterte Bildungsverständnis an. Im Rahmen dieser Arbeit können die Bezüge allerdings nicht ausführlich erörtert werden. Es ist daher als erste Überlegung zu verstehen, die weiterer theoretischer Fundierung bedarf.

Kinder und Jugendliche können unabhängig von ihrer familiären Herkunft ihr volles Potenzial entfalten und erwerben die Kompetenzen für ein gelingendes Leben und die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft.

Ausgehend von einem so oder ähnlich formulierten abgestimmten Wirkungsziel (Impact) gilt es dann konkrete, lokal lösbare Herausforderungen zu identifizieren, die der Zielerreichung entgegenstehen. Mit Bezug auf Bronfenbrenners Systemlogik können die beteiligten Akteure auf allen Systemebenen Herausforderungen identifizieren, die jeweils im Rahmen der Bildungslandschaft bearbeitet werden können. Exemplarisch, ohne Anspruch auf wissenschaftliche Verifizierung und aus Praxissicht formuliert können diese wie folgt dargestellt werden:

Wirk-ebene	Exemplarische Herausforderungen aus Praxissicht
Person	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder und Jugendliche haben aufgrund ihrer unterschiedlichen persönlichen Charakteristika (z.B. körperlich-motorische, kognitive, sozio-emotionale Entwicklung, Habitus, Sprach- und Ausdrucksfähigkeiten) unterschiedliche Ausgangslagen für ihre persönliche Entwicklung. - Ungünstige Ausgangsvoraussetzungen akkumulieren sich bei vielen Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Verhältnissen.
Mikrosystem	<ul style="list-style-type: none"> - Angebote der non-formalen und informellen Bildung sind in benachteiligten Stadtteilen weniger ausgeprägt dadurch haben Kinder und Jugendliche weniger Möglichkeiten vielfältige, anregende und qualitativ hochwertige proximale Prozesse zu erleben. - Es greifen (Selbst-)Selektionsprozesse von benachteiligten Zielgruppen bei der (kontinuierlichen) Teilnahme an Angeboten. - Lehrkräfte und pädagogisches Personal verfügen ggf. nicht über ausreichend Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität (ggf. defizitorientierte Haltung, Habitus-Differenzen, Unsicherheit in interkulturellen Situationen) - ...
Mesoebene	<ul style="list-style-type: none"> - Die Zusammenarbeit von Bildungsakteuren untereinander und mit Eltern, außerschulischen Einrichtungen sowie anderen Schulen ist nicht synergieorientiert - Es gibt kein abgestimmtes Vorgehen, stattdessen unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Logiken und Herangehensweisen, dadurch entstehen Schwierigkeiten in der multiprofessionellen Zusammenarbeit. - Ganztagsangebote und außerunterrichtliche Aktivitäten werden additiv gestaltet und nicht in den Schulalltag integriert. - Übergänge zwischen Institutionen werden nicht abgestimmt, es erfolgt kein Wissenstransfer zwischen Institutionen. -
Exosystem	<ul style="list-style-type: none"> - Es gibt kein gemeinsames Verständnis über Aufgabe und Funktion des lokalen Bildungssystems. - Zuständigkeiten in der Verwaltung sind versäult, es gibt keine ausreichende ämter- und bereichsübergreifende Abstimmung. - Durch projekt- und programmbezogene Förderstrukturen sind Maßnahmen nicht nachhaltig finanziert, es kommt zu personellen Fluktuationen. -
Makrosystem	<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Situation und Einstellungen der Bevölkerung in benachteiligten Quartieren (geringe Bildungsaspiration, Armut, Hoffnungslosigkeit, Diskriminierungserfahrungen) - Wertewandel (z.B. Einstellungen zu Chancengerechtigkeit, Teilhabe) - Veränderungsresistenz im System, da Logik des lokalen Schulsystems über viele Jahre etabliert - Allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen, die zu Herausforderungen führen: veränderte Anforderungen des Arbeitsmarkts, Migrationsbewegungen, vermehrte soziale Ungleichheit -

Tabelle 2: Exemplarische Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in Bildungslandschaften

5.2. Vorschlag für eine Rahmenwirkungslogik für Bildungslandschaften

Auf Basis des oben formulierten übergeordneten Wirkungsziel und der daraus abgeleiteten Problemstellungen wird hier nun skizzenhaft eine mögliche Wirkungslogik für Bildungslandschaften vorgestellt. Dabei werden (beispielhaft) Outcome-Ziele auf den verschiedenen Wirkungsebenen von Bronfenbrenners Systemlogik vorgestellt und jeweils mögliche Aktivitäten damit verbunden. Die hier vorgeschlagene Wirkungslogik beschränkt sich zunächst nur auf die Schulzeit. Folgt man der umfassenden Logik von Bildungslandschaften, müsste die Wirkungslogik darüber hinaus alle Phasen des lebenslangen Lernens in Bildungslandschaften abdecken, insbesondere die frühkindliche Bildung (sowohl institutionell als auch im Elternhaus), die berufliche Bildung/Studium sowie die Weiterbildung. Dies kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

Die dem Rahmenmodell zugrundeliegende Wirkungslogik ergibt sich aus der oben dargestellten Übertragung von Bronfenbrenners sozialökologischem Ansatz auf Bildungslandschaften (Kapitel 4.2) und kann als vereinfachtes Narrativ wie folgt beschrieben werden:

- Bildungslandschaften sollen dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu erhöhen und entsprechend gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen (Impact).
- Voraussetzung dafür ist, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer familiären Herkunft und persönlichen Eigenschaften die Kompetenzen für ein gelingendes Leben und die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erwerben. Zu diesen Kompetenzen gehören im Sinne des erweiterten Bildungsverständnis neben den fachlich-kognitiven auch die psycho-emotionalen und moralischen Kompetenzen (Outcome auf Ebene des Individuums).
- Unter Rückbezug auf Bronfenbrenner werden diese vor allem durch vielfältige, anregende und qualitativ hochwertige proximale Prozesse entwickelt, die sich in unterschiedlichen (formalen, non-formalen und informellen) Settings im Umfeld des Individuums auf Mikrosystemebene abspielen. Ziel einer Bildungslandschaft kann es also sein, allen Kindern und Jugendlichen Zugang zu diesen proximalen Prozessen zu bieten, also ein möglichst reichhaltiges Angebot entlang der Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen bereitzustellen und die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass dies gerade auch benachteiligte Zielgruppen erreicht (Outcome Mikrosystem-Ebene).
- Voraussetzung für die Bereitstellung der proximalen Prozesse ist nach Bronfenbrenner, dass die beteiligten Mikrosysteme eine möglichst hohe Kohärenz aufweisen, also unterstützende Verbindungen darstellen, die sich durch Reziprozität, komplexe Kooperationsaktivitäten und Institutionalisierung charakterisieren lassen (Outcome Mesosystem-Ebene). Besonderes Augenmerk wäre entsprechend auch auf Übergänge und Schnittstellen zwischen Bildungsinstitutionen zu legen (beispielsweise Übergang von der Kita in die Grundschule oder auch die Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe).

- Begünstigend darauf wirken sich wiederum unterstützende Verbindungen und kohärente Absprachen auf Exosystemebene aus, also zum Beispiel zwischen den Verwaltungseinheiten, Unterstützungssystemen für Entwicklungsprozesse, Förderern und Wirtschaftsunternehmen (Outcome Exosystem-Ebene).
- Darüber hinaus spielen Kontextfaktoren auf Makrosystem-Ebene eine Rolle und können, wo immer durch die Bildungslandschaft möglich, im Sinne des Wirkungsziels bearbeitet oder verändert werden (Outcome Makrosystem-Ebene). Während einige makrosystemische Faktoren (z.B. Einstellungen in der Bevölkerung, Neuzuwanderung) nur schwer zu beeinflussen sind, können andere durchaus im Sinne des Wirkungsziels gesteuert werden (z.B. rechtliche Voraussetzungen und politische/verwaltungsinterne Rahmenbedingungen für die Vernetzung, Maßnahmen, die die Infrastruktur in Stadtteilen verbessern, Erarbeitung einer gemeinsamen Haltung/Vision in Bezug auf Chancengerechtigkeit in der Bildungslandschaft).

Aus diesem Narrativ kann die folgende Wirkungskette abgeleitet werden (siehe Abb. 5):

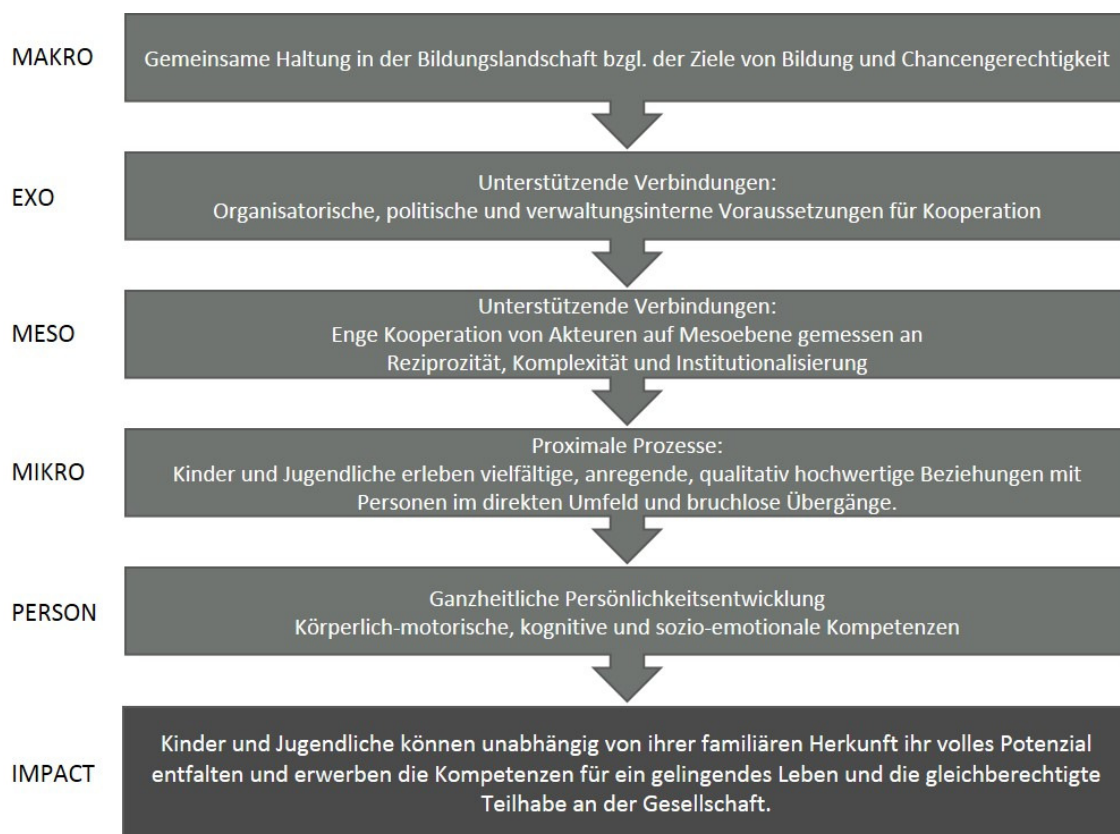


Abbildung 5: Auf der Sozialökologie basierende Wirkungskette für Bildungslandschaften (eigene Darstellung)

Für jeden dieser Outcomes auf den unterschiedlichen Systemebenen gilt es zu analysieren, durch welche Leistungen (Outputs) dieser erreicht werden kann. Dabei

erarbeitet jede Maßnahme eine detaillierte Wirkungslogik, wie sie zum jeweiligen Outcome-Ziel beiträgt. Zur Gesamtkoordination bedarf es einer Koordinierungsstelle auf Exosystem-Ebene, die die Vernetzungsleistungen unterstützt. Auf Basis dieses Narrativs wird im Folgenden ein exemplarisches Wirkmodell für Bildungslandschaften schematisch dargestellt (siehe Abb. 6).

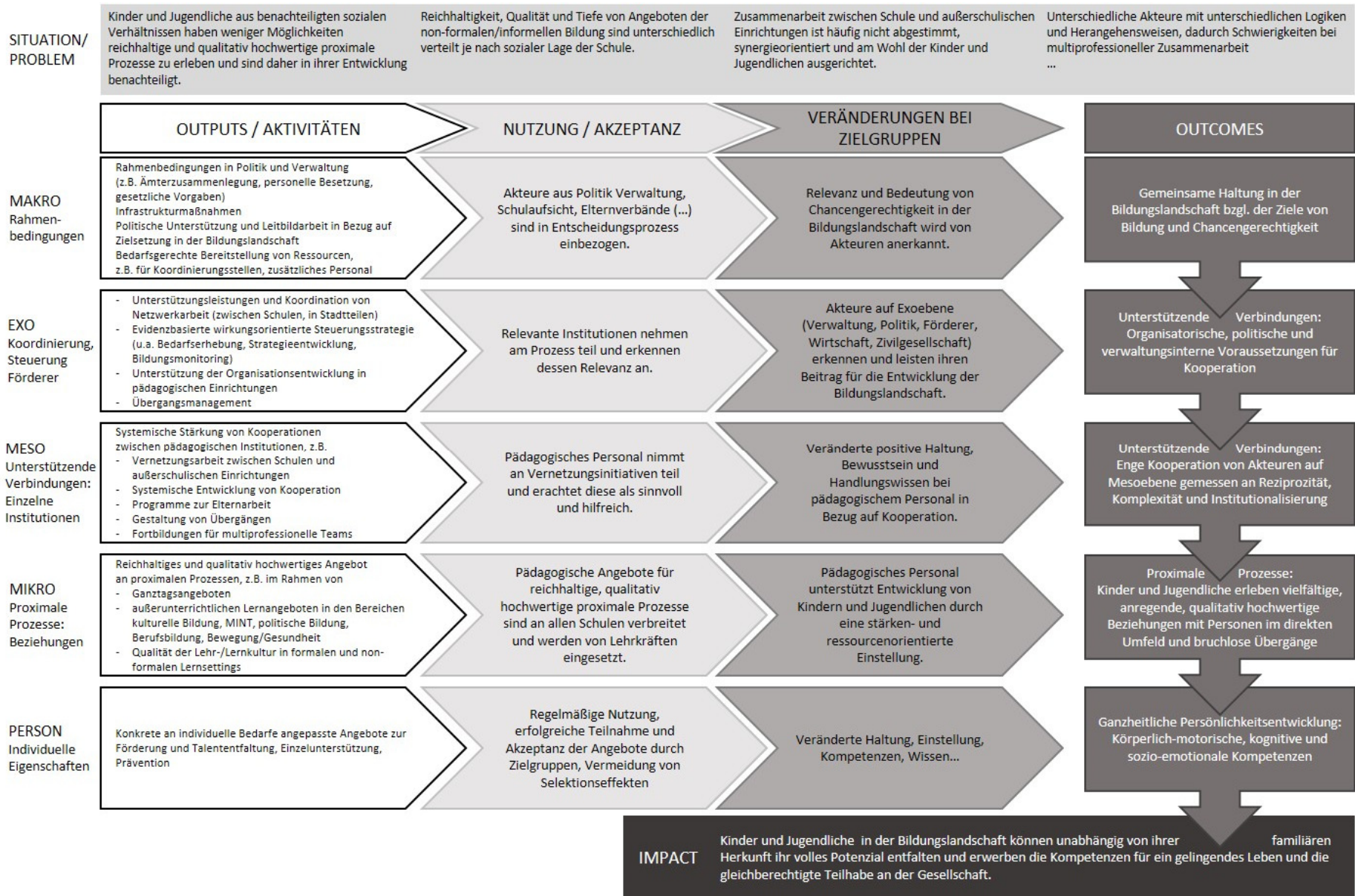


Abbildung 6: Auf der Sozialökologie basierende Wirkungslogik für Bildungslandschaften

Bei dem hier vorgestellten Wirkungsmodell handelt es sich um eine verkürzte und skizzenhafte Darstellung einer möglichen Wirkungslogik von Bildungslandschaften, basierend auf der Sozialökologie. Aufgrund der verschiedenen Wirkungsebenen und Vielzahl an potenziellen Maßnahmen wird ein ausführliches auf die jeweilige Bildungslandschaft ausgerichtetes Wirkmodell sehr komplex und vielschichtig. Hier kann daher nur exemplarisch anhand einzelner Maßnahmen je Wirkungsebene gezeigt werden, wie ein Rahmenwirkmodell aussehen könnte. Dieses berücksichtigt die umgesetzten Maßnahmen und Leistungen (Outputs), deren Akzeptanz und Nutzung durch die Zielgruppen, sowie kurzfristige und langfristige Outcomes auf verschiedenen Wirkebenen. Im Rahmenwirkmodell werden alle angestrebten Outcomes zusammengefasst – allerdings ist klar, dass nicht jede Initiative innerhalb der Bildungslandschaft alle Zielsetzungen bearbeiten kann. Das hier vorgeschlagene Rahmenwirkmodell dient also dazu, sich darüber zu verständigen, welche Outcome-Ziele auf den verschiedenen Wirkebenen übergeordnet relevant sind, um die gemeinsam identifizierten Probleme zu bearbeiten. Die einzelnen Initiativen und Organisationen in der Bildungslandschaft bearbeiten die Outcomes dann arbeitsteilig, streben aber alle auf die übergeordneten langfristigen Outcome- und Impact-Ziele hin. Wichtig ist, dass die einzelnen Initiativen sich im Rahmenwirkmodell verorten können. So können Abstimmungsprozesse erfolgen zwischen Initiativen, die gleiche Outcome-Ziele adressieren, und Redundanzen, Lücken und Synergieeffekte identifiziert werden.

5.3. Wirkungsmonitoring durch Bildungsmonitoring und Begleitforschung

Wirkungsmonitoring ist das dritte Element der wirkungsorientierten Steuerung. Wie oben dargelegt, beschränkt sich das Wirkungsmonitoring nicht auf die Ergebnisevaluation, sondern begleitet und informiert den gesamten Planungsprozess. Dabei dient das Wirkungsmonitoring auch dazu, die Wirkungslogik an neue Entwicklungen und Erkenntnisse anzupassen und ist somit eine Informationsbasis für den gesamten Planungsprozess.

Das Wirkungsmonitoring kann in Bildungslandschaften zunächst als Grundlage genutzt werden, ein gemeinsames Problemverständnis zu entwickeln. So können kleinräumig erhobene Daten, beispielsweise zu Schulabschlüssen und Übergangsquoten, Auskunft über spezifische Problemlagen einzelner Stadtteile und Schulen bieten. In der Logik des erweiterten Bildungsverständnisses kann im Rahmen des Wirkungsmonitorings zudem eine Übersicht über Angebot und Nutzung non-formaler und informeller Lernangebote gestellt werden. Auch Bestandsaufnahmen über bestehende Vernetzungen und bereits vorhandene Initiativen in einzelnen Quartieren können eine Grundlage sein, um Angebotslücken zu identifizieren oder Synergien herzustellen. Über Bedarfsanalysen und Befragungen bei den anvisierten Zielgruppen, in den Schulen und in den Quartieren können die unterschiedlichen Adressaten bei der Problemdefinition einbezogen werden. Auf Basis solch systematischer Ausgangsdaten kann dann der Verständigungsprozess über die zu bearbeitenden konkreten Herausforderungen und die angestrebten Wirkungsziele erfolgen.

Im weiteren Prozessverlauf werden die im Rahmen der Wirkungslogik getroffenen Annahmen durch das Wirkungsmonitoring auf ihre Plausibilität geprüft und empirisch unterfüttert. In komplexen Bildungslandschaften entwickeln die einzelnen Institutionen für ihre jeweiligen Maßnahmen eigene Wirkungslogiken. Für das Wirkungsmonitoring der gesamten Initiative bedeutet dies, zu prüfen, wie sich die Wirkannahmen der Einzelinitiativen zum übergeordneten Wirkungsziel verhalten und ob die jeweiligen Kausalitäten begründet und haltbar sind. Zudem sollte das Wirkungsmonitoring auch die Plausibilität der übergeordneten Wirkungslogik prüfen. So können zum Beispiel Aktivitäten (Outputs) einzelner Initiativen (zum Beispiel Ganztagsangebote, Ferienlerncamps, Angebote zur Berufsorientierung) oder der Verlauf der Arbeit in Steuergruppen, Netzwerken und Koordinierungsrunden dokumentiert werden. Dabei werden Daten auf den unterschiedlichen Stufen der Wirkungslogik erhoben, also nicht nur zu den stattgefundenen Aktivitäten selbst, sondern auch inwieweit diese die angestrebten Zielgruppen erreichen (Selektionseffekte), wie zufrieden die Zielgruppe mit den jeweiligen Angeboten ist, und ob dadurch Verhaltensänderungen eingetreten sind. Eine solche formative Evaluation dient dazu, im laufenden Prozess Anpassungen auf allen Ebenen des Wirkmodells vornehmen zu können, also zum Beispiel Inputs und Outputs zu verändern, oder grundlegende Wirkannahmen der Theory of Change zu überdenken.

Nicht zuletzt – aber eben auch nicht ausschließlich – dient das Wirkungsmonitoring der Ergebnisevaluation. Hier stellt sich die Herausforderung, gute Indikatoren zu entwickeln, die sich zumeist auf Outcome-Ebene befinden werden. Für das oben genannte Rahmenmodell ist also für das Exosystem und Mesosystem zu fragen, ob tatsächlich unterstützende Verbindungen aufgebaut wurden, die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Auf Mikrosystem-Ebene ist zu prüfen, ob vermehrt diverse, reichhaltige und tiefgreifende Lernangebote zur Verfügung stehen und diese auch von den jeweiligen Zielgruppen genutzt wurden. Nicht zuletzt muss dann auch nachgewiesen werden, dass die angebotenen Maßnahmen tatsächlich dazu führen, dass Kinder und Jugendliche qualitativ hochwertige proximale Prozesse erleben und dadurch zusätzliche Kompetenzen erwerben. Zudem sollte die Ergebnisevaluation auch die nicht-intendierten (positiven wie negativen) Auswirkungen der Bildungslandschaft aufzeigen.

Das Wirkungsmonitoring von sozialräumlich ausgerichteten Bildungslandschaften kann von den Akteuren selbst oder von einer zentralen Koordinierungsstelle organisiert werden. In kommunal ausgerichteten Bildungslandschaften ergeben sich aus der wirkungsorientierten Steuerung Konsequenzen für das kommunale Bildungsmonitoring. Zudem werden manche Bildungslandschaften extern evaluiert oder wissenschaftlich begleitet. Auch hier ergibt sich aus der Wirkungsorientierung eine neue Aufgabe und Rolle für die Begleitforschung, vor allem in Bildungslandschaften, die bisher noch keine Wirkungslogik entwickelt haben. Sowohl das kommunale Bildungsmonitoring als auch die externe Evaluation werden im Folgenden noch einmal genauer behandelt.

5.3.1. Bildungsmonitoring als Planungsinstrument

Im Rahmen der kommunalen Steuerung von Bildungslandschaften hat sich das Bildungsmonitoring als eigenständiges Handlungsfeld etabliert, meist in Form von regelmäßig erscheinenden Bildungsberichten. Ziel des Bildungsmonitorings ist es,

auf Basis von systematisch erhobenen Daten empirisch fundierte politisch-administrative Handlungsstrategien zu entwickeln und somit ein wissensbasiertes Bildungsmanagement zu ermöglichen (Döbert & Weishaupt, 2015).

Bisher äußern sich die meisten empirischen Ansätze des Bildungsmonitorings in kommunalen, regionalen oder bundesweiten Bildungsberichten. Diese zielen zunächst auf Transparenz und öffentliche Rezeption durch die möglichst umfassende zusammenfassende Darstellung aller relevanten vorhandenen Daten (Niedlich & Brüsemeister, 2012). Die so gewählte Darstellungsform ist wenig geeignet, steuerungsrelevantes Wissen zu generieren und so aufzubereiten, dass Steuerungsakteure es nutzen können (ebd.). Damit bleibt das Bildungsmonitoring häufig noch hinter dem Anspruch zurück, den gegenseitigen Austausch zu befördern und einen politischen und sozialen Aushandlungsprozess zu initiieren, der konkrete Orientierung und Entscheidungshilfen bieten könnte (ebd.).

Denkt man das Bildungsmonitoring als zentrales Element der wirkungsorientierten Steuerung, so ergibt sich daraus, dass Monitoringaktivitäten sich nicht darauf beschränken können, verfügbare Daten in regelmäßigen Abständen in Bildungsberichten zusammenzustellen. Vielmehr wird das datengestützte Bildungsmonitoring in allen Phasen der Prozessplanung eingebunden. Bildungsmonitoring hat somit das Potenzial Kommunikationsanlässe herzustellen, die zu neuen Dynamiken und Akteurskonstellationen in der Bildungslandschaft führen können (ebd.). Ein so gedachtes Bildungsmonitoring befördert eine positive soziale Dynamik, indem es Akteure in Kontakt bringt, diese einander gegenseitig zur Kenntnis nehmen und beginnen, die Perspektiven des anderen nachzuvollziehen. Es hilft dabei, Akteure für die Mitarbeit zu gewinnen, ihre Daten und ihr Fachwissen in die systematische Strategieplanung einzubringen und gemeinsam an Lösungen für die Bildungslandschaft zu arbeiten (Lindner, Niedlich, Klausling, Lüthi & Brüsemeister, 2015). So zeigt das Beispiel einer Kommune aus *Lernen vor Ort*, wie durch ein systematisch geplantes regionales sowie kleinräumiges Bildungsmonitoring ein längerfristiger Planungshorizont und gemeinsame bildungspolitische Zielsetzungen entwickelt werden konnten, und wie dies gleichzeitig zu einer Aufwertung von Bildungsfragen gegenüber anderen Politikfeldern und zu einer stärker wahrgenommenen Rolle der Kommune geführt hat (Niedlich & Brüsemeister, 2012).

Es zeigt sich also, dass im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung das Bildungsmonitoring kein paralleles Handlungsfeld zum Bildungsmanagement darstellen kann, sondern beides komplementäre Aufgaben sind, die sich eng aufeinander beziehen. Das Bildungsmonitoring stellt somit eine „Serviceleistung“ und Entscheidungsgrundlage für die strategische Konzeption und dynamische Anpassung der Entwicklungen in der Bildungslandschaft dar.

5.3.2. Wissenschaftliche Begleitforschung und externe Evaluation

Eine Evaluation von sozialen Programmen, die dem Ansatz der Wirkungsorientierung folgt, hat als grundlegende Aufgabe die Plausibilität der Wirkungslogik zu prüfen, indem die zugrundeliegenden Wirkannahmen aufgedeckt und systematisch überprüft werden.

Die meisten Bildungslandschaften folgen bisher nicht systematisch dem Ansatz der Wirkungsorientierung und haben daher keine Wirkungslogik entwickelt. Die Evaluation hätte in diesem Fall zum Ziel eine Theory of Change zu erarbeiten und zu überprüfen (Beywl, 2006a; Donaldson, 2007). Dies erfolgt unabhängig davon, ob die Evaluation formativ im Prozessverlauf oder summativ zu Projektende stattfindet. Dieser Evaluationsansatz wird von Mayne (2011) als Contribution Analysis ausführlich beschrieben und diskutiert. Für Bildungslandschaften wurde eine Übertragung durch Niedlich et al. (2014) diskutiert, allerdings in dieser Form nicht empirisch durchgeführt.

Im Rahmen der Contribution Analysis wird durch Befragung der Akteure und Heranziehen von wissenschaftlichen Theorien und empirischen Erkenntnissen die dem Handeln zugrundeliegende Wirkungslogik partizipativ erarbeitet. Die externen Evaluatoren arbeiten also durch Dialogprozesse mit den Akteuren die dem Handeln zugrundeliegende Wirkungslogik heraus und unterlegen diese durch empirische Erkenntnisse und wissenschaftliche Theorien. Im weiteren Verlauf obliegt es den Evaluatoren, die einzelnen Annahmen und Bestandteile der Wirkungslogik mit empirisch am Fall operationalisierbaren Indikatoren auf den unterschiedlichen Ebenen der Wirkungslogik zu versehen und diese zu erheben.

Somit wäre es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, die zahlreichen im Feld existierenden und zum Teil höchst normativen Annahmen zu Wirkungsweise und Wirkungszielen von Bildungslandschaften im Dialog mit den handelnden Akteuren zu erheben, in eine möglichst lückenlose Wirkungslogik zu überführen und durch wissenschaftlich verifizierte Theorien und empirisch entlang der Wirkungslogik erhobene Daten zu belegen, bzw. Lücken in der Argumentation sowie nicht-intendierte Wirkungen aufzuzeigen. Ziel der Evaluation ist es also nicht, konkrete Daten anhand einzelner Indikatoren auf Outcome-Ebene zu erheben, sondern die Plausibilität und damit die Qualität der Wirkungslogik und der ihr zugrundeliegenden Annahmen zu Kausalitäten zu bewerten (Böttcher, 2016).

Wie oben dargestellt, fehlt es aktuell in Bildungslandschaften an einem umfassenden Theoriegerüst, an dem sich die Forschung orientieren könnte, um systematisch Wirkungen von Bildungslandschaften aufzuzeigen. Hier könnte der Ansatz der Wirkungsorientierung eine Möglichkeit aufweisen, über verschiedene, auf Plausibilität geprüfte Wirkungslogiken unterschiedlicher Bildungslandschaftsinitiativen hinweg ein übergreifendes Theoriemodell zu entwickeln (für eine ausführliche Diskussion siehe Kapitel 7).

5.4. Zwischenfazit

Zusammenfassend kann der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung von komplexen, aus vielfältigen Akteuren bestehenden Bildungslandschaften also dazu führen, dass ein gemeinsamer übergeordneter Wirkungsrahmen mit gemeinsam verfolgten Wirkungszielen geschaffen wird, unter dem sich jede einzelne Initiative mit ihrer eigenen Wirkungslogik zuordnet. Das gemeinsam zu erarbeitende Wirkmodell für die Bildungslandschaft kann so zu einem Verständigungsprozess beitragen über die langfristig erwünschte gesellschaftliche Veränderung (Impacts), die im Rahmen von Bildungsnetzwerken konkret zu bearbeitenden Probleme, die in

diesem Rahmen angestrebten langfristigen und kurzfristigen Veränderungen bei den Zielgruppe auf verschiedenen Ebenen (Outcomes), sowie die konkreten einzugehenden Interventionen (Outputs) und dafür zu verwendenden Ressourcen und Einbeziehung von Stakeholdern (Inputs). Bronfenbrenners Sozialökologie bietet dafür einen geeigneten theoretischen Bezugspunkt und das hier entwickelte Rahmenwirkmodell kann als Prototyp für die eigenständige Entwicklung von Wirkungslogiken genutzt werden. Ein derartiger Rahmen kann dabei helfen, gemeinsam Synergien und Überschneidungspunkte von Initiativen zu identifizieren und voneinander zu lernen. Nicht zuletzt sollten die innerhalb der Bildungslandschaft unter einer gemeinsamen übergeordneten Wirkungslogik handelnden Akteure sich auch einem gemeinsamen Wirkungsmonitoring unterziehen, wobei das kommunale Bildungsmonitoring oder externe Begleitforschung sie unterstützen kann.

Im Folgenden soll nun die Rolle der Koordinierungsstelle auf Exosystem-Ebene genauer betrachtet und anhand von zwei empirischen Beispielen nachgezeichnet werden, wie eine wirkungsorientierte Steuerung durch die Koordinierungsstelle umgesetzt werden kann.

6. Wirkungsorientierte Steuerung: Perspektiven für Bildungsbüros

Die Umsetzung der Wirkungsorientierung in Organisationen ist zeit- und ressourcenaufwändig und muss koordiniert werden. Vor allem bei komplexen Programmen bedarf es dafür einer zentralen Koordinierungsstelle, wie sie in fast allen Bildungslandschaftsinitiativen auch eingerichtet wird (Beitrag I Jungermann et al., 2015). In kommunal angelegten Bildungslandschaften liegt die Steuerung bei der Kommune, wobei verschiedene Steuerungsakteure in Frage kommen. In Nordrhein-Westfalen übernehmen die Regionalen Bildungsbüros teilweise diese Rolle, wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße, mit sehr unterschiedlichen Grundvoraussetzungen in jeder Kommune, und mit einem aus ihrer Historie bedingten häufig eher schulzentrierten Ansatz (Beitrag II Manitus et al., 2013, siehe Kapitel 2.3.4). Sie bearbeiten dabei zumeist unterschiedliche Handlungsfelder, wie die Gestaltung von Schulqualität, das Übergangsmanagement, die sozialräumliche Vernetzung von Bildungsakteuren sowie das Bildungsmonitoring. Als Boundary Spanner agieren sie an Schnittstellen zwischen Ressorts, Hierarchieebenen, Querschnittsthemen und Akteuren (ebd.). Daher sind sie grundsätzlich als koordinierende Stelle für die Umsetzung der wirkungsorientierten Steuerung geeignet. Ihnen könnte entsprechend durch den Lenkungskreis und die Bildungskommission des Regionalen Bildungsnetzwerks die Aufgabe zugeteilt werden, den Aushandlungsprozess hin zu einer gemeinsamen Wirkungslogik zu ermöglichen, die Akteure im Feld bei der Umsetzung der Wirkungslogik zu unterstützen und das Wirkungsmonitoring zu koordinieren.

Folgt man der im Rahmenmodell vorgeschlagenen Systemlogik von Bronfenbrenner, ist die Handlungsebene der Koordinierungsstelle die Exosystem-Ebene. Hier sind die von ihr zu erreichenden Outcomes verortet: So kann die Koordinierungsstelle sicherstellen, dass innerhalb der Bildungslandschaft ein

dichtes Netz an unterstützenden Verbindungen (supportive links) auf Mesosystem-Ebene entsteht, dass also die mit den Kindern und Jugendlichen auf Mikrosystem-Ebene arbeitenden Akteure reziproke, komplexe und institutionalisierte Kooperationsbeziehungen eingehen. Darüber hinaus wäre die Koordinierungsstelle verantwortlich für die strategische Planung der stattfindenden Einzelaktivitäten. Dazu gehört die dialogische Erarbeitung der Wirkungsziele und Wirkungslogik, zum Beispiel durch die Initiierung, Begleitung und Dokumentation entsprechender Dialogprozesse. Im Rahmen des Wirkungsmonitorings obliegt es ihr darüber hinaus zu prüfen, inwieweit die verschiedenen Initiativen, Maßnahmen und Institutionen der Bildungslandschaft ihre eigenen Wirkungslogiken und ihr Handeln dem übergeordneten Rahmen anpassen, und inwieweit die Ziele der Bildungslandschaft erreicht werden. Bei der Umsetzung der Wirkungslogik gilt es darüber hinaus, die Vernetzungsprozesse zu koordinieren und zu unterstützen. Stark verkürzt stellt sich die Wirkungslogik der Koordinierungsstelle in Form einer Wirkungskette also wie folgt dar (siehe Abb. 7):

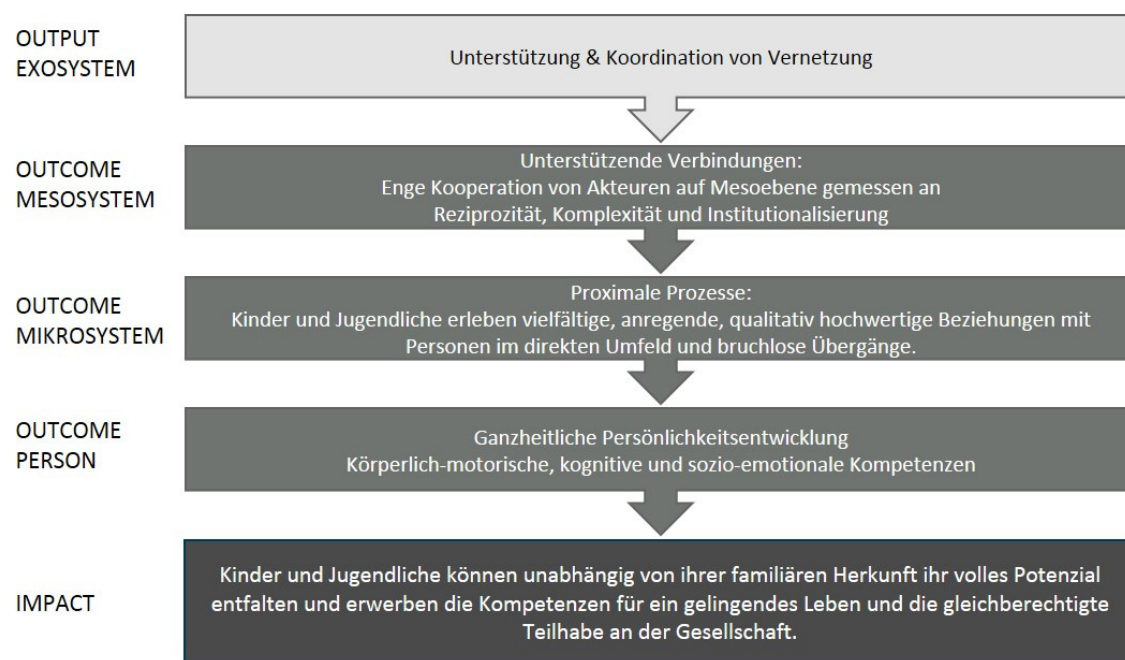


Abbildung 7: Schematische Wirkungskette für die Koordinierungsstelle

Diese verkürzte Wirkungskette kann dann durch die Koordinierungsstelle weiter detailliert werden. Zum einen sollte beispielsweise der Outcome auf Mesosystem-Ebene konkretisiert werden: Welche unterstützenden Verbindungen zwischen wem genau sollen hier gefördert werden? Die Verknüpfung welcher Lernorte (Mikrosysteme) ist besonders wichtig, bisher vernachlässigt oder besonders zielführend und daher besonders prioritär zu behandeln? Welche thematischen Felder und welche Übergänge zwischen Lernsettings sind dabei besonders in den Blick zu nehmen? Je nach den zu verknüpfenden Mikrosystemen kann es dabei durchaus sein, dass der Begriff „unterstützende Verbindung“ jeweils eine unterschiedliche Bedeutung hat. So gestalten sich unterstützende Verbindungen zwischen Schule und Elternhaus in der Praxis sicher ganz anders als zwischen Schule und außerschulischen Lernorten oder innerhalb von Netzwerken zur

Sozialraumentwicklung. Entsprechend wird die Frage nach Erhebung und Messung der unterstützenden Verbindungen relevant.

Zum anderen ist zu fragen, wie genau Leistungen und Maßnahmen (Outputs) gestaltet werden können, damit unterstützende Verbindungen entstehen. Was genau kann eine Koordinierungsstelle tun, um die Akteure bei ihrer Kooperation zu unterstützen? Auch diese Unterstützungsleistungen unterscheiden sich sicherlich je nach den zu unterstützenden Institutionen. Hier gilt es also eine eigene, detaillierte Wirkungslogik für die Tätigkeit des Bildungsbüros zu entwickeln, um zu klären, welche Leistungen des Bildungsbüros wie zu welchen Outcomes führen.

Anhand von zwei empirisch untersuchten Fällen sollen im Folgenden diese beiden Fragen genauer untersucht werden. Der erste Fall zeigt am Beispiel der Kooperationsbeziehungen einer Schule mit ihrem Umfeld, wie der Outcome „unterstützende Verbindungen“ konkretisiert werden kann. Dabei wird aufgezeigt, in welchen Kooperationsbereichen und mit welchen Akteuren unterstützende Verbindungen eingegangen und wie diese analysiert werden können.

Der zweite Fall zeigt am Beispiel der Unterstützungsleistungen der Regionalen Bildungsbüros für schulische Netzwerke zur Übergangsgestaltung von der Grundschule zur weiterführenden Schule auf, wie eine Wirkungslogik für die Maßnahmen des Bildungsbüros gestaltet werden könnte.

In beiden Fällen wurde durch die wissenschaftliche Begleitung nicht explizit ein wirkungsorientierter Ansatz verfolgt. Die hier vorgestellten Überlegungen sind daher konzeptionell und wurden bisher nicht empirisch angewendet.

6.1. Beispiel I: Vernetzung von Schule im Sozialraum

Die Frage nach einer Konkretisierung und Messbarmachung des Outcome-Ziels „unterstützende Verbindungen auf Mesosystem-Ebene“ kann anhand der Erkenntnisse aus einer Untersuchung des Kooperationsnetzes einer Schule in benachteiligter Lage mit den Institutionen im Sozialraum bearbeitet werden (Beitrag IV Jungermann, eingereicht). Dabei konnte gezeigt werden, dass die Schule zwar die Bedeutung von Kooperationen mit dem Umfeld erkennt und eine Vielzahl von Kooperationsaktivitäten eingeht, sie allerdings kein systematisches Vorgehen verfolgt, um die Kooperationen bestmöglich zur Förderung der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu gestalten (ebd.).

Im Rahmen der Fallstudie wurden dabei zunächst fünf Kooperationsbereiche der weiterführenden Schule identifiziert: Einzelfallunterstützung, außerunterrichtliche Aktivitäten, Berufsorientierung, Schul-/Unterrichtsentwicklung sowie Sozialraumentwicklung. Jedem Kooperationsbereich werden von den befragten schulischen Akteuren unterschiedliche Zielsetzungen und unterschiedliche Partner zugesprochen (siehe Tabelle 3).

Kooperationsbereich	Ziel	Mögliche Partner
Einzelfallunterstützung	Kompensation individueller Defizite, Hilfestellung bei individuellem Bedarf, Prävention	Jugendhilfe & soziale Dienste, Träger von Schulersatzmaßnahmen, Nachhilfeeinrichtungen...
Außerunterrichtliche Aktivitäten	Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenzentwicklung und erweitertes Bildungsangebot, z.B. in Gesellschaftskunde, MINT, Sport & Gesundheit, kulturelle Bildung	Kulturelle Einrichtungen, Sportvereine, außerschulische Lernorte, Museen, Bibliothek, VHS, Zoo, Universitäten, Einrichtungen der MINT-Förderung...
Berufsorientierung	Lebens- und Berufswegeplanung, Vorbereitung auf Berufsleben, Entwicklung von Soft Skills	Arbeitsamt, Unternehmen, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, ...
Schul- und Unterrichtsentwicklung	Bereitstellung eines verbesserten Unterrichtsangebots (z.B. Übergänge, Sprachförderung, Inklusion, Oberstufenkooperation...)	Andere Schulen, Schulnetzwerke, Weiterqualifizierungs- und Fortbildungseinrichtungen, Schulentwicklungsberater...
Sozialraumentwicklung	Koordination von Akteuren im Sozialraum	Bildungseinrichtungen, Jugendzentren, Migrantenselbstorganisationen, Kulturvereine, Religionsgemeinschaften

Tabelle 3: Kooperationsbereiche, Ziele und mögliche Partner
(Jungermann, eingereicht; übersetzte und überarbeitete Darstellung)

Um die einzelnen Kooperationsbereiche und die darin vorgefundenen Kooperationsbeziehungen genauer zu betrachten, wurde in einem theoriegeleiteten und empiriegestützten Vorgehen ein Analyseraster entwickelt. Dieses bezieht sich auf Bronfenbrenners Modell und beschreibt, wie unterstützende Verbindungen (supportive links) auf Meso-Ebene dargestellt werden können. Dabei wurden zu den drei theoretisch abgeleiteten Analysedimensionen Reziprozität, Komplexität der Kooperationsaktivität und Institutionalisierung (siehe Kapitel 4) Indikatoren aus dem Material identifiziert. Mithilfe des Analyserasters können einzelne Kooperationsbeziehungen, aber auch ganze Kooperationsbereiche eingeschätzt werden. Dabei zeigte sich im Rahmen der Fallstudie, dass unterschiedliche Kooperationsbereiche von der Schule unterschiedlich systematisch bearbeitet werden (siehe Abb. 8).

So sind beispielsweise Kooperationen im Bereich der Einzelfallunterstützung, bei dem die Kompensation individueller Defizite im Vordergrund steht, an dieser Schule sehr weit ausgeprägt. Das lässt sich aufgrund der schwierigen sozialen Lage leicht erklären. Viele Kooperationspartner sind darüber hinaus im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten angesiedelt, dieser wird von vielen interviewten Lehrkräften als äußerst bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung und auch für die Schüler-Lehrkraft-Beziehung angesehen. Allerdings sind Kooperationen in diesem Bereich weit weniger institutionalisiert, weniger komplex und basieren häufig auch nicht auf reziproken Beziehungen. Das bedeutet unter anderem, dass die Relevanz dieser Beziehungen nicht vom gesamten Kollegium als gleichermaßen wichtig angesehen wird. Die Kooperation mit weiteren Einrichtungen im Sozialraum, und hier vor allem mit Migrantenselbstorganisationen, Kulturvereinen und Religionsgemeinschaften, ist dagegen nur sehr gering bis gar nicht ausgeprägt. Insgesamt gibt es an der Schule kein klares Konzept darüber, mit welchen konkreten schülerbezogenen Zielsetzungen Kooperationen eingegangen werden und wie diese systematisch gestaltet werden können.

Reziprozität	Niedrig	Mittel	Hoch
Kooperationsaktivität	Austausch	Arbeitsteil. Kooperation	Ko-Konstruktion
Institutionalisierung	Niedrig	Mittel	Hoch
Einzelfallunterstützung			X
			X
			X
Außerunterrichtliche Aktivitäten	X	(X)	
		X	
	X		
Berufsorientierung		X	
		X	(X)
			X
Schul-/Unterrichts-entwicklung	X		
	X		(X)
	X		
Sozialraumentwicklung	X		
	X		
	X		

x Allgemeine Bewertung über alle Kooperationsverbindungen im Kooperationsbereich
(x) Einzelne Abweichungen innerhalb des Kooperationsbereichs

Abbildung 8: Systematischer Vergleich der Kooperationsbereiche nach Analysedimensionen (Jungermann, eingereicht, übersetzte Darstellung)

Die Ergebnisse der Fallstudie geben einige Hinweise für mögliche Ansatzpunkte der Koordinierungsstelle im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung. So könnten die Schule und ihre Partner dabei unterstützt werden, ihre Kooperationen systematischer zu planen. Dies würde zum einen bedeuten, für die verschiedenen Kooperationsbereiche je eigene Wirkungslogiken aufzustellen: Welche Veränderungen sollen durch die jeweiligen Kooperationen konkret bei den Schülerinnen und Schülern entstehen? Wie verhalten sich diese Outcomes zu dem für die Bildungslandschaft festgelegten Wirkungsziel (Impact)? Wie müssen die einzelnen Kooperationen und Kooperationsbereiche jeweils entsprechend gewichtet werden? Wenn das Impact-Ziel, wie in der hier vorgeschlagenen Rahmenwirkungslogik, eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen erreichen will, ist eine auf die Kompensation von Defiziten ausgerichtete Einzelfallunterstützung dann ausreichend, oder müssten nicht vielmehr sozio-emotionale Kompetenzen gestärkt und ein breites Bildungsangebot geschaffen werden, zum Beispiel durch den Ausbau von außerunterrichtlichen Aktivitäten? Zudem ist zu prüfen, welche Kooperationsbereiche bereits ausreichend abgedeckt sind und in welchen Kooperationsbereichen weitere Kooperationen im Hinblick auf die für die Schülerinnen und Schüler definierten Zielsetzungen wünschenswert wären. Neben einer Klärung der Zielsetzungen der verschiedenen Kooperationen kann die Art und Weise festgelegt werden, wie diese umzusetzen sind. Das in Beitrag IV (Jungermann, eingereicht) entwickelte Analyseraster kann dabei als leicht anzuwendendes Selbsteinschätzungstool verwendet werden, beispielsweise im Rahmen einer Bestandsaufnahme durch das Monitoring.

Für die Koordinierungsstelle ergeben sich aus diesem Vorgehen verschiedene Unterstützungstätigkeiten. So kann sie Dialogprozesse initiieren und bei der Erstellung von Wirkungslogiken moderieren. Darüber hinaus kann sie zum Beispiel durch ein Mapping der im Sozialraum vorhandenen Akteure und ein entsprechendes Wissensmanagement über Angebote und Aktivitäten unterstützend tätig sein. Auch beim Wirkungsmonitoring, zum Beispiel mithilfe des Analyserasters, kann die Koordinierungsstelle unterstützen. Diese Art der begleitenden Tätigkeiten bei der Vernetzung von Schulen im Sozialraum ist vor allem deshalb relevant, weil es sich hier nicht um eine Kernaufgabe von Schule handelt, auch wenn sie in Schulgesetzen und Schulqualitätsrahmen aufgeführt ist. Entsprechend können Schulen von unterstützenden Leistungen und Zuarbeit profitieren.

6.2. Beispiel II: Übergangsmanagement von der Grundschule in die weiterführende Schule

Das zweite Anwendungsbeispiel soll genaueren Einblick darin geben, wie eine Wirkungslogik der Koordinierungsstelle formuliert werden kann: Welche Wirkannahmen können also für die Erreichung des Outcomes „unterstützende Verbindungen“ auf Mesoebene getroffen und welche konkreten Maßnahmen können daraus abgeleitet werden? Dabei wird auf empirische Ergebnisse und theoretische Konzeptionen Bezug genommen, die im Rahmen des Projekts *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* erarbeitet wurden. Im Projekt wurden die Unterstützungsleistungen von acht Regionalen Bildungsbüros bei Aufbau und Begleitung von Schulnetzwerken zur Übergangsgestaltung von der Grundschule zur weiterführenden Schule erforscht (siehe ausführlich Järvinen et al., 2015; Beitrag III Sartory et al., 2017; Sartory et al., 2018). Aufgabe der Regionalen Bildungsbüros im Projekt war es, die Zusammenarbeit in den Schulnetzwerken zu initiieren, zu koordinieren und zu unterstützen. Um zu modellieren, welche Unterstützungsleistungen nötig sind, wurde ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt (Järvinen et al., 2015, siehe Abb. 9).

Das Modell beruht auf Erkenntnissen der Transfer- und Innovationsforschung, nach denen Lehrkräfte besonders dann bereit sind, sich an Innovationsprojekten zu beteiligen und diese in die schulische Praxis zu übernehmen, wenn ihre selbstbestimmte, intrinsische Motivation gestärkt wird (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010). Um Professionalisierung und Innovationsbereitschaft bei Lehrkräften zu steigern, ist es von Seiten der unterstützenden Akteure – in diesem Fall dem Regionalen Bildungsbüro – daher besonders erstrebenswert, mittels ihrer Unterstützungsleistung die intrinsische Motivation zu fördern. Vier Dimensionen sollten dabei besonders berücksichtigt werden, die unter anderem auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) und der pädagogischen Interessentheorie (Krapp & Prenzel, 1992) beruhen (Järvinen et al., 2015): Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung, Unterstützung der sozialen Einbindung und Unterstützung durch Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz des zu bearbeitenden Themas.

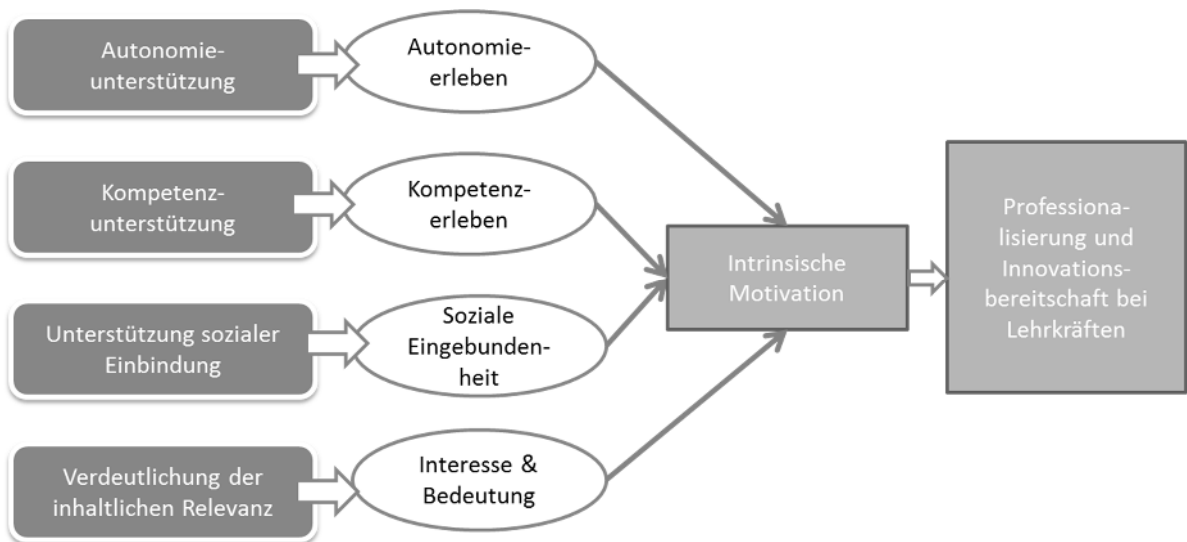


Abbildung 9: Rahmenmodell für Unterstützungsleistungen des Bildungsbüros
(Sartory et al., 2018, basierend auf Järvinen et al., 2015)

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung wurde das Modell empirisch untersucht. Dabei wurde aufgezeigt, welche Unterstützungsmaßnahmen in der jeweiligen Dimension von den Regionalen Bildungsbüros umgesetzt und wie diese Maßnahmen von den Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren eingeschätzt wurden. Allgemein zeigt sich, dass die Dimensionen adäquat abgebildet werden können und somit einen geeigneten Analyserahmen für die Erfassung von Unterstützungsleistungen der Regionalen Bildungsbüros bieten (Järvinen et al., 2015). Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren schätzen die Tätigkeiten in den verschiedenen Unterstützungsdimensionen grundsätzlich als relevant und hilfreich ein (Beitrag III Sartory et al., 2017).

Darüber hinaus wurde im Projekt ein Qualitätsraster zur Übergangsgestaltung entwickelt, das Zielindikatoren einer guten Übergangsgestaltung auf der Schülerebene, Schulebene und Ebene der Bildungslandschaft formuliert (Sartory et al., 2018). Das Qualitätsraster bezieht sich dabei auf vier Gestaltungsdimensionen: Lernkultur, Diagnose, Beratung, Curriculum und Unterrichtsstandards. Es zeigt anhand der von den schulischen Netzwerken im Projekt erarbeiteten Strategien auf, welche konkreten Maßnahmen getroffen werden können, um die unterschiedlichen Ziele zu erreichen. Das Qualitätsraster kann als strategisches Steuerungsinstrument verwendet werden, um Zieldimensionen der Vernetzung von Grundschulen und weiterführenden Schulen am Übergang zu beschreiben und daraufhin Interventionen zielgenau zu planen.

Im Rahmen des Projekts und seiner wissenschaftlichen Begleitung wurde nicht der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung und Evaluation verfolgt. Entsprechend wurde keine übergeordnete Wirkungslogik entwickelt und auch keine Aussagen zur Wirksamkeit der Unterstützungsleistungen getroffen. Aufgrund der Tatsache, dass bisher bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Otto et al., 2015) kaum Forschung zu Unterstützungsleistungen von Bildungsbüros für schulische Netzwerke vorlag, lag der Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschung auf der Theorieentwicklung auf Basis von deskriptiven Beschreibungen und Befragungen der Akteure. So bildet das oben skizzierte Theoriemodell zwar einen wichtigen Theoriebaustein, unklar bleibt allerdings, wie es in einem größeren Wirkungszusammenhang gestellt werden

kann. Demgegenüber gibt das Qualitätsraster eine Auswahl möglicher Outcome-Zielformulierungen auf verschiedenen Ebenen und konkrete Hinweise für Aktivitäten und Maßnahmen, stellt aber diese auch nicht in einen auf die Bildungslandschaft bezogenen Gesamtzusammenhang. Auf Basis des in dieser Arbeit vorgestellten Rahmenwirkmodells kann nun, dank der theoretischen und empirischen Vorarbeiten aus dem Projekt *Schulen im Team* eine Wirkungslogik für das Übergangsmanagement abgeleitet werden. Diese ermöglicht es im Rahmen zukünftiger Begleitforschung bzw. Evaluation von Unterstützungsleistungen der Bildungsbüros beim schulischen Übergangsprozess, deren Wirkung zu messen und zu analysieren. In Abbildung 10 werden zunächst exemplarisch einige Problemstellungen des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule vorgestellt (für eine ausführliche Darstellung siehe Sartory et al., 2018) und dann ein Wirkungsmodell skizziert.

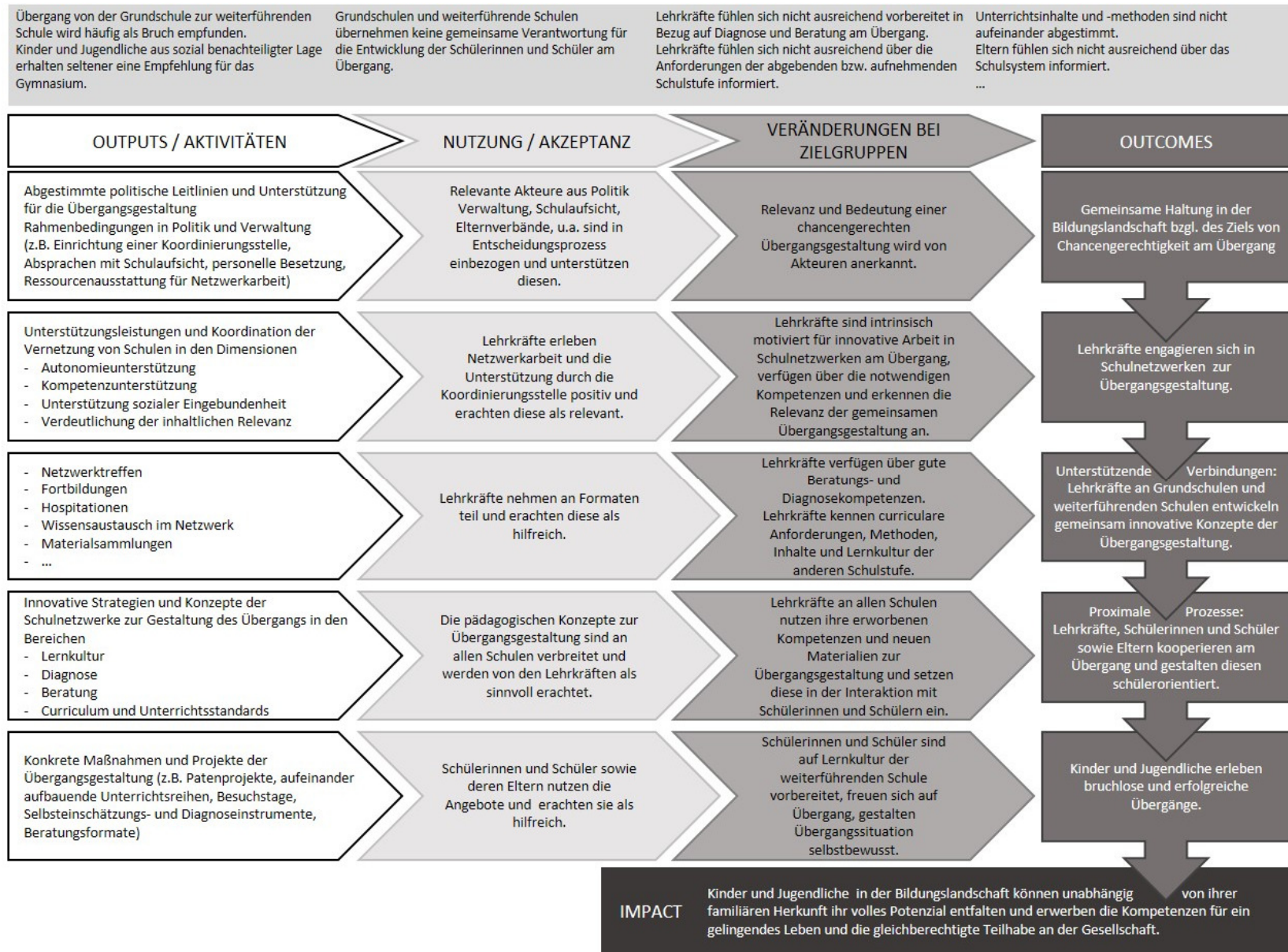


Abbildung 10: Wirkungslogik für das kommunale Übergangsmanagement

Die hier – verkürzt und schematisch – dargestellte Wirkungslogik ist in einem Wechselspiel aus bereits wissenschaftlich gesicherten Theorien und empirischen, deskriptiven Erkenntnissen aus dem Projektkontext entstanden. Die empirischen Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung beschränken sich allerdings bisher auf eine Erhebung der auf Output-Ebene geleisteten Maßnahmen sowie deren Nutzung und Einschätzung durch die Akteure. So wurden zum Beispiel die Unterstützungsleistungen des Bildungsbüros durch qualitative Interviews systematisiert erhoben, theoretisch eingeordnet und bestätigt, dass die Leistungen in den vier Unterstützungsdimensionen von den Netzwerkkoordinatoren als relevant und hilfreich wahrgenommen wurden (Järvinen et al., 2015; Beitrag III Sartory et al., 2017). Diese deskriptive Beschreibung von Prozessen und Abläufen und deren theoretischer Rahmen ist eine notwendige und ergänzende Voraussetzung für die Erstellung von komplexen Wirkungslogiken und entsprechend eine wichtige Aufgabe für die externe Begleitforschung.

Allerdings können die im Rahmen von Schulen im Team erhobenen Daten nur bedingt Wirkungszusammenhänge nachweisen. Zukünftige Wirkungsevaluationen, die sich auf die hier vorgestellte Wirkungslogik des Übergangsmagements in Bildungslandschaften beziehen, sollten entsprechend auch Indikatoren für die verschiedenen Schritte auf Outcome-Ebene erheben (z.B. Haben Lehrkräfte tatsächliche verbesserte Kompetenzen und eine erhöhte Motivation? Fühlen sich Schüler und Eltern tatsächlich besser informiert?)

7. Kritische Reflexion der wirkungsorientierten Steuerung in Bildungslandschaften

Das hier skizzierte wirkungsorientierte Vorgehen öffnet Perspektiven für die Steuerung und Evaluation von Bildungslandschaften. Diese zeichnen sich durch eine Vielzahl von Akteuren, Interessen und Vorgehensweisen, also durch eine große Komplexität aus, die es durch die Koordinierungsstelle zu steuern gilt. Das dialogische, inklusive und kooperative Vorgehen bei der Strategieentwicklung, beim Monitoring und der Strategieanpassung im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung könnte die Möglichkeit bieten, durch Kommunikations- und Aushandlungsprozesse zu einem gemeinsamen Situationsverständnis, abgestimmten Vorgehen und zu synergetischem Handeln im Sinne der Zielerreichung zu führen. Für die Evaluation von komplexen sozialen Programmen, wie Bildungslandschaften sie darstellen, gibt es zudem kein zufriedenstellendes alternatives Vorgehen: Bei der Outcome-Messung ist es schwierig, kausale Erklärungen zwischen Maßnahme und Ergebnis herzustellen, und gleichzeitig alternative Erklärungen auszuschließen. Bei einer reinen Prozessdokumentation werden dagegen die Ergebnisse nur bedingt berücksichtigt. Die Evaluation anhand der Theory of Change, im Rahmen derer die Plausibilität der Wirkannahmen systematisch hinterfragt wird und dabei einerseits Prozesse und andererseits Ergebnisse berücksichtigt werden, scheint somit eine gute Alternative.

Allerdings lassen sich auch einige Fragen an die wirkungsorientierte Steuerung stellen, die sich sowohl grundsätzlich auf den Ansatz beziehen als auch auf seine empirische Umsetzbarkeit im Rahmen von Bildungslandschaften, auf die daraus

abzuleitenden Konsequenzen für die Koordinierungsstelle, sowie auf die sich ergebenden Möglichkeiten für die Forschung. Diese vier Aspekte werden im Folgenden kritisch diskutiert.

7.1. Grundsätzliche Kritikpunkte am Ansatz der Wirkungsorientierung

Grundsätzlich können bei Entwicklung und Evaluation einer Theory of Change einige Probleme auftreten, die bereits Weiss in den grundlegenden Aufsätzen zu dem Ansatz als „problems of theorizing, measurement, testing und interpretation“ zusammenfasst (für den folgenden Absatz vgl. Weiss, 1995, S. 87ff). Dabei versteht Weiss unter *problems of theorizing*, dass die eigentliche Theorieentwicklung der Wirkungslogik ein schwieriges Unterfangen sein kann, zumal die Herangehensweise für die beteiligten Praxisakteure ungewohnt ist. Zudem scheint es schwierig, auf Basis der sehr unterschiedlichen handlungsleitenden Grundannahmen der Akteure ein gemeinsames Verständnis über eine übergeordnete Wirkungslogik zu erreichen. Während ein solcher Konsens sowohl für die Steuerung als auch für die Evaluation des Programms Voraussetzung ist, kann der Prozess der Konsensfindung sich als schwierig und langwierig gestalten. Als zweiter Problemkomplex kann es sich als schwierig erweisen, die unterschiedlichen Schritte innerhalb der Theory of Change zu *messen*. Während einige Etappen von Wirkketten leicht mit messbaren Indikatoren versehen werden können, sind andere, wie zum Beispiel zu Haltungsänderungen, Verhalten in Kooperationsbeziehungen und ähnliche nur schwer operationalisierbar. Daraus leitet sich auch die Herausforderung ab, wie Theorien und die ihnen zugrundeliegenden Wirkannahmen in ihrer Gesamtheit *getestet* werden und zum Beispiel alternative Interpretation von erhobenen Daten ausgeschlossen werden können. Dies erfordert sehr präzise Definitionen und Darstellungen der Wirkannahmen. Nicht zuletzt bleibt auch bei erfolgreich getesteten Wirkungslogiken die Frage, inwieweit sie *generalisierbar* und auf andere Kontexte übertragbar sind. Wirkungsevaluation und wissenschaftliche Begleitung zielen immer auch darauf ab, allgemeingültige Erkenntnisse zu generieren, die auf andere Kontexte übertragen werden können, und im Falle von sozialen Programmen auch handlungsleitend für evidenzbasierte politische Entscheidungen werden können. Theories of Change entstehen unter sehr bestimmten Umständen und werden spezifisch im Rahmen der jeweiligen Akteurskonstellation erarbeitet. Dieser Aushandlungs- und Beteiligungsprozess ist eine wichtige Grundbedingung für die Akzeptanz der wirkungsorientierten Steuerung. Dies führt allerdings dazu, dass erarbeitete und evaluierte Theorien nur eingeschränkt auf andere Kontexte übertragen werden können.

Eine weitere Gefahr besteht darin, dass sich die Akteure nur formal auf eine gemeinsame Wirkungslogik und das gemeinsame Vorgehen im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung einigen, sich aber im alltäglichen Handeln nicht danach richten, sondern zweckrational nach eigenen Interessen vorgehen, also im neoinstitutionalistischen Sinne „Talk“ und „Action“ voneinander abweichen (Meyer & Rowan, 1977). Ebenso ist fraglich, ob ein iteratives Vorgehen, also eine regelmäßige Überarbeitung und Anpassung der Theory of Change auf Basis von Monitoringergebnissen, realistisch ist vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher

Ressourcen aller Beteiligten. Ob die wirkungsorientierte Steuerung durchgängig umgesetzt werden kann, hängt damit stark von der zentralen Koordinierungsstelle, deren Akzeptanz und deren Geschick bei der Zusammenführung der Beteiligten ab – und auch davon, wie schnell Beteiligte Ergebnisse und positive Effekte ihres abgestimmten Handelns erleben.

7.2. Umsetzbarkeit der Wirkungsorientierung in Bildungslandschaften

Neben diesen grundsätzlichen Fragen muss auch die Umsetzbarkeit des wirkungsorientierten Steuerungsansatzes im spezifischen Anwendungsfall Bildungslandschaften hinterfragt werden. Zunächst scheint der Ansatz der Wirkungsorientierung zwar grundsätzlich einleuchtend, aber durchaus auch aus einer Organisationsentwicklungslogik heraus gedacht und simplifizierend. Vor allem vor dem Hintergrund, dass Bildungslandschaften komplexe soziale Programme darstellen. Dabei birgt vor allem die Darstellung von zusammenfassenden Wirkmodellen die Gefahr, dass Zwischenschritte ausgelassen, komplexe soziale Prozesse auf vereinfachende Annahmen reduziert und dabei intervenierende Variablen vernachlässigt werden. Zudem betonen Rogers (2008) und Funnell und Rogers (2011), dass besonders in komplexen Initiativen adaptive und iterative Überarbeitungsprozesse der Wirkungslogiken im Verlauf der Umsetzung nötig sind: Sowohl bezogen auf die Zielstellungen als auch auf die Funktionsweisen, die Governance-Strukturen und Koordinations-Modi sowie die Monitoring-Prozesse. Vor diesem Hintergrund muss der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung im Rahmen von Bildungslandschaften tatsächlich als ein dauerhafter Aushandlungs- und Kommunikationsprozess verstanden werden. In diesem Zusammenhang muss zudem gefragt werden, wie mit gegensätzlichen Interessen und Grundhaltungen umzugehen ist. In Bildungslandschaften treffen unterschiedliche Organisationspraktiken (z.B. formale und non-formale Bildungssettings), Professionen (z.B. Lehrkräfte und Sozialarbeiter) und damit auch unterschiedliche (pädagogische) Haltungen (z.B. Stärke- vs. Defizitorientierung), Handlungslogiken (z.B. inklusive vs. selektive), Interessen (z.B. Konkurrenz um Schüler und Teilnehmer, Konkurrenz sozialer Initiativen um Ressourcen), Werte (z.B. religiöse oder kulturelle Organisationen) und Machtverhältnisse (z.B. Bildungsadministration, Eltern, Jugendhilfe, Schule) aufeinander. Es gilt dann, einen Verständigungsprozess über ein gemeinsames Vorgehen zwischen ihnen herbeizuführen. Dieses Vorgehen ist – für alle Akteure – zeit- und ressourcenintensiv, da es Netzwerk- und Koordinierungstreffen erfordert sowie eine zentrale Koordinierungsstelle, die personell gut besetzt werden muss.

Dabei muss auch geklärt werden, wer überhaupt in den Verständigungsprozess über eine Wirkungslogik einbezogen wird, welche hierarchischen Ebenen wann beteiligt werden, wer den Auftrag erteilt und wie Bildungsadressaten und nicht organisierte Gruppen innerhalb der Bildungslandschaft beteiligt werden. Hier spielen mikropolitische Gegebenheiten und latente Interessen eine entscheidende Rolle: Welche Machtstrukturen, Einflussnahmen, Legitimationen und rechtliche Kompetenzen, welche politischen Netzwerke und Interessen gilt es zu berücksichtigen? Dabei müssen beispielsweise auch ressort- und

hierarchieabhängige Zuständigkeiten überwunden werden. So ist zum Beispiel die in NRW auf Ebene der Bezirksregierung angesiedelte Schulaufsicht für die Gestaltung der internen Schulentwicklung zuständig, während die Schulträger auf kommunaler Ebene nominell lediglich äußere Schulangelegenheiten koordinieren. Dahingegen ist die Jugendhilfe und hierüber auch häufig die Gestaltung von Ganztagsangeboten kommunale Aufgabe. Durch die Einrichtung intermediärer Steuerungsstrukturen wie den Regionalen Bildungsnetzwerken können solch grundsätzlich getrennte Zuständigkeiten zwar aufgeweicht werden, aufgrund der eher „weichen“ Governance der Regionalen Bildungsnetzwerke und ihrer geringen rechtlichen Kompetenzen, Legimitation und Ressourcenausstattung ist dies jedoch nur eingeschränkt realisierbar – und wohl auch nur eingeschränkt gewünscht.

Hierarchien spielen bei der Gestaltung von Bildungslandschaften entsprechend eine entscheidende Rolle. Während die Wirkungslogiken und damit verbundenen Handlungsstrategien einerseits bottom-up von einem breiten Akteurskreis erarbeitet werden sollten, müsste die grundsätzliche Entscheidung für das wirkungsorientierte Vorgehen innerhalb der Hierarchie abgestimmt bzw. von hierarchisch höher gestellten Stellen beauftragt werden. In Arbeitsgremien und Vernetzungstreffen wird dann zumeist ein Zuständigkeits- und Organisationsgrenzen überschreitender Austausch „auf Augenhöhe“ zur Problembearbeitung gepflegt. Nichtsdestotrotz muss weiterhin in übergeordneten Hierarchieebenen für Akzeptanz geworben und Beschlüsse herbeigeführt werden (Niedlich et al., 2014). Im Projekt *Lernen vor Ort* zeigte sich, dass das Projekt an sich mit vergleichsweise wenig Macht, Ressourcen und Personal ausgestattet ist (ebd., 2014). Ähnlich geht es den Bildungsbüros in den Regionalen Bildungsnetzwerken in NRW (Manitius et al., 2013). Innerhalb der Projekte und Interventionen werden Handlungen daher hauptsächlich über weiche, kommunikative Mittel koordiniert, die auf Kooperation auf Augenhöhe setzen. Entsprechend sind

„Hierarchie und Kooperation, zwei Antagonist/-innen, [...] in ein und dasselbe System zusammengepfercht. Eine mögliche Auflösung besteht darin, dass zuerst die Kooperation neue Sinnalternativen zwischen Professionellen auslotet, und die jeweiligen Hierarchien dann entscheiden, ob sie die Impulse aufnehmen und fortsetzen.“ (Niedlich et al., 2014, S. 271).

Dabei besteht immer die Gefahr, dass die Hierarchie eine freie Problemauslotung und Lösungsfindung stört (ebd.). Während diese Hierarchien und Mikropolitiken einerseits den Verständigungsprozess hin zu einer gemeinsamen Wirkungslogik also stark gefährden können, besteht umgekehrt das Potenzial, dass das Interessensgefälle gerade überwunden werden kann, wenn die unterschiedlichen Akteure ihre jeweils verfolgten Wirkannahmen offenlegen und sich auf eine gemeinsame Theory of Change und gemeinsam verfolgte Wirkungsziele verständigen. Umgekehrt lässt sich daraus aber auch ableiten, dass wirkungsorientierte Steuerung eine Grundhaltung innerhalb der Bildungslandschaft darstellen sollte, der sich die verschiedenen hierarchischen Ebenen und beteiligten Akteure verpflichten.

Nicht zuletzt müssen bei der Einführung von wirkungsorientierter Steuerung in Bildungslandschaften immer auch bisherige Erfahrungen mit Vernetzung und Bildungsmanagement berücksichtigt werden. Pfadabhängigkeiten sind hierbei für den Erfolg oder das Scheitern des Ansatzes nicht zu unterschätzen. Bisherige

gemeinsame Erfolge in Kooperationsbeziehungen, Expertise der Koordinierungsstelle mit Vernetzungsaktivitäten oder negative Erfahrungen beispielsweise durch hemmendes Eingreifen von Steuerungsebenen oder persönliche Konflikte zwischen einzelnen Akteuren haben großen Einfluss auf die Umsetzung von wirkungsorientierten Steuerungsansätzen.

7.3. Konsequenzen für die Koordinierungsstelle

Genauerer Augenmerk soll in dieser kritischen Reflexion auch auf die Rolle der zentralen Koordinierungsstelle gelegt werden. Ihr kommt eine entscheidende Rolle bei Einführung, Prozessbegleitung und Monitoring der wirkungsorientierten Steuerung zu. Zu beachten ist dabei vor allem, dass die Koordinierungsstelle mit der entsprechenden Legitimation und Akzeptanz ausgestattet sein muss, und zwar sowohl von der hierarchisch übergeordneten Steuerungsebene als auch von den auf Augenhöhe agierenden Akteuren im Feld.

Dies betrifft einerseits die formale und organisatorische Ansiedlung der Koordinierungsstelle. In vielen, vor allem sozialräumlichen Vernetzungsinitiativen wird diese neu gegründet. In kommunal gesteuerten Initiativen liegt die Koordination häufig beim Regionalen Bildungsbüro oder einer entsprechenden Verwaltungseinheit. Hier ist zu fragen, welche formale Befugnis und strategische Rolle der jeweiligen Einheit zugeschrieben wird. Doch auch wenn formale Legitimation gegeben ist, heißt dies noch nicht, dass die Akteure innerhalb der Bildungslandschaft die Koordinierungsstelle in dieser Rolle akzeptieren. Dies wird sich erst einstellen, wenn die jeweiligen strategischen Handlungen und Unterstützungsleistungen als relevant, hilfreich und zielführend wahrgenommen werden. Neben der organisationalen Anbindung der Koordinierungsstelle ist dafür auch die Qualifikation, pädagogisch-fachliche und persönliche Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie ihre Führungserfahrung und Erfahrungen in Bezug auf die Koordinierungs- und Vernetzungsarbeit bedeutsam für die Legitimation und Akzeptanz ihrer Arbeit.

Konkret wurde in dieser Arbeit das Regionale Bildungsbüro als Koordinierungsstelle in den Blick genommen. Ob die Regionalen Bildungsbüros als Geschäftsstelle der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW, oder andere beim Schulträger auf kommunaler Schulverwaltungsebene angesiedelten Einheiten sich langfristig als Koordinierungsstelle für Bildungslandschaften eignen, hängt dabei von einigen Faktoren ab. Zum einen ist unsicher, welche Rolle den Regionalen Bildungsnetzwerken in NRW langfristig und unter wechselnden Regierungen zugesprochen wird. Es hängt zudem von der inhaltlichen Ausrichtung der anvisierten Bildungslandschaften ab. Wenn diese wie oben skizziert einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen und auch zur sozialräumlichen Entwicklung beitragen sollen, sollten auch ressortübergreifende Allianzen eingegangen werden, vor allem mit der Jugendhilfe und dem Sozialamt. In diesem Fall könnte die durch die organisatorische Anbindung am Schulministerium eher schulische Ausrichtung der Regionalen Bildungsnetzwerke schwierig sein. Auch wenn die schulische Ausrichtung beibehalten und gestärkt wird, bleibt zu fragen, welche Rolle der lokalen Ebene, also Schulträgern, Kommunen, regionalen Aus- und Weiterbildungsstrukturen (in NRW z.B. die Zentren für schulpraktische

Lehrerbildung oder die Kompetenzteams) langfristig zugesprochen wird, zum Beispiel indem regionale Unterstützungssysteme ausgebaut und die Kooperation mit der – dann auch regional besser aufgestellten – Schulaufsicht gestärkt wird (Bogumil, Fahlbusch & Kuhn, 2016).

7.4. Ausblick für die Forschung

Ein zentraler Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die mangelnde theoretische Konzeption von Bildungslandschaften, die ihre systematische wissenschaftliche Erforschung erschwert. Daher soll hier auch reflektiert werden, inwieweit der hier vorgestellte Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung für die wissenschaftliche Untersuchung der Wirksamkeit von Bildungslandschaften anschlussfähig ist.

Grundsätzlich zuträglich ist, dass der Theory of Change-Ansatz nicht auf dem Reißbrett in der Praxis konzipiert, sondern ursprünglich durch die Evaluationsforschung entwickelt wurde und hier inzwischen einen etablierten Forschungszugang darstellt. Er wurde also zunächst als ein wissenschaftlicher Evaluationsansatz entwickelt, auch wenn bereits zu Beginn sein Potenzial als Steuerungsansatz gesehen wurde. Insofern scheint eine Übertragung auf die wissenschaftliche Begleitung von Bildungslandschaften vielversprechend (siehe hierzu auch Niedlich et al., 2014).

Allerdings ist zu beachten, dass Evaluationen auf die Überprüfung der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen in ihrem je spezifischen Kontext ausgelegt sind und im Idealfall Kausalitäten zwischen der Maßnahme und den daraus resultierenden Ergebnissen ableiten. Das langfristige Erkenntnisinteresse der empirischen Bildungsforschung geht allerdings darüber hinaus und zielt auf Theoriebildung ab, also darauf, allgemeingültig verifizierbare Ableitungen zu treffen, die sich auch auf andere Kontexte übertragen lassen. Entsprechend ist zu fragen, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse zur Wirkungsweise von Bildungslandschaften sich durch eine wirkungsorientierte Evaluation generieren lassen.

Zum einen kann zunächst auf der Meta-Ebene der Prozess der Anwendung der wirkungsorientierten Steuerung erforscht werden. Dies kann Erkenntnisse darüber generieren, welche Aushandlungs- und Verständigungsprozesse zwischen den Akteuren innerhalb der Bildungslandschaft bei der Erarbeitung einer Wirkungslogik stattfinden, welche Strategien und Handlungen der Koordinierungsstelle den Prozess begünstigen oder hemmen und wie die Wirkungsorientierung sich auf eine verstärkte Synergienutzung innerhalb der Bildungslandschaft auswirkt. In diesem Sinne kann der Ansatz der wirkungsorientierten Steuerung selbst Gegenstand der Forschung werden.

Zum anderen können die in verschiedenen wirkungsorientiert gesteuerten Bildungslandschaften entstehenden Wirkungslogiken und die ihnen zugrundeliegenden Prozesse und Bedingungen verglichen werden. So kann beispielsweise übergreifend dargestellt werden, welche zugrundeliegenden Begleit-Theorien sich besonders eignen, um einen Verständigungsprozess zur Wirkungsorientierung in Bildungslandschaften herbeizuführen. Neben dem hier

exemplarisch vorgestellten Bezug zu Bronfenbrenners sozialökologischem Ansatz kommen dafür auch andere psychologische oder soziologische Theorien, wie beispielsweise Netzwerktheorien, Empowerment Theory, Diffusion Theory, Theorien der Organisationsentwicklung und des organisationalen Lernens, Theorien der Sozialen Arbeit, Management- und Verwaltungstheorien oder Gerechtigkeitstheorien in Frage. Durch diese Vielfalt anschlussfähiger Theorien zeigt sich, dass die Erforschung von Bildungslandschaften ein interdisziplinäres Unterfangen sein sollte, bei dem Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen (Soziale Arbeit, Rehabilitationswissenschaft), Betriebswirtschaft und Verwaltungswissenschaften eng zusammenarbeiten (eine interdisziplinäre Betrachtung erfolgt zum Beispiel über die Beiträge bei Coelen, Heinrich & Million, 2015).

Die wirkungsorientierte Evaluation kann darüber hinaus die von Praxisakteuren identifizierten Problemstellungen und Wirkannahmen explizieren und systematisieren. Aufgrund der Vielzahl der verschiedenen Perspektiven und professionellen Herangehensweisen sowie aufgrund der Möglichkeit, die Einschätzung der betroffenen Bildungsadressaten heranzuziehen, liegt hier ein Potenzial für die Forschung, neue Theorien zu erschließen. So ergeben sich in der Praxis intuitiv erarbeitete und mit bereits bestehenden Theorien (wie in diesem Fall der Sozialökologie) ergänzte Wirkannahmen, die schrittweise durch die Forschung empirisch bearbeitet und so langfristig als umfängliche Theorie formuliert werden können. Im hier skizzierten Beispiel I wäre etwa schrittweise zu untersuchen, ob die systematischen Kooperationen zwischen Akteuren auf Meso-Ebene (Schule, außerschulischer Bereich) tatsächlich zu einem breiteren Angebot an außerschulischen Aktivitäten, zu einer erhöhten Teilnahme von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen, damit intensiveren und reichhaltigeren proximalen Prozessen und schließlich zu verbesserten Kompetenzen und gesellschaftlicher Teilhabe führt.

In dieser Form können die im Rahmen der wirkungsorientierten Steuerung im Wechselspiel von Theorie und Praxis erarbeiteten Wirkungslogiken als heuristischer Rahmen für komplexe Forschungsprogramme dienen. Langfristig könnte so aus dem systematischen Vergleich unterschiedlicher Wirkungsmodelle und ihrer operativen Umsetzung ein verifiziertes Theoriegerüst für Bildungslandschaften erarbeitet werden.

8. Literatur

- Albrecht, K., Beck, S., Hoelscher, P., Plazek, M. & von der Ahe, B. (2013). *Wirkungsorientierte Steuerung in Non-Profit Organisationen*. Verfügbar unter: <https://www.phineo.org/themen/wirkungsorientierte-steuerung> [9.4.2018].
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-40). Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter & Maag-Merki, K. (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ambos, I., Conein, S. & Nuissl, E. (2002). *Lernende Regionen – Ein innovatives Programm*. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ambos02_01.pdf [09.04.2018].
- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (2016). Einleitung: Zur Analyse von „Lernen vor Ort“. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“* (S. 1-21). Wiesbaden: VS Verlag.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. MA: Addison-Wesley-Longman.
- Arnoldt, B. (2007). Öffnung von Ganztagschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 86-105). Weinheim: Juventa.
- Bartsch, S., Beywl, W. & Niestroj, M. (2016). Der Programmbaum als Evaluationsinstrument. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S.89-112). 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumheier, U., Fortmann, C. & Warsewa, G. (2013). *Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beadle, S., Humbug, M., Knight, T., Vale, P. & Lavrijsen, J. (2017). *Study on governance and management policies in school education systems. Final report*. Brüssel: Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung & Kultur. Verfügbar unter: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/526fb37c-c845-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en> [14.05.2018].
- Becker, M. & Lohre, W. (2011). Bildung ist Gemeinschaftsaufgabe. Erfahrungen und Erkenntnisse in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften in Nordrhein-Westfalen. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. (S.285-303). Wiesbaden: VS Verlag.

- Bellmann, J., Dužević, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (3), 381-402.
- Benz, A. (2004a). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S.11-28). Wiesbaden: VS Verlag.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, N. (2017a). Anthropologie „Neuer Steuerung“. Ein Essay über implizite und explizite Menschenbilder und deren Potenziale für die Steuerungsforschung im Schulsystem. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 181-194). Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N. (2017b). „Herausfordernde soziale Lagen“: Eine unzureichende Problemanalyse für die Steuerung des Schulsystems und seiner Unterstützungssysteme. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 297-319). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitius, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B., Bonitz, M. & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Manitius, V. (2015). Raum als Kategorie einer bildungssoziologischen Schulforschung. In T. Coelen, A. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S.331-340). Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Manitius, V. & van Holt, N. (2015). „Schulen im Team“. *Netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Otto, J. (2012). Neue Wege kommunaler Schulentwicklung: 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 Verlag.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2008). Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (4), 411- 428.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 667-689.
- Berkemeyer, N. & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – Neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 161-194). Weinheim: Juventa.

- Beywl, W. (2006a). Evaluationsmodelle und der Stellenwert qualitativer Methoden. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 92-116). Reinbek: Rowohlt.
- Beywl, W. (2006b). Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In DJI (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe – Einblicke in die Evaluationspraxis*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Beywl, W. & Niestroj, M. (2009). *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation*. Köln: Univation Institut für Evaluation.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 11-16). Wiesbaden: VS Verlag.
- BMBF (Hrsg.) (2009). *Programmhintergrund. Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“ im Überblick. Lernen vor Ort-Stiftungsverbund*; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: <http://www.lernen-vor-ort.info/de/98.php> [09.04.2018].
- Bogumil, J., Fahlbusch, R. M., & Kuhn, H. J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums*. Verfügbar unter: <https://www.finanzverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/endberichtschule-nrw0509.pdf> [09.04.2018].
- Bohl, T., Eisnach, K., Fink, C., Kucharz, D. & Müller, C. (2012). Von Einzelinitiativen zur Bildungslandschaft. Kooperationen im Rahmen der Bildungsoffensive der Stadt Ulm. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region - Region in der Schule* (S. 79-102). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Bollweg, P. & Otto, H.-U. (2011). Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In P. Bollweg, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 13-35). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bormann, I., Brüsemeister, T. & Niedlich, S. (Hrsg.) (2016). *Transintentionalität im Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bos, W. & Berkemeyer, N. (2009). Bildungslandschaften – mehr als Reformrhetorik? *Der Städtetag*, 61 (4), 27-29.
- Bos, W., Holtappels, H.G. & Rösner, E. (2006). Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 81-124). Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W. (2015). Unterricht in Zeiten des Monitoring Paradigmas. Eine curriculumssoziologische Analyse. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 182-195). Weinheim und Basel: Beltz.
- Böttcher, W. (2016). Absichten, Ziele und Wirkungen von Schulpolitik. Ein Aufruf, genauer über zielorientierte Steuerung nachzudenken. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 55-71). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (S. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York, London, Sydney & Toronto: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, pp. 241–258.
- Buhren, C. G. (1989). Schule für die Nachbarschaft. Entwicklung und Konzeption der britischen Community School. Werkheft 32. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Buhren, C. G. (1994). *Community Education als innere Schulreform*. Dortmund: Comed e.V.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.) (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Bonn: Selbstverlag.
- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94598/92135291ed6ca273285998211782bfa1/prm-18653-broschure-elfter-kinder--und-j-data.pdf> [09.04.2018].
- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [09.04.2018].
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Chen, H. & Rossi, P. (1989). Issues in the theory-driven perspective. *Evaluation and Program Planning*, 12, 299-306.
- Coelen, T., Heinrich, A. & Million, A. (Hrsg.) (2015). *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Connell, J.P. & Kubisch, A.C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: Progress, prospects and problems. In K. Fulbright-Anderson, A.C. Kubisch & J.P. Connell (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives. Volume 2: Theory, measurement and analysis* (pp.15-44). Queenstown, MD, USA: The Aspen Institute.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Abingdon: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–239.
- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (Hrsg.) (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Deutscher Städtetag (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags*. Verfügbar unter: http://www.lvef-nrw.de/docs/kulturpol/aachener_erklaerung_bildung.pdf. [09.04.2018].

- Deutscher Städtetag (2012). *Bildung gemeinsam verantworten*. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses "Bildung gemeinsam verantworten". Verfügbar unter: http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf. [09.04.2018].
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007). *Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften*. Verfügbar unter: <https://www.jena.de/fm/1727/bildungslandschaften.195031.pdf>. [09.04.2018].
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften*. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2009-empfehlungen-des-deutschen-vereins-zur-weiterentwicklung-kommunaler-bildungslandschaften-1-1545,338,1000.html>. [09.04.2018].
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2006). *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe – Einblicke in die Evaluationspraxis*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Ditton, H. (2006). Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (3), 268-281.
- Ditton, H. (2007). Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung* (S. 21–38). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2008). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. durchges. und erw. Aufl. (S. 631–649). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ditton, H. (2017). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag-Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 59-84). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 135-157.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2012). Bildungsmonitoring. In A. Wacker, U. Maier, & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 155–173). Wiesbaden: VS Verlag.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2015). Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – eine Einführung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 11-22). Münster: Waxmann.
- Donaldson, S. I. (2007). *Program theory-driven evaluation science. Strategies and applications*. New York: Taylor & Francis.
- Dyson, A. & Todd, L. (2010). Dealing with complexity: Theory of change evaluation and the full service extended schools initiative. *International Journal of Research & Method in Education*, 33 (2), 119–134.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Jaafar, S. B. & Foster, L. (2006). *How networked learning communities work*. Verfügbar unter: <http://www.curriculum.org/secretariat/files/Jan30NetworkedCommunities.pdf>. [16.04.2018].

- 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 Verlag.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2009). Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 13-30). Münster: Waxmann.
- Floerecke, P. (2008). Sozialraumorientierung als Anforderung an Ganztagschule und Soziale Arbeit. In: F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis*. München: Juventa.
- Floerecke, P., Eibner, S. & Pawicki, M. (2012). Ganztagschulen in der sozialraumorientierten Kooperation – Gelingens- und Misslingensbedingungen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S.182-196). Weinheim: Juventa.
- Förschler, L.-A. (2017) Ökonomisierung von Bildung am Beispiel des (neoliberalen) Regierungsprogramms „Bildungslandschaften“. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Aktuelle Transformationen des schulischen Feldes in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 111-129). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Funnell, S.C. & Rogers, P.J. (2011). Purposeful program theory. Effective use of theories of change and logic models. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giel, S. (2013). Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzungen. Münster: Waxmann.
- Giel, S. (2016). Wirkungen auf der Spur mit Programmtheorien. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S. 113-132). Münster: Waxmann.
- Giesinger, J. (2015). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 150-162). Münster: Waxmann.
- Glesemann, B. & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 129-151). Münster: Waxmann.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2016). Developmental Evaluation nach Michael Patton–Begriffsbestimmung und Reflexion der praktischen Anwendung. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S. 113-132). Münster: Waxmann.
- Haubrich, K. (2006). Wirkungsannahmen sichtbar machen: Cluster-Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis* (S. 101-122). Augsburg: Pröll Verlag.

- Haubrich, K. (2009). Rekonstruktive Programmtheorie – Evaluation multizentrischer Entwicklungsprogramme. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 10 (1), 79-95.
- Hense, J. U. & Kriz, W. C. (2006). Theoriebasierte Evaluation am Beispiel der Evaluation des EU-Projekts Simgame. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis* (S. 81-99). Augsburg: Pröll Verlag.
- Hermstein, B. (2018). Institutionelle Aktivierung im Schulsystem? Überlegungen am Beispiel lokaler Schulsystementwicklung unter Bedingungen von Regionalisierung. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Aktuelle Transformationen des schulischen Feldes in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 130-153). Weinheim: Beltz Juventa.
- Herz, O. (1989) Veränderungen der Lebensbedingungen – Veränderungen der Lernbedingungen. In LSW (Hrsg.), *GÖS – Ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule?* (S. 7-21). Soest: LSW.
- Herz, O. (1990) Maßstäbe zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. *Comed* 1/1990.
- Hillebrand, A., Webs, T., Wisberg, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & van Ackeren, I. (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*, 9 (1), 118-143.
- van Holt, N., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Netzwerkarbeit und Schülerleistungen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitius & N. van Holt (2015). „Schulen im Team“. *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung* (S. 119-152). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.-G. (1994). *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H.-G. (2003). Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Neue Chancen für die Bildung* (S. 164-187). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Holtappels, H.-G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremmerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016 – Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Järvinen, H. (2014). *Lehrerprofessionalisierung durch schulische Netzwerke? Theoretische Ansatzpunkte und empirische Hinweise*. Dissertation: TU Dortmund. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/33649> [19.04.2018].
- 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., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 94-124.

- Järvinen, H., Schurig, M., Burghoff, M. & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 5-23.
- 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: Springer Verlag.
- Jungermann, A. (eingereicht). Shaping supportive school-community ties. A theory-led and data-driven framework for analysis. *Education and Urban Society*.
- Jungermann, A., Järvinen, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis: Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Münster: Waxmann.
- Jungermann, A., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal für Bildungsforschung Online*, 7 (1), 14-48.
- Karlsen, G. E. (2010). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 5 (15), 525-538.
- Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereich* (S. 209-219). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kerr, K. & Dyson, A. (2016). Networked social enterprises: A new model of community schooling for disadvantaged neighbourhoods facing challenging times. *Education Sciences*, 6 (20).
- Kerr, K., Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: Mapping the literature. *Educational Research*, 58 (3), 265-282.
- Kessl, F. (2011). Bildungslandschaften als Arrangement pädagogischer Orte? In P. Bollweg, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S.87-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society for Training and Development*, 11, 1-13.
- Klawe, W. (2006). Multiperspektivische Evaluationsforschung als Prozess-Wirkungsrekonstruktion aus der Sicht der Beteiligten. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis* (S. 125-142). Augsburg: Pröll Verlag.
- Kolleck, N. & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks: Combining quantitative and qualitative techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), 9-27.
- Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295-325). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.) (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Kurtz, C.F & Snowden, D.F. (2003). The new dynamics of strategy: Sense-Making in a complex and complicated world. *IBM Systems Journal*, 42 (3), 462-483.
- Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie*.

- Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195-224). Münster: Waxmann.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausling, J. & Brüsemeister, T. (2015). Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm „Lernen vor Ort“. In T. Coelen, A. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S.283-293). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausling, J., Lüthi, K. & Brüsemeister, T. (2015). Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in „Lernen vor Ort“ In V. Manitius, N. Berkemeyer, T. Brüsemeister & W. Bos (Hrsg.), *Regionalisierung im Bildungsbereich. Journal for Educational Research Online* 7, 1, 68-93.
- Luthe, W. (2009). *Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Manitius, V. (2013). *Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Dissertation: TU Dortmund. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31154/1/dissertation.pdf> [19.04.2018].
- 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 u.a.: Waxmann.
- Manitius, V., Berkemeyer, N., Brüsemeister, T. & Bos, W. (Hrsg.) (2015). Regionalisierung im Bildungsbereich. Schwerpunktthema. *Journal for Educational Research Online* 7, 1.
- 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., Jungermann, A., Khalatbari, J. & Berkemeyer, N. (2014). Professionsbedarfe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros: Empirische Befunde und Hinweise zu einem Weiterbildungskonzept. *Schulverwaltung NRW*, 25 (2), 36-39.
- Manitius, V., Müthing, K., van Holt, N. & Berkemeyer, N. (2009). Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke am Beispiel Schulen im Team. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 49-64). Münster: Waxmann.
- Manitius, V. & Sendzik, N. (2012). Regionale Bildungsbüros - ein Überblick 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 Verlag.
- Mayne, J. (2011). Addressing cause and effect in simple and complex settings through contribution analysis. In R. Schwartz, K. Forss & M. Marra (Eds.), *Evaluating the complex: Attribution, contribution and beyond* (pp. 53-96). New York, NY: Transaction.
- Mayne, J. (2012). Contribution Analysis – Coming of Age? *Evaluation*, 18 (3), 270-280.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz, F. W. Scharpf & Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (Eds.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (pp. 39-72). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Minderop, D. (2014). *Kommunen auf dem Weg zur Bildungslandschaft. Ein Handbuch für kommunale Akteure*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Minderop, D. & Solzbacher, C. (2007). Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In D. Minderop & C. Solzbacher (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse* (S. 3-13). Neuwied: Kriemel.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2015). *Quer gedacht. Gut gemacht. Über den praktischen Mehrwert und die Perspektiven Regionaler Bildungsnetzwerke in NRW*. Verfügbar unter: http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Materialien/quer_gedacht-gut_gemacht.pdf [19.04.2018].
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Muijs, D. (2010). Effectiveness and disadvantage in education: Can a focus on effectiveness aid equity in education? In C. Raffo, A. Dyson, H. Gunter, D. Hall, D. Jones & A. Kalambouka (Eds.), *Education and poverty in affluent countries* (S. 85-96). London, UK: Routledge.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools*. Boston: Harvard University Press.
- Niedlich, S. (2016). Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“* (S. 23-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Niedlich, S., Bormann, I. & Brüsemeister, T. (2016). Schlussartikel: Wozu Transintentionalität? In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 139-211). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 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.
- 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 – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 131-153). Wiesbaden: VS.
- Niedlich, S. & Fließ, G. N. (2016). Systematisierung von Transintentionalität. Ansatzpunkte aus einem Modell der Nachhaltigkeit von Programmförderung. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 10-32). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Niedlich, S., Klausning, J. & Rädler, M. (2016). Was bringt's, was bleibt? Zu Wirkungen und Nachhaltigkeit datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“* (S.237-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Niedlich S., Lindner, M. & Brüsemeister, T. (2014). Hierarchie und gleichberechtigte Kooperation im Schmelztiegel lokaler Governance – Zur „Contribution Analysis“ als einem möglichen Mittel zur Analyse kommunalen Bildungsmanagements. In

- K. Maag Merki, R. Langer, H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl.) (S. 259-281). Wiesbaden: Springer VS.
- Niemann, L. (2014). *Steuerung lokaler Bildungslandschaften*. Wiesbaden: Springer.
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort. Bildungspolitische Reformpotenziale durch Kooperation und Vernetzung formeller und informeller Lernorte? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 169-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, J. & Manitius, V. (2017). Die Kooperationsidee von Bildungslandschaften – eine kritische Würdigung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, J. & Sendzik, N. (2011). Schulen im Team: Transferregion Dortmund – Einblicke in ein kommunal gestaltetes Netzwerkmanagement. *Journal für Schulentwicklung*, 15 (3), 26-33.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2012). Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung? In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Educational Governance – Neue Steuerungsinstrumente für Bildungsqualität in Schule und Kindergarten* (S. 193-211). Wiesbaden: VS Verlag.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (1), 21-49.
- Patton, M.Q. (1986). *Utilization-Focused Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1994). Developmental evaluation. *American Journal of Evaluation*, 15, 311-319.
- Peters, G.B. (2006). The problem of policy problems. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 7 (4), 349-370.
- PHINEO (Hrsg.) (2017). *Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen*. Verfügbar unter: https://www.phineo.org/downloads/PHINEO_KURSBUCH_WIRKUNG.pdf [19.04.2018].
- Regionalverband Ruhr (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Reinhardt, K. (1992). *Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft?* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Reutlinger, C. (2011). Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit – Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S.51-69). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rogers, P. (2008). Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation*, 14 (1), 29-48.
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer-VS.

- Sammons, P., Nuttall, D. & Cuttance, P. (1993) Differential school effectiveness. Results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data. *British Educational Research Journal*, 19, 381-405.
- Sartory, K. (2017). *Die kooperative Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule – Zwischen Irritation und Kommunikation*. Dissertation: TU Dortmund. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36226> [03.05.2019].
- Sartory, K., Jungermann, A., Hoeft, M. & Bos, W. (2018). *Kommunales Übergangsmanagement in der Praxis. Wie Kommunen und Schulen Übergänge gemeinsam gestalten können*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Schalkhaußer, S. & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. München: DJI.
- 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.
- Schmidt, S. (2012). *Regionale Bildungslandschaften wirkungsorientiert gestalten. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung*. Unter Mitarbeit von Christoph Höfer (S. 7-13). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt, S. (2016). Nutzen einer wirkungsorientierten Zielsystematik. Bindeglied zwischen Evaluation und Programmsteuerung. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S. 157-174). Münster: Waxmann.
- Schröder, J. (2001). *Die unbekannt Dimension: Die Wirkung kommunaler Leistung*. Vortrag auf der KGSt-Fachkonferenz „Controlling – zielgerichteter entscheiden und besser steuern“ in Köln, 17. & 18.05.2001.
- Schröder, J. & Kettiger, D. (2001). Wirkungsorientierte Steuerung in der sozialen Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Recherche in den USA, den Niederlanden und der Schweiz. *Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* 229. Stuttgart: BMFSFJ.
- Schneider, C. & Klostermann, T. (2015). Der Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 155-164). Münster: Waxmann.
- Sendzik, N. (2018). Faire Ungleichbehandlung durch Sozialindizes. Kann Evidenz helfen, Ungleiches ungleich zu behandeln? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does "What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 291-310). Münster: Waxmann.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331-350). Münster: Waxmann.
- Senge, P. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 11. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Silbereisen, R. K. (2006). Zur Bedeutung Urie Bronfenbrenners für die Psychologie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (3), 262-267.

- Solzbacher, C. & Minderop, D. (2007). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften – Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München: Hermann Luchterhand Verlag.
- Stufflebeam, D. S. (1967). The use and abuse of evaluation in title III. *Theory into Practice*, 6 (3), 126-133.
- Stacey, R.D. (1993). *Strategic management and organizational dynamics*. London: Pitman.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015*. Verfügbar unter: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf [23.04.2018].
- Stern, C., Ebel, C., Schönstein, V., Vorndran, O. (Hrsg.) (2008). *Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen. Erfolge. Chancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Stolz, H.-J. (2013). Die Kinder- und Jugendhilfe in lokalen Bildungslandschaften – Ergebnisse einer empirischen Studie. In J. Fischer und T. Kosellek (Hrsg.), *Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen* (S. 443-461). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Stolz, H.-J., Schalkhaußer, S. & Täubig, V. (2011). „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 99-111). Wiesbaden: VS Verlag.
- Strauss, A. (2010). *Continual permutations of action*. New Brunswick, NJ: AldineTransaction.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tippelt, R., Emminghaus, C., Reupold, A., Lindner, M. & Niedlich, S. (2009). Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Netzwerke zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens. Abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"* (S. 181–198). Bielefeld: Bertelsmann.
- Vandell, D. L. (2017). *Extended education from an international comparative point of view: What are the next steps?* Keynote Vortrag auf der WERA-IRN Conference on Extended Education in Bamberg, 1.12.2018.
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. & Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science, 7th Edition* (S. 1-40). New York: Wiley.
- Walther, U.-J. (Hrsg.) (2002). *Soziale Stadt, Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur sozialen Stadt?* Opladen: Leske+Budrich.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217-231). Wiesbaden: VS.
- Weiß, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken, Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as a good theory. Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J.I. Connell, A.C. Kubisch, L.B. Schorr, C.H. & C.H. Weiss (Hrsg.), *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* (S.65-92). Washington DC: Aspen Institute.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (1999). *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. 3. bearb. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Willke H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Winkler, A.-L. (2015). *Wirkungsorientierung im deutschen Stiftungssektor. Einblicke in die Praxis*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Deutsche Universität für Weiterbildung.
- Winkler, M. (2009). Theorie und Praxis revisited – oder: Sozialpädagogik als Handwerk betrachtet. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?* (S. 307-332). Wiesbaden: VS Verlag.
- Zymek, B. (2009). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter und R. Korzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 81-100). Wiesbaden: VS Verlag.

Anhang

Übersicht der aufgenommenen Beiträge

Beitrag I

Jungermann, A., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal für Bildungsforschung Online*, 7 (1), 14–48.

Eigenanteil am Beitrag

- Gemeinsame wissenschaftliche Konzeption der Untersuchung
- Verantwortliche Durchführung und Auswertung des Literaturreviews
- Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags
- Gemeinsame schriftliche Abfassung des Beitrags
- Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Ko-Autoren und der Reviewer

Beitrag II

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.

Eigenanteil am Beitrag

- Gemeinsame wissenschaftliche Konzeption der Untersuchung
- Gemeinsame Erhebung und Analyse der Daten
- Gemeinsame Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags
- Verantwortliche Verfassung der Abschnitte 3 und 4 des Beitrags
- Gemeinsame Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Ko-Autoren und der Reviewer

Beitrag III

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.

Eigenanteil am Beitrag

- Gemeinsame wissenschaftliche Konzeption der Untersuchung
- Gemeinsame Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags
- Verantwortliche Erhebung der qualitativen Daten
- Gemeinsame empirische Auswertung
- Gemeinsame schriftliche Abfassung des Beitrags
- Gemeinsame Revision des Manuskripts nach Rückmeldung der Reviewer

Beitrag IV

Jungermann, A. (eingereicht). Shaping supportive school-community ties in challenging circumstances. A theory-based and data-driven framework for analysis. *Education and Urban Society*.

Eigenanteil am Beitrag

- Wissenschaftliche Konzeption der Untersuchung
- Durchführung der Datenerhebung (Netzwerkkarten, Experteninterviews)
- Konzeption und Durchführung der Datenauswertung
- Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags
- Schriftliche Abfassung des Beitrags

Beitrag I: Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Maßnahmen und Forschungsbefunden

Anja Jungermann, Veronika Manitius & Nils Berkemeyer

Jungermann, A., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal für Bildungsforschung Online*, 7 (1), 14–48.

Abstract

Die vorliegende Literaturübersicht fokussiert die – bislang eher nicht systematisierten – aktuelle Vielfalt von Regionalisierungsbemühungen im Bildungsbereich mit dem Ziel, den gesellschaftlichen Diskurs zur Regionalisierung im Bildungsbereich in Deutschland aus zwei Perspektiven nachzuzeichnen: Zum einen werden Initiativen aus allen sechzehn Bundesländern hinsichtlich ihrer postulierten Zieldimensionen und Strukturen untersucht. Zum anderen werden aktuelle empirische Befunde zur Regionalisierung aus insgesamt 34 wissenschaftlichen Publikationen vorgestellt. Diesen Untersuchungen lassen sich insbesondere Hinweise zu relevanten Akteuren, lokalen Strukturveränderungen und wahrgenommenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen entnehmen. Es wird allerdings auch deutlich, dass den gesamtgesellschaftlich bedeutsamen bildungspolitischen Zielsetzungen, wie z.B. die Schaffung von Chancengerechtigkeit, bislang ein Desiderat zur tatsächlichen Wirksamkeit von Regionalisierungsmaßnahmen gegenüber steht.

Schlagworte

Regionalisierung, Literaturübersicht, regionale Bildungslandschaft

Abstract

The present literature review focuses on the plurality of regionalization efforts in the German educational sector, which so far have not been systematically compiled. The aim is to trace the current societal discourse in the educational sector from two perspectives: On the one hand initiatives from all sixteen federal states are analyzed regarding their objectives and structures. On the other hand, current empirical findings on regionalization from a total of 34 scientific publications are presented. These studies report evidence on relevant actors, local structural changes as well as perceived challenges and conditions for success. However, it also has to be pointed out that there is a gap between the important socio-political objectives of regionalization initiatives, such as equity in education, and the empirical evidence on their actual effectiveness.

Key words

Regionalization, literature review, local educational landscapes

1. Vorbemerkung

Gegenstand der hier vorzunehmenden Sichtung von Studien, Programmatiken und Projekten sind die aktuell im Bildungsbereich zu beobachtenden Tendenzen der Regionalisierung. Regionalisierung meint dabei im politikwissenschaftlichen Sinne zunächst eine „andere Form der öffentlichen Aufgabenerfüllung jenseits von Staat und kommunaler Aufgabenerfüllung“ (Benz, 1998, S. 101). Dies bedeutet zum einen, dass eine Aufwertung der räumlichen Dimension für ordnungsbildende Steuerung und Administration von Politik und Verwaltung gegenüber der sektoralen Dimension stattfindet und dieses prozesshaft geschieht, bzw. in Dynamiken erkennbar ist (vgl. ebd.). Zum anderen kann Regionalisierung damit auch als eine Steuerungspolitik verstanden werden, mit der die Steuerungsakteure regional spezifische Problemlösekapazitäten verknüpfen (vgl. Emmerich, 2011), wobei diese Steuerungsabsicht bereits früh insbesondere mit dem Ruf nach einer Stärkung der Kommune (Schulträger) für die Bearbeitung bildungsbezogener Aufgaben einhergeht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973; Bildungskommission NRW 1995).

Die zahlreichen unterschiedlichen Projekte, die die Idee von Regionalisierung in Bildungslandschaften verfolgen (z.B. *Lernende Region*, vgl. Tippelt, Reupold, Strobel, Kuwan, Pekince, Fuchs, Abicht & Schönfeld, 2009; *Lernen vor Ort*, vgl. Niedlich & Brüsemeister 2011; *Schulen im Team*, vgl. Otto & Sendzik 2011, Berkemeyer, Beutel, Järvinen & van Ophuysen, 2012), steuern dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs aktuell eine Vielfalt an Begriffen, programmatischen Projektkonzeptionen und Forschungsstudien bei. Dabei zeichnet sich die Begleitforschung der Projekte insgesamt dadurch aus, dass derzeit kein (Meta-)Theoriegebäude zur Klärung des Regionalisierungs-Phänomens auszumachen ist und Evidenzen insbesondere zu den Wirkungsbereichen von Regionalisierung im Bildungsbereich bislang fehlen. Gleichzeitig ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs zur Regionalisierung als ein reformerisches Vorhaben noch vergleichsweise jung (vgl. Berkemeyer & Pfeiffer, 2006) und entsprechend bestehen in diesem Forschungsfeld zwangsläufig noch große Forschungsdesiderate.

Die vorliegende Literaturübersicht setzt an dieser – bislang eher nicht systematisierten – Vielfalt von Regionalisierungsbemühungen im Bildungsbereich und ihren Begleitforschungen an und verfolgt das Ziel, den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs zur Regionalisierung im Bildungsbereich in Deutschland aus zwei Perspektiven nachzuzeichnen: (A) Zum einen werden Projekte und Initiativen aus allen sechzehn Bundesländern zur praktischen Umsetzung regionaler Bildungslandschaften hinsichtlich ihrer jeweiligen postulierten Zieldimensionen und projekthärenten Strukturen untersucht. (B) Zum anderen werden aktuelle empirische Befunde zur Regionalisierung aus verschiedenen Forschungsprojekten vorgestellt. Mit diesem Vorgehen wurden folgende Leitfragen bearbeitet:

- A.1 Welche Projekte und Initiativen werden aktuell bundesweit als Regionalisierungsstrategie im Zusammenhang mit allgemeinbildenden Schulen durchgeführt?
- A.2 Wie werden die Projekte finanziert, wer sind die Beteiligten und welche neuen Strukturen und Institutionen werden initiiert?
- A.3 Welche Ziele werden mit den Projekten verfolgt?

- B.1 Welche methodischen Zugänge werden gewählt?
- B.2 Welche Forschungsfragen und Themen werden erforscht?
- B.3 Welche empirischen Ergebnisse liegen für schulische Regionalisierungsprojekte vor?

Demnach bietet der Beitrag eine Übersicht zu aktuellen Projekten, die sich mit Regionalisierung im Schulkontext beschäftigen sowie einen Überblick zu Forschungsbefunden in diesem Zusammenhang.

Aus pragmatischer Sicht wurden hierbei zwei Einschränkungen vorgenommen: Zum einen kann durch die bundesweit kaum zu überschauende Vielfalt an Projekten, die im Einzelnen oft im kleinräumigen Raum ohne Einbeziehung bildungsöffentlich wirksamer Partner wie große Stiftungen oder Universitäten realisiert werden, kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Daher wurden vor allem Maßnahmen und Projekte berücksichtigt, die seit Mitte der 2000er gestartet sind. Zum anderen wurde der thematische Fokus auf die Regionalisierungsmaßnahmen gelegt, die explizit auf den Bildungsbereich der allgemeinbildenden Schulen abheben. Forschungsarbeiten sowie Projekte, die stärker andere Bildungsbereiche wie etwa den frühkindlichen Bereich oder den berufsbildenden Sektor fokussieren (z.B. Beiträge in Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012), wurden demnach vernachlässigt. Somit stellt unser Vorgehen den Versuch einer systematisierenden Zusammenschau aktueller Regionalisierungsprojekte mit deklarer schulischer Beteiligung und der im Kontext von entsprechenden Forschungsprojekten publizierten Befunde dar.

Dieser Übersicht vorweg erfolgt eine Annäherung an die Regionalisierungsstrategie über die vorzufindenden programmatischen und konzeptionellen Zuschreibungen. Insgesamt soll so auch die vorliegende Empirie daraufhin befragt werden, inwiefern die erforschten Regionalisierungsbemühungen auch den programmatisch artikulierten Potenzialen und Zuschreibungen entsprechen, welche Evidenzen sich also für „Regionalisierung als Entwicklungstrend“ (Brüsemeister, 2012) ausmachen lassen.

2. Zur Idee der Regionalisierung im schulischen Kontext – Eine programmatische Annäherung

Für den Bildungsbereich werden die Regionalisierungstendenzen vor allem in den letzten Jahren prominent durch das in bildungspolitischen Programmen verankerte Konzept der „Bildungslandschaft“ oder auch „Bildungsregion“ bzw. „Bildungsnetzwerk“ sichtbar, womit schon allein semantisch die gewachsene Bedeutung der Raumkategorie signalisiert wird. Die Idee von Bildungslandschaften steht dabei vor allem für einen *Interaktionsraum* relevanter (Bildungs-)Akteure regionaler/kommunaler/lokaler Herkunft, in welchem zentrale bildungsbezogene Fragestellungen und Problembereiche (z.B. Monitoring, Übergangsgestaltung, politische Agendathemen wie Inklusion, etc.), also die regionalen bildungsrelevanten Belange, je regional spezifisch bearbeitet werden.

Die Betonung der räumlichen Dimension durch die Programmatik einer „Bildungslandschaft“ als spezifischer Interaktionsraum impliziert eine Vielfalt an denkbaren potenziellen Gestaltungsthemen, -akteuren und -strategien. Damit einher gehen zahlreiche erwartbare Interdependenzen, unterschiedlichste Kooperations-, Konkurrenz- oder Koordinationskonstellationen, so dass es insgesamt nicht plausibel erscheint, Bildungslandschaften und die in ihnen stattfindenden Geschehnisse definitorisch „allgemeingültig“ eng zu formulieren (vgl. auch Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012, S. 253).

Vielmehr ist es gerade aufgrund der räumlichen Dimension von Politikgestaltung erforderlich, jede Bildungslandschaft regional spezifisch, unter Beteiligung unterschiedlichster Akteure und beeinflusst durch differente lokale politische Setzungen zu behandeln. So wundert es angesichts der anzunehmenden Heterogenität zwischen den jeweiligen regionalen Voraussetzungen auch nicht, dass im bisherigen Regionalisierungsdiskurs unterschiedlichste Begriffskonzeptionen Anwendung finden, mit denen versucht wird, Projekte und Vorhaben im Rahmen der jeweiligen Regionalisierungsaktivität zu bezeichnen.⁸ Ganz gleich, welche Begrifflichkeit jedoch gewählt ist, mit ihnen wird zumeist eine räumliche Dimension angezeigt (Region, Landschaft, Kommune) und in den jeweiligen Konzeptionen der Regionalisierungsvorhaben sind zumeist ähnliche Akzente der Zielsetzung (z.B. Qualitätsentwicklung, Chancengerechtigkeit) oder die Anwendung ähnlicher Steuerungsideen (zentrale kommunale operative und strategische Akteurskonstellationen, Nutzung gleicher Instrumente, wie z.B. Vernetzung und Monitoring) auszumachen.

2.1. Programmatische Zuschreibungen

Der Regionalisierungsgedanke ist im deutschen bildungspolitischen Diskurs nicht erst seit der Debatte um den PISA-Schock präsent (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefel, Stanat, Tillmann & Weiß, 2001). Er wurde schon mit der Diskussion um die Autonomie der Schulen verknüpft, die bereits 1973 in Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats angeregt wurde. Der Bildungsrat schlägt darin mehr Selbständigkeit für Schulen in pädagogischen und organisatorischen Angelegenheiten und eine Reform der Verwaltung im Bildungswesen vor (Deutscher Bildungsrat, 1973). Diese Empfehlungen fanden jedoch keine politische Unterstützung, der Bildungsrat verlor an Einfluss und wurde 1975 aufgelöst. Die Diskussion um die Autonomie der Schule wurde allerdings in der Wissenschaft weiter geführt (Daschner, Rolff & Stryck, 1995; Holtappels, Klemm & Rolff 2008) und von der Bildungskommission NRW wieder aufgegriffen. In seinem Bericht „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ (1995) forderte das Gremium eine neue „Schule als Lebensraum“, die mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld vernetzt sein solle. Dazu gehört nach Ansicht der Experten auch die Eigenständigkeit der Schule und damit einhergehend eine Neustrukturierung der Aufgaben von Schulträger und Schulaufsicht.

¹ Es existieren bislang nur wenige Versuche, die Vielfalt an Konzeptionen zu systematisieren (vgl. z.B. Emmerich 2011).

Im 11. und besonders im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2002 bzw. 2006) werden diese Überlegungen weiter ausgeführt. In ihnen wird ein erweitertes ganzheitliches Bildungsverständnis gefordert, damit schulisches, emotionales und soziales Lernen verknüpft werden und die Entwicklung des einzelnen Kindes und Jugendlichen entlang der gesamten Bildungsbiographie individuell gefördert wird. Bildung findet demnach nicht nur in der Schule, sondern in vielen formalen, nichtformalen und informellen Kontexten statt, so dass weitere Bildungsorte systematisch mitgedacht werden sollten. Auch die Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002) unterstreichen den Ansatz, dass „Bildung mehr als Schule“ ist und alle Bildungsorte, insbesondere auch die Kinder- und Jugendhilfe und Schulen wechselseitig zusammenarbeiten müssen, was auch mit einer Neustrukturierung der politischen Verantwortlichkeiten einhergeht.

In den Positionspapieren des Deutschen Städtetags (2007) und des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (2007) wurde der Begriff der *Bildungslandschaft* besonders geprägt. Beide Organisationen sehen Bildung als wichtigen Standortfaktor, der entsprechend auch auf kommunaler Ebene entscheidend mitgestaltet werden sollte. Mit den Überlegungen zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme vor Ort und der Vernetzung aller relevanten Bildungsakteure geht einher, dass die Kommune mehr Zuständigkeiten in Bildungsfragen wie den inneren Schulangelegenheiten bekommen sollte, um vor Ort passgenaue Lösungen zu finden. Auch in jüngeren Positionspapieren (Deutscher Verein, 2009; Deutscher Städtetag, 2012) wird die Forderung nach einem Ausbau der kommunalen Handlungsmöglichkeiten und Rechte im Bildungsbereich bekräftigt.

Ebenso verfolgen weitere zivilgesellschaftliche Akteure das Thema kommunale Bildungslandschaft. Beispielsweise haben die Experten des Arbeitskreises Weinheimer Initiative (2007), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011) und die politischen Stiftungen (Heinrich-Böll-Stiftung, 2011; Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010; Friedrich-Naumann-Stiftung, 2010) einschlägige Positionspapiere, Informationsbroschüren und Handreichungen herausgegeben. Nicht zuletzt empfehlen regionale Akteure wie der Regionalverband Ruhr (2012) den Aufbau regionaler Koordinationsstrukturen und beteiligen sich auch aktiv daran, etwa durch ein interkommunales Bildungsmonitoring.

Die meisten dieser programmatischen Beiträge verfolgen als Leitziel für die Regionalisierung eine *verbesserte Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit* im Bildungswesen. Auch die *Persönlichkeitsentwicklung* sowie die *individuelle Förderung* der einzelnen Kinder- und Jugendlichen unter Berücksichtigung aller Bereiche des kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens werden häufig als Ziele genannt. Obwohl seltener angeführt, scheinen auch ökonomische Argumente bedeutsam, wie die *Vermeidung von Armut und Sozialkosten*, die *Fachkräftesicherung* und die *Standortentwicklung*.

Diese Ziele sollen, folgt man der programmatischen Argumentation, durch die stärkere Einbindung außerschulischer Lernorte, der Jugendhilfe, Familien und Akteure der beruflichen Bildung, sowie durch ein abgestimmtes Gesamtangebot an Bildungsmaßnahmen entlang der gesamten Bildungsbiographie erreicht werden.

Als Maßnahmen werden in den Positionspapieren fast einhellig die Bündelung und Vernetzung von Zuständigkeiten und die Entwicklung eines Gesamtkonzepts mit fest verankerten Strukturen für ein systematisches lokales Bildungsmanagement vorgeschlagen. Damit gehen auch Forderungen nach größerer Verantwortung und Steuerungsmöglichkeiten der Städte und Kommunen im Bildungsbereich, nach einem kommunalen Bildungsmonitoring und nach den entsprechenden finanziellen Ressourcen einher.

Der politische und zivilgesellschaftliche Diskurs um regionale Bildungslandschaften hat zu einer Reihe praktischer Maßnahmen und Initiativen in fast allen Bundesländern geführt, so zum Beispiel landesweite Maßnahmen wie das *Impulsprogramm Bildungsregionen* in Baden-Württemberg, die Regionalen Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen, zahlenmäßig schwer zu überblickende lokale Initiativen wie etwa *Ein Quadratkilometer Bildung*, und schließlich Programme auf Bundesebene wie das BMBF-Projekt *Lernen vor Ort*. Auf diese wird nun näher eingegangen.

2.2. Überblick zu aktuellen Maßnahmen und Programmen der Regionalisierung

Die Recherche nach aktuellen praktischen Maßnahmen wurde hauptsächlich über die Internetseiten der jeweiligen Kultusministerien durchgeführt. Auswahlkriterium war vor allem der Einbezug allgemeinbildender Schulen, um aus der Einzelschulperspektive nachzeichnen zu können, welche Auswirkungen die Regionalisierungsprozesse auf die Schulentwicklung haben. Projekte, die sich ausschließlich auf Berufsschulen, frühkindliche Bildung, oder spezielle Themengebiete (z.B. Demokratieförderung) beschränkten, wurden ausgeschlossen. Nur aktuelle Projekte und solche, die nach 2006 endeten, wurden aufgenommen.⁹ Somit wurden insgesamt 27 Initiativen in 13 Bundesländern identifiziert, die in Tabelle 1 aufgeführt werden.

Die meisten dieser Initiativen werden aus Landesmitteln (ko-)finanziert, bundesweite Projekte zudem aus Mitteln des BMBF oder des Europäischen Sozialfonds. Auffällig häufig werden Projekte von Stiftungen (ko-)finanziert und mitinitiiert, in wenigen Fällen auch aus regionalen oder kommunalen Entwicklungs- oder Innovationsfonds.

Wie aus der Tabelle ersichtlich sind jeweils diverse Partner an den Projekten offiziell beteiligt, so dass sich der Netzwerkgedanke in Regionalisierungsinitiativen widerspiegelt. Überwiegend sind neben den Schulen, Kitas und Berufsschulen auch die Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht und die Jugendhilfe, aber auch regionale Wirtschaftsvertreter oder Kammern, sowie außerschulische Partner (Vereine, Beratungsstellen, freie Träger der Jugendarbeit und der Weiterbildung) in den Initiativen aktiv.

² Der Einbezug von relevanten Projekten nach 2006 begründet sich vor allem über die vergleichsweise junge „Ära“ durchgeführter Maßnahmen zur Regionalisierung im Bildungsbereich.

Häufig werden im Rahmen der Initiativen neue Strukturen und Institutionen gebildet: Nahezu alle Projekte sehen Kooperationsverträge oder Zielvereinbarungen zwischen den beteiligten Partnern vor. In den meisten Projekten werden lokale Koordinierungsstellen wie regionale Bildungsbüros oder Projektbüros eingerichtet, die die operative Arbeit übernehmen. Zusätzlich gibt es in einigen Projekten Steuergruppen oder Lenkungskreise, die übergreifende strategische Entscheidungen treffen. Die Mehrzahl der Projekte wird wissenschaftlich begleitet.

Um die Ziele der hier aufgeführten Projekte vergleichbar darzustellen, wurden aus den in der Außendarstellung (Internetauftritt) genannten Projektzielen induktiv Zielkategorien gebildet. Die vier am häufigsten genannten werden hier abgebildet. Dabei wird deutlich, dass sich die Projektziele der verschiedenen Maßnahmen eng am fachpolitischen Diskurs und den in der politischen Programmatik genannten Leitzielen der regionalen Bildungslandschaften orientieren: So wird bei der Mehrheit der Initiativen explizit das Ziel *Steigerung der Chancengerechtigkeit* (n=21) verfolgt. Aber auch *Schulentwicklung* (n=11) sowie *Lokale Vernetzung und Teilhabe* (n=20) sind häufig verfolgte Ziele, während eine geringere Anzahl der Initiativen die Verbesserung des *Übergangs Schule/Beruf* anstrebt (n= 7) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht zu Projekten und Maßnahmen im Regionalisierungskontext in den Bundesländern

lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitle/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/Strukturen	Chancengerechtigkeit	Persönlichkeitsentwicklung	Schulentwicklung	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Übergang Schule/Beruf
1	BW	Impulsprogramm Bildungsregionen	Kultusministerium Baden-Württemberg	Schulen, Schulverwaltung, Kita, Volkshochschule, Partner aus Wirtschaft, gesellschaftliche Organisationen, Träger der Weiterbildung und außerschulische Jugendarbeit, Jugendhilfe	Bildungsbüro, Regionale Steuergruppe (in dieser Steuergruppe sind stets die kommunalen Träger und die Schulaufsicht vertreten), Kooperationsvereinbarung	X				
2	BW	Indiv. Lernbegleitung für benachteiligte Jgdl. Übergang Schule–Beruf	Finanzierung durch das Kultusministerium (aus Mitteln der Landesstiftung)	Schule, Beruf, Schüler mit Migrationshintergrund, Hauptschüler, Berufsschüler, Jugendliche aus Schulen für Erziehungshilfe, Jugendagenturen, Ehrenamtliche	Kooperationsvereinbarung, Fortbildungen für die Lernbegleiter, Zertifikat für die Lernbegleiter, Treffen zum Erfahrungsaustausch mit Fallbesprechung	X			x	x
3	BW	Pilotprojekt regionale Bildungslandschaft	Innovationsfond von Region und Bertelsmann Stiftung ausgestattet	Lehrer, Schüler, Schule, Schulaufsicht, Schulamt, außerschulische Partner	regionale Steuergruppe, regionales Bildungsbüro, regionaler Bildungsbeirat,	x		x	x	x
4	BY	Bildungsregionen in Bayern	Bayerisches Kultusministerium	Schule, Kita, Lehrer, Eltern, Schüler, Wirtschaft, Kommune, Schulverwaltung, Jugendämter, weitere außerschulische Partner	Kooperationsvereinbarung, Steuergruppe, Qualitätsmanagementsysteme; Dialogforen, Bewertung und Qualitätssiegel	X		x	x	
5	BB	Projektverbund Kobra.net	finanziert aus Landesmitteln Bund, EG und Stiftungen, Trägerschaft: WIBB GmbH	Schulen, Lehrer, Jugendhilfe, Unternehmen, Arbeitsagentur, weitere außerschulische Partner	Kobra.net gliedert sich in die Bereiche: Landeskkooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ), Serviceagentur Ganzttag, Initiative Oberschule, Servicestelle-Schülerfirmen.	X		x		
6	BB	MoSeS (Modellvorhaben Stärkung der Selbständigkeit von Schulen)	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	Schulen, Schulämter, Schulräte, Landesschulbeirat, Kammern, Gewerkschaften, Kommunale Spitzenverbände, Landesregierung	Zielvereinbarung zwischen Schule + Schulamt + Ministerium, Steuerungsgruppe				x	

lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitle/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/Strukturen	Chancengerechtigkeit	Persönlichkeitsentwicklung	Schulentwicklung	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Übergang Schule/Beruf
7	HH	Heimspiel. Für Bildung	Alfred Töpfer Stiftung, Joachim Herz Stiftung	Senator der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Senator der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI), Bezirksamtsleiter Harburg und Wandsbek, Schulen, Lehrer, Schüler.	Kooperationsvereinbarung, "Heimspiel-Büros" vor Ort	x			x	
8	HH	Regionale Bildungskonferenzen	Behörde für Schule und Berufsbildung	Schule, Schulaufsicht, Elternkammer, Lehrerkammer, Schülerkammer, Gewerkschaften, Sportvereine, Unternehmen, Jugendverbände, Einrichtungen zur Migration/Integration, Kirchen- /Glaubensgemeinschaften	Kooperationsvertrag, Lenkungsgruppe, Steuerungsgruppe,	x			x	
9	HE	Lerngeschichten Darmstadt auf dem Weg zur Bildungslandschaft	Stiftung des Darmstädter Bürgers Dieter Paulmann, DKJS als Projektträger	Kita, Krippen, Hort, Grundschule, Beratungsstellen, Familienbildung, Vereine, freie Träger, Stadt Darmstadt, Darmstädter Bürger/innen, Schulamt, weitere Partner	Netzwerke der beteiligten Akteure in drei Standorten mit unterschiedlichen Schwerpunktthemen	x				
10	HE	Gemeinsame Verantwortung für Bildung und Erziehung in der Bildungsregion Groß-Gerau	Finanzierung durch das Land Hessen (Schulträger und Landesmittel)	Staatliches Schulamt für den Landkreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis, Schule, Jugendhilfe, Kreis- und Stadelternbeirat, Bertelsmann Stiftung, DIPF, Projektforum Freiburg, HeLP (Pädagogische Schulentwicklung)	Lenkungsausschuss; Experten, die als Peers Feedback geben; Kooperationsvertrag;			x		
11	NI	DaZNet (Regionale Zentren für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz)	Niedersächsisches Kultusministerium	FörMig Kompetenzzentrum, Schule, Schüler (mit Migrationshintergrund), Eltern, Bildungseinrichtungen, Kita, außerschulische Einrichtungen	regionale DaZNet-Zentren mit didaktischen Werkstätten; Schulnetzwerke mit Sprachlernkoordinatoren je Schule, Regionales Team betreut + berät die Schulen sowie außerschulische Partner			x	x	
12	NI	Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen	Die projekt REGION BRAUNSCHWEIG GMBH, Land NI, Bertelsmann Stiftung, Schulträger	Schule, Schulträger, Eltern, Vertreter der Wirtschaft,	Kooperationsvertrag, regionale Steuergruppe, Bildungsbüro			x	x	

lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitle/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/Strukturen	Chancengerechtigkeit	Persönlichkeitsentwicklung	Schulentwicklung	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Übergang Schule/Beruf
18	SH	Bildungslandschaften zwischen den Meeren	Förderung/Finanzierung durch das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes SH und Gemeinschaftsaktion "Schleswig-Holstein - Land für Kinder"	Serviceagentur "Ganztägig lernen", MASG, MBK Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes SH, Gemeindetag SH, Städteverband SH, Schulleiter, Vertreter aus der Jugendhilfe; Schule, Kita, außerschulische Kooperationspartner, Organisationen, Initiativen, mitverantwortliche Menschen aller Generationen	lokale Lenkungsstrukturen	x		x	x	
19	TH	nelecom - Thüringer Bildungsmodell - Neue Lernkultur in Kommunen	Freistaat Thüringen, ESF	Kinder, Jugendliche, Schulen, Lehrer, Kita, Eltern	Kooperationsvertrag, Mitglieder des Netzwerkes arbeiten als Kernteam, Initiativgruppe, Aktivkreis, Lenkungsgruppe oder Steuerungsgruppe	x	x		x	
20	BE, SN, NW, BW	Ein Quadratkilometer Bildung	Freudenberg Stiftung, lokale Stiftungen	Schule, Kita, Jugendhilfeeinrichtungen des Neuköllner Reuterkiezes	Kooperationsvertrag, Pädagogische Werkstatt, regionale Steuerungsgruppe	x				
21	HE, BW, SH, ST	Lebenswelt Schule	Jacobs Foundation	Schulen, weitere Bildungseinrichtungen, Mitglieder der Kommunalverwaltung, Partner aus Verbänden der freien Jugendhilfe oder Wirtschaft	Lokale Kooperationsvereinbarungen, Steuerungsgruppe, Bildungsbüro in Bad Bramstedt und Weinheim	x			x	x
22	BE, BB, HB, NW TH	Trans Kigs - Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule	Projekt wird als BLK-Programm von Bund und Ländern gefördert	Kita, Erzieher, Lehrer, wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Fried Uni Dortmund	überregionale Lenkungsgruppe vernetzt die Vorhaben der Länder, organisiert Tagungen usw.				x	

Ifd. Nr.	Bundesland	Projekttitle/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/Strukturen	Chancengerechtigkeit	Persönlichkeitsentwicklung	Schulentwicklung	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Übergang Schule/Beruf
23	BY, BB, BW, NI, TH	LISA - Lokale Initiativen zur Integration junger Migranten in Ausbildung und Beruf)	Robert Bosch Stiftung	Lehrer, Schule, Schüler mit Migrationshintergrund, Agentur für Arbeit, Kammern, Politik, Kirche, Vereine, Kommunale Verwaltung	Zielvereinbarung, Kompetenzwerkstätten in einigen Regionen	x			x	x
24	Bundesweit (ohne BE)	Lernen vor Ort	Fördermittel zur Verfügung gestellt vom ESF und dem Bundesministerium	Stiftungen beteiligen sich am Programm und übernehmen Patenschaften für die beteiligten Kommunen, Kreise und kreisfreie Städte,	Kooperationsvereinbarungen/ Kooperationsverträge, Bildungsbüro, Werkstattberichte	x			x	
25	Bundesweit	Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken	BMBF, ESF	DLR (Durchführung des Programms), Sozialpartner, Bundesagentur für Arbeit, Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), wissenschaftliche Begleitung, Schule, Kita, Ausbildung	Kooperationsvertrag; Lenkungsausschuss; Lernzentren; Projektbüros	x			x	
26	Bundesweit	Jugend Stärken: Aktiv in der Region	Bundesministerium finanziert das Programm aus dem ESF	Jugendliche, junge Erwachsene, Schulen, Jugendhilfe, ARGE, Berufsschulen	Kooperationserklärung; Lokaler Aktionsplan, Errichtung einer lokalen Koordinierungsstelle	x				x
27	Bundesweit	Kompetenzagenturen	Bundesministerium finanziert das Programm aus dem ESF	Jugendliche, junge Erwachsene, Jugendhilfe, Jugendsozialarbeit, Jugendmigrationsdienst, weitere Partner vor Ort,	Kooperationserklärung	x		x	x	x

Der Vielfalt an vor allem jüngeren programmatischen Positionspapieren und bildungspolitisch, bzw. zivilgesellschaftlich initiierten Maßnahmen stehen erhebliche Desiderate auf Forschungsseite gegenüber. Empirisch herrscht ein Defizit an konkreten Erkenntnissen zum Beispiel über den Verlauf von Regionalisierungsprozessen sowie über die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Akteurskonstellationen, Wirkmechanismen und Erfolge der Maßnahmen vor. Insgesamt bleibt noch unklar, wie das Phänomen Regionalisierung von Forschungsseite gefasst werden kann. Folgend wird zunächst der Versuch unternommen, die vorhandene Forschungslage überblicksartig und thematisch systematisiert darzustellen.

3. Empirische Forschungsbefunde

Der folgende Überblick über die Forschungslage berücksichtigt insgesamt 18 Forschungsprojekte, aus denen zum Teil mehrere Publikationen und Teilstudien hervorgegangen sind. Insgesamt wurden 34 Publikationen berücksichtigt. Dabei wurden nur Publikationen aufgenommen, die empirische Ergebnisse berichten und sich thematisch auf Regionalisierung im schulischen Kontext beziehen und nach 2000 veröffentlicht wurden. Zum spezifischen Aspekt Bildungsmonitoring als neue kommunale Regelungsstruktur wurde außerdem ergänzend eine eigene Auszählung von Bildungsberichten vorgenommen.

Für die Mehrheit der berücksichtigten Untersuchungen wurde ein qualitatives (29 %) oder mixed-methods (51 %) Forschungsdesign gewählt. Dies kann auch darauf zurück zu führen sein, dass es sich um ein neu zu erschließendes Forschungsfeld handelt und sich somit explorative Verfahren und Fallstudien anbieten. Nur sechs Studien arbeiten ausschließlich mit quantitativen Methoden. Experteninterviews (79 %) und Dokumentenanalysen (47 %) sind die am häufigsten verwendeten qualitativen Methoden, standardisierte Fragebogenerhebungen (65 %) das präferierte quantitative Vorgehen. Aber auch teilnehmende und nichtteilnehmende Beobachtung, Fokusgruppeninterviews, Schülerleistungsdatenerhebungen und statistische Sekundäranalysen werden verwendet. In drei Studien werden Einzelfälle beforcht, achtzehn beinhalten komparative Fallstudien.

Ausdrücklich muss an dieser Stelle auf die fehlende theoretische Fundierung in vielen der Studien hingewiesen werden. Insgesamt mangelt es in dem noch jungen Forschungsfeld an einem Gesamtheoriegerüst. Zwar werden je nach Fragestellung und disziplinärem Einfluss unterschiedliche theoretische Ansätze zur Erklärung herangezogen, diese würden aber eine eigene Systematisierungsarbeit erfordern. Daher wird auch hier nicht weiter auf die theoretischen Beschreibungsversuche eingegangen.

Die Auswertung der Ergebnisse der Studien erfolgt hinsichtlich zwei induktiv gebildeter thematischer Aspekte von Regionalisierung: 1. Entwicklung und Veränderung lokaler Strukturen und 2. Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften. Die Befunde im ersten Teilbereich sind gegliedert entlang einer weiter differenzierenden Systematik von Kucharz, Bohl, Eisnach, Fink und Müller (2009,

ergänzt durch weitere relevante Strukturen aus anderen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten).

3.1. Entwicklung und Veränderung lokaler Strukturen

Im Rahmen ihrer Fallstudie zur *Bildungsoffensive Ulm* arbeiten Kucharz et al. (2009) sechs Schritte heraus, die erforderlich sind, um in einer Kommune eine umfassende und integrierte Bildungslandschaft zu etablieren: a) Kommunale Profilbildung (z.B. bildungspolitischer parteiübergreifender Konsens, Einigung auf Leitziele und Maßnahmen), b) Verbindung von top-down und bottom-up Strategien, um die Maßnahmen flächendeckend umzusetzen und alle Akteure mit „ins Boot“ zu holen, c) neue Kommunikations- und Kooperationskultur, vor allem innerhalb der Verwaltung, aber auch mit den weiteren Akteuren d) Neuverteilung und Ausweitung kommunaler Zuständigkeiten, e) Aufbau neuer Kooperations- und Netzwerkstrukturen, f) Einführung neuer Steuerungselemente (zum Beispiel Bildungsbericht mit Kennzahlenorientierung). Ähnliche Punkte finden sich auch bei Eisnach (2011) und Bastian & Rolff (2002), ergänzt um den Ausbau und die Erweiterung der Ganztagschulen, ein neues Verständnis der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, die Etablierung neuer Koordinierungsstellen (wie zum Beispiel ein regionales Bildungsbüro) sowie Schulentwicklungsfonds oder Modellprojekte. Die folgende Übersicht der Forschungsergebnisse orientiert sich an diesen Punkten.

3.1.1. Neuverteilung kommunaler Zuständigkeiten

Bei der Neuverteilung der kommunalen Zuständigkeiten wird vor allem das Schulverwaltungsamt umstrukturiert und enger mit dem Jugendamt verknüpft, um einer Versäulung der Zuständigkeiten entgegenzuwirken. Nach einer Untersuchung von Deinet und Icking (2006) wurden in 17% der von ihnen befragten Kommunen und Landkreise die für Fragen der Schulverwaltung und der Jugendhilfe zuständigen Ämter zusammengelegt. Zusätzlich gibt es in fast 60 % der Kommunen mit getrenntem Schulverwaltungs- und Jugendamt fest institutionalisierte Kooperationen auf Basis von Arbeitsgruppen. In 70 % der Kommunen, die ein Jugendamt haben, finden auf politischer Ebene gemeinsame Sitzungen des Schul- und Jugendhilfeausschusses statt.

Mehrere Autoren weisen allerdings vor allem darauf hin, dass bisher noch keine integrierte Planung auf kommunaler Ebene stattfindet: Zwar wurden zum Beispiel in Ulm und Lübeck die Ämter für Schule und Jugend zusammengelegt und damit die Grundlagen für eine engere Zusammenarbeit geschaffen (Eisnach, 2011; Kucharz et al., 2009; Meinecke, Schalkhaußer & Täubig, 2009) – allerdings fehlt nach Eisnach (2011) die Ausarbeitung einer kohärenten kommunalen Bildungspolitik mit einem festen Regelsystem, um das gemeinsame Handeln zu koordinieren. Auch Stolz (2012) stellt fest, dass zwar eine neue Regulation von Bildung stattfindet, diese aber (noch) nicht die systematische Verbreitung pädagogischer Innovationen ermöglicht und zurzeit noch sehr auf das System der formalen Bildung zentriert ist.

Rürup und Rübken (in diesem Band) können anhand einer Fallstudie zeigen, dass gerade der Stadtverwaltung eine wichtige Rolle als „kooperativ-orientierter Planer“ zukommt, die unabhängiger als parteipolitische Akteure zwischen den

verschiedenen Interessen der zivilgesellschaftlichen Akteure einerseits und der Landespolitik andererseits vermitteln und pragmatische Entscheidungen herbeiführen kann.

3.1.2. Etablierung neuer Koordinierungsstellen als regionales Unterstützungssystem

Wie auch schon bei der Übersicht der Praxisprojekte erwähnt, hat sich die Etablierung einer Koordinierungsstelle für die Regionalisierungsinitiativen durchgesetzt, die inzwischen mit unterschiedlichen Bezeichnungen (z.B. Regionales Bildungsbüro, Regionale Steuergruppe), in mehreren Bundesländern auch mit Unterstützung des Landes, eingerichtet wurde. Daher wird hier auf diesen „neuen Akteur der Schulentwicklung“ (Manitius & Berkemeyer 2011) ausführlicher eingegangen.

Bereits im Projekt *Schule & Co.* (Bastian & Rolff, 2002) wurden erste Versuche unternommen, eine kommunale Koordinierungsstelle für die Regionalisierungsinitiativen zu schaffen. Aufgrund der positiven Erfahrungen wurden auch für das Projekt *Selbstständige Schule* sogenannte Regionale Steuergruppen eingerichtet, die sich als Unterstützungssystem im Laufe des Projektes besonders bewährten (Lempfuhr & Pfeiffer, 2008; Berkemeyer, 2010).

In NRW wurden daraufhin seit 2008 in den meisten Kommunen im Rahmen der Initiative *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* Bildungsbüros eingerichtet, deren Entstehung als vergleichbar mit einem Joint Venture zwischen Land und Kommune beschrieben werden kann (Todeskino, Manitius & Berkemeyer, 2012), da beide Partner sich auf gemeinsame Zieldimensionen im Rahmen eines Kooperationsvertrags einigen und die Finanzierung der Koordinierungsstelle zwar zu unterschiedlichen Anteilen, aber gemeinsam tragen. Eine Analyse von 47 Kooperationsverträgen zeigt, dass der Fokus der Arbeit der Bildungsbüros auf den Handlungsfeldern Übergangsmanagement (n=153 Kodierungen), Unterricht und Förderung (n=104), Gestaltung der Bildungsregion (n=86), Zusammenarbeit mit Partnern (n=66) und Schulorganisation und -planung (z.B. Ganztagsausbau, n=49) liegt (Manitius & Berkemeyer, 2011). Übergangsmanagement als das zentrale Handlungsfeld dieses Akteurs wurde auch mittels einer standardisierten Befragung von 44 Bildungsbüros in NRW bestätigt (Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). Dabei sind die Bildungsbüros mit relativ wenigen Ressourcen ausgestattet und mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert (ebd., siehe auch Abschnitt 3.3). Ältere Bildungsbüros geben häufiger an, dass lokale Akteure Angst vor Veränderungen haben und dass es schwierig für Bildungsbüro-Mitarbeiter ist, diese für Neues zu gewinnen und die Motivation von Netzwerkteilnehmern auf Dauer aufrecht zu erhalten. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass hier mit der Zeit ein „Ernüchterungseffekt“ einsetzt, da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Vernetzungsarbeit realistischer einschätzen (ebd.). Die spezifische Rolle des Bildungsbüros als Netzwerkmanager für schulische Netzwerke zur Unterrichts- und Schulentwicklung bzw. zur Übergangsgestaltung wird derzeit im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* sowie im Folgeprojekt *Übergänge gemeinsam gestalten* erforscht (Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012; Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Dabei wird unter anderem darauf hingewiesen, dass das Bildungsbüro eine Dienstleistungsrolle für die Bildungsakteure (in diesem Fall die Schulnetzwerke) übernimmt, indem es zum Beispiel den Informationsaustausch

gewährleistet, dabei aber gleichzeitig Gefahr läuft, als kontrollierende Instanz der Schulverwaltung wahrgenommen zu werden (Sendzik et al., 2012).

Die Relevanz neuer oder veränderter Strukturen als „Change Agents“ für die lokale Koordination zeigte auch das Projekt *Soziale Stadt* (Aehnelt, 2005; Walther, 2002). Verschiedene Unterstützungsstrukturen wurden hier auf kommunaler Ebene geschaffen, so zum Beispiel ressortübergreifende Lenkungsgruppen der Stadtverwaltung, Stadtteilforen mit allen vor Ort ansässigen Institutionen, Bürgerforen oder Stadtteilkonferenzen. Die Einrichtung von Stadtteilbüros mit Quartiersmanagement wurde in fast allen Projektregionen vorgenommen und hat sich als wichtiger Bestandteil einer integrierten Stadtteilentwicklung etabliert (Aehnelt, 2005).

3.1.3. Aufbau neuer Vernetzungsstrukturen: Schulen in Kooperation mit lokalen Partnern

Eng mit der Regionalisierung verknüpfte Themenfelder sind die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteuren. Behr-Heintze und Lipski (2005) stellen im Projekt *Schule und Soziale Netzwerke* fest, dass Schulen ein breites Spektrum an Kooperationen eingehen, die allerdings überwiegend bilateral sind und nur teilweise institutionell und finanziell langfristig abgesichert werden können. Auch im Projekt *Regionale Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften* gaben in der Ausgangserhebung 80% der Schulen an, bereits Erfahrungen mit Kooperationspartnern zu haben, 2/3 kooperierten bereits mit anderen Schulen (Emmerich, 2010). Als Handlungsfelder der schulischen Kooperation wurde von den befragten Schulleitungen (n=108) vor allem die lokale Zusammenarbeit auf Stadtteil-/Gemeindeebene (55,4%), der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe (54,1%) sowie von der Kita in die Primarstufe (52,3%), und die Zusammenarbeit zur Qualitätsentwicklung (43,6%) genannt (Emmerich & Maag-Merki, 2009). Allerdings wurde durch das Projekt die Kooperationspraxis in vorher bereits gut vernetzten Schulen kaum verändert. In weniger gut vernetzten Schulen zeichneten sich „disgruente Sinnhorizonte“ zwischen den Schulleitungen und den Kollegien ab, sodass der Ausbau der Vernetzung sich als schwierig erwies (ebd., S. 26). Insgesamt resümieren die Autoren, dass administrativ delegierte Kooperationen häufig in Konkurrenz zu den ursprünglichen jeweiligen Schulentwicklungszielen stehen (ebd.). Auch Baumheier, Fortmann und Warsewa (2013) zeigen in einer vergleichenden Fallstudie, dass strukturelle Unterschiede in den Prinzipien und Organisationsmerkmalen der verschiedenen Partner den Annäherungsprozess erschweren. Sie schlagen gemeinsame Professionalisierungsmaßnahmen wie zum Beispiel ressortübergreifende Strukturen für Fortbildungen vor, um die Zusammenarbeit zu erleichtern. Hilfreiche Faktoren für die lokale Einbindung sind lokale Steuergruppen und Arbeitskreise, sowie der Einbezug aller Beteiligten auf Basis verbindlicher Ziele und Vereinbarungen (Eisnach, 2011, s. auch Berkemeyer, 2010).

Besonderes Augenmerk wird von Forschungsseite auf die *Kooperation von Schule und Jugendhilfe* gelegt, die unter anderem in mehreren Projekten des Deutschen Jugendinstituts (DJI) erforscht wurde. Deinet & Icking (2006) befragten 424 Kommunen und Landkreise; 80 % davon geben an, dass Kooperationsprojekte zwischen Jugendhilfe und Schule durchgeführt werden, wobei Schwerpunkte der

Kooperation der Übergang zwischen Kita und Grundschule, die Gestaltungen des offenen Ganztags und der Umgang mit schwierigen Kindern sind. Durch den Ausbau der Ganztagschule nimmt die Jugendhilfe verstärkt eine Bildungs- bzw. Scholorientierung ein (Schalkhaußer & Thomas, 2011). Dies führt auch zu einer Neuausrichtung der Jugendhilfe, sodass sie segmentübergreifend präventiv arbeitet und niedrigschwellige, allgemeinbildende und auf Dauer angelegte Angebote konzipiert (ebd.), und damit auch verstärkt (zum Teil schul(form)übergreifend) Nachmittagsangebote übernimmt (Meinecke, Schalkhaußer & Täubig, 2009). Damit agiert die Jugendhilfe mehr und mehr auf Augenhöhe mit der Schule (Schalkhaußer & Thomas, 2011) und verteidigt selbstbewusst ihr Bildungsverständnis und die bessere Personalausstattung (Rürup und Röbbken, in diesem Band). Gemeinsame pädagogische Argumente und Visionen der Akteure sind daher für die Zusammenarbeit förderlich (ebd.). Allerdings findet die lokale Vernetzung größtenteils stadtteilintern statt, was aufgrund der sozialen Entmischung von Stadtteilen zu einer weiteren Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler in sozial herausfordernden Stadtteilen führen kann (ebd.). Zusätzlich findet sich gerade in benachteiligten Stadtteilen ein hoher Anteil von Kooperationen, die zum Ausgleich von Defiziten angelegt sind (Nachhilfeangebote, Gewaltprävention, etc.), während in Schulen in bessergestellten Gegenden häufiger Kooperationen mit Partnern aus dem Bereich Sport, Kultur usw. eingehen (Baumheier et al., 2013).

Für die schulische Praxis und Qualitätsentwicklung hat die Kooperation mit Partnern eine Reihe von Auswirkungen, wie die Schaffung neuer Handlungs- und Lernräume der Kinder und Jugendlichen neben dem Unterricht und ein erweitertes Spektrum für individuelle Förderung (Behr-Heintze & Lipski, 2005). Die enge Kooperation von Schulen mit ihrem Umfeld bietet auch laut Baumheier et al. (2013) ein großes Potenzial, indem Schulen zur Aufwertung des Stadtteils und des sozialen Kapitals ihrer Schülerinnen und Schüler beitragen können. Entsprechend bewerten die schulischen Akteure die Zusammenarbeit auch überwiegend positiv (ebd.). Der Unterricht selbst wird von diesen Kooperationen allerdings bisher nicht direkt betroffen – in der Mehrheit der Fälle, vor allem an den offenen aber auch an gebundenen Ganztagschulen, kann daher von einem additiven Charakter der Kooperation ausgegangen werden, in der der herkömmliche Unterricht am Vormittag durch Kooperationsangebote der Partner am Nachmittag ergänzt wird (Behr-Heintze & Lipski, 2005; Baumheier et al., 2013). Zu dieser Schlussfolgerung kommt auch die Studie zur Entwicklung der Ganztagschule (Holtappels et al., 2008).

3.1.4. Einführung neuer Steuerungselemente: Bildungsberichte als Instrument des regionalen Bildungsmonitorings

Bildungsmonitoring in Form von regelmäßig erscheinenden Bildungsberichten ist eines der neuen Strukturmerkmale der Regionalisierung, dass sich während der letzten zehn Jahre etabliert hat (Döbert, 2008). Vorläufer sind seit den siebziger Jahren verschiedene Studien und Berichte des Bildungsrats und verschiedener Forschungsinstitute (ebd.). Im Jahr 2002 wurden Expertisen zur Bildungsberichterstattung durch die KMK und das BMBF als Monitoringstrategie beschlossen und 2006 der erste nationale Bildungsbericht veröffentlicht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006). Auf dieser Grundlage und unter Verwendung ähnlicher Indikatoren haben einige Bundesländer eigene Bildungsberichte herausgegeben. Besonders interessant im Kontext der

Regionalisierung sind allerdings die von Kommunen zumeist selbst erstellten Bildungsberichte, die sich in Umfang, Struktur und Schwerpunktsetzungen im Einzelnen erheblich voneinander unterscheiden. Überregionale Bildungsberichte stellen bislang eine Seltenheit dar (vgl. als ein Beispiel den Bildungsbericht Ruhr).

Von den 28 deutschen Städten mit mehr als 250.000 Einwohnern haben zwanzig bereits einen Bildungsbericht, sechs davon sogar schon zwei oder drei Berichte.¹⁰ Einen wichtigen Impuls hat hier auch das Programm *Lernen vor Ort* gegeben, das Bildungsmonitoring als einen Programmschwerpunkt in den teilnehmenden Kommunen setzt: Mit Ausnahme der Stadt München, die bereits 2006 einen Bildungsbericht veröffentlicht hat, haben alle *Lernen vor Ort*-Kommunen während der Projektlaufzeit (2009-2012) ihren ersten Bildungsbericht herausgegeben. Bildungsberichte auf Kreisebene finden sich vergleichsweise weniger als in kreisfreien Städten (als ein Beispiel Kreis Schwäbisch-Gmünd vgl. auch Pelzmann, Zimmer & Gehrman, in diesem Band); ebenso sind Fortschreibungen bislang selten.

3.2. Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften

Die vorliegenden Forschungsergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass in Kommunen, die sich auf den Weg in Richtung einer lokalen Bildungslandschaft machen, zahlreiche Schritte zu deren Umsetzung unternommen werden. Dabei scheint sich vor allem bei den Verantwortlichen in Politik und Verwaltung ein differenziertes Verständnis für die Bedeutung der Bildungslandschaft sowie ein institutions- und parteipolitischer Konsens für die Übernahme von Verantwortung für das Gesamtsystem Bildung, Betreuung und Erziehung zu entwickeln (Eisnach, 2011; Kucharz et al., 2009).

Eine Bildungslandschaft zu entwickeln ist jeweils ein einzigartiges Unterfangen – Regionen unterscheiden sich und diese differenzierenden Aspekte (z.B. sozioökonomische Zusammensetzung und Ressource, Dynamik der Migration, unterschiedlich ausgeprägter demographischer Wandel) sind bei der Konzeption der Bildungslandschaft zu berücksichtigen (Emminghaus, Tippelt, Lindner, Kuwan & Reupold, 2009). Laut Stolz (2012) werden in den meisten vom DJI wissenschaftlich begleiteten Regionen lokale Netzwerke pragmatisch entlang konkreter Problemlagen vor Ort aufgebaut. Berkemeyer (2010) weist nach, dass die Einschätzung steuerungsrelevanter Konstrukte durch die Mitglieder der Regionalen Steuergruppen maßgeblich von den regionalen Rahmenbedingungen abhängt. Entsprechend unterscheiden sich auch die im Folgenden aufgelisteten in empirischen Studien nachgewiesenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen je nach den lokalen Bedingungen.

3.2.1. Gelingensbedingungen

Die Begleitforschung des Projekts *Lernende Region* zeigt auf, dass starke *Kohäsion, Transparenz und gemeinsame Interessen* der verschiedenen Akteure in der

³ Grundlage dieser Angaben ist eine Auszählung infolge einer Internetrecherche (Stand März 2013).

Kommune Grundvoraussetzungen für gelingende Arbeit in kommunalen Bildungslandschaften sind (Reupold, Kuwan, Tippelt & Lindner, 2009).

Ein weiterer Erfolgsfaktor für den Aufbau von Kooperationen zwischen Bildungsnetzwerken und Kommunen ist, dass die Kommune bereits zu Beginn der Netzwerkarbeit als relevanter Partner auftritt, der Einfluss auf die Netzwerk-Inhalte hat (Reupold et al., 2009). Dies zeigt sich auch in einem dezernatsübergreifender *Einbezug der strategischen und politischen Leitung auf Chefetage* (z.B. Bürgermeister/Landräte), die sich im Idealfall persönlich mit den Zielen der Regionalisierung identifiziert und öffentlich dafür engagiert (Reupold et al., 2009; Stolz, 2008; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008).

Basierend auf den kommunalen Entwicklungsstrategien benennen erfolgreiche Netzwerke *konkrete Zieldimensionen und Interventionsfelder* (Emminghaus et al., 2009; Reupold et al., 2009). Diese Ziele, die Kernthemen der Regionalisierungsmaßnahmen, werden eher umfassend verfolgt, wenn sie als Leitbild auf kommunaler Ebene in einem partei- und institutionsübergreifenden Konsens abgestimmt worden sind (Reupold et al., 2009; Stolz, 2008; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Nuissl, Dobischat, Tippelt & Hagen, 2006). Dies führt auch dazu, dass sich eine gemeinsame Identität, Zukunftsvision und Strategiefähigkeit entwickelt (Tippelt & Emminghaus, 2009). Die gemeinsame Identität ist dabei sowohl nach innen ein wirksames Signal, damit sich die Netzwerkpartner an gemeinsamen übergeordneten Zielsetzungen orientieren können, als auch für die Außenwahrnehmung der Ziele und Relevanz der Regionalisierungsinitiative von Bedeutung (ebd.).

Gelingensbedingungen für die lokale Steuerung der Regionalisierungsinitiative sind darüber hinaus *verwaltungsreformerische Integrationsansätze*, eine integrierte kommunale *Sozial- und Bildungsberichterstattung* sowie eine *Aushandlungs- und Partizipationskultur* (Stolz, 2008). Zur Koordinierung ist die *Einrichtung einer Vermittlungs- und Serviceagentur* förderlich, sodass zuverlässige und gut erreichbare Unterstützungsstrukturen aufgebaut werden (Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Eine *kooperierende Kommunikationskultur* wirkt außerdem vertrauensbildend (Mauthe & van Schwamen, 2000). *Netzwerkkompetenz* der sich vernetzenden Akteure und der Koordinatoren wird als personeller Schlüsselfaktor für den Erfolg der Netzwerkarbeit angesehen (Tippelt & Emminghaus, 2009). Reupold et al. (2009) weisen außerdem darauf hin, dass starke Wirtschaftsstandorte bei der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften im Vorteil sind.

3.2.2. Herausforderungen

Als zentrale Herausforderung in Regionalisierungsvorhaben wird in verschiedenen Projekten festgestellt, dass die interinstitutionelle Vernetzung nicht automatisch zu multiprofessioneller Zusammenarbeit führt, sei es zwischen Lehrkräften und Mitarbeitern der Jugendhilfe, oder auch zwischen Schulleitern und der Verwaltung (Stolz, 2012 ; Mauthe & van Schwamen, 2000). Gerade die Trennung von staatlicher Schulaufsicht und kommunaler Trägerschaft der Schulen erschwert den Aufbau der Kooperation (Stolz, 2012). Zum Teil fehlen daher klare Strukturen der Zusammenarbeit und eine klare Willensbekundung auf politischer und Leitungsebene (Mauthe & van Schwamen, 2000, Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Hinderlich ist außerdem, wenn Parallelstrukturen aufrechterhalten werden (Stolz,

2012) und die beteiligten Ebenen gegeneinander oder nebeneinanderher arbeiten (Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Das Aufheben von Parallelstrukturen wird auch von 86,6 % der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros in NRW als eine zentrale Herausforderung ausgemacht (Manitius et al., 2013). Als herausfordernd erweist es sich außerdem, eingefahrene Kommunikations-, Umgangs- und Arbeitsformen aufzubrechen (Mauthe & van Schwamen, 2000), Kooperationspartner für neue Initiativen zu gewinnen und deren Angst vor Veränderungen abzubauen (Manitius et al., 2013).

Eine weitere Herausforderung sind die noch unzureichende Verstetigung und das noch mangelnde Bewusstsein für die Regionalisierungsinitiativen bei den Akteuren der Bildungslandschaft. Im Projekt *Schule & Co*, einer der ersten Initiativen zur regionalen Schulentwicklung, stellen Bastian und Rolff (2002) fest, dass die Projektschulen „noch kein ausgeprägtes Bewusstsein über die Bedeutung der regionalen Schul-/Bildungslandschaften“ haben (S.52). Auch die wissenschaftliche Begleitforschung des Projekts *Selbstständige Schule* (Lempfuhl & Pfeiffer, 2008; Lohre, Becker, Madelung, Schnoor & Weisker, 2008) resümiert, dass die Entwicklung der Bildungslandschaft zwar vorangekommen ist und die die Regionalisierung tragenden Personengruppen (also vor allem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Steuergruppen) zufrieden mit den Fortschritten und den Ergebnissen ihres Handelns sind. Allerdings ist das Bewusstsein in den Schulen bezüglich des Ausbaustands der Bildungslandschaft weit weniger ausgeprägt und vor allem in den ländlichen Regionen (Kreisen) wird eher mit Skepsis reagiert. Die Entwicklung der Kooperation zwischen Einzelschulen wird dabei höher eingeschätzt (60/100), als die Entwicklung der regionalen Schullandschaft (43/100) oder gar die Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft (29/100) (Lohre et al., 2008). Im Rahmen des Projekts *Regionale Qualitätsentwicklung* (Emmerich, 2010) berichten die schulischen Akteure eher von einer Entwicklung bezüglich der schulinternen Steuerung und weniger bezüglich regionsspezifischer Entwicklungsziele. Dieser Punkt wird allerdings von Lehrkräften, Schulleitungen und regionalen Steuergruppen unterschiedlich eingeschätzt (ebd.). Auch Reupold et al. (2009) schlussfolgern, dass zum Ende des Projekts *Lernende Region* zwar wichtige intendierte Veränderungen zur ressortübergreifenden Verankerung von Bildung in der Kommune und zum Einbezug verschiedener Politikfelder in Regionalentwicklungsstrategien angestoßen, aufgrund der kurzen Projektlaufzeit allerdings nicht ausreichend verfestigt werden konnten.

Nicht zuletzt stellt sich auch die Realisierung der fachpolitischen Leitziele wie Verbesserung der Chancengerechtigkeit bzw. Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit als herausfordernd dar. Schalkhaußer und Thomas (2011) stellen fest, dass diese Ziele in der Praxis vor Ort eher als Grundwert „im Stillen“ vorausgesetzt, und nicht wirklich als offen zu verfolgendes und evaluierendes Leitziel geäußert werden. Als Schwerpunkt der Arbeit geben die handelnden Akteure vielmehr eine bessere Vernetzung oder die Veränderung der ordnungspolitischen Zuständigkeiten an (Täubig, 2011).

Auch die Finanzierung der Regionalisierungsinitiativen scheint nicht gesichert. Zwar wird aus der Übersicht der Praxismaßnahmen deutlich, dass sich verschiedenste öffentliche und private Akteure an der Finanzierung beteiligen. Andererseits zeigt sich aber auch, dass etwa die Regionalen Bildungsbüros im

Vergleich zum großen Umfang ihrer Aufgaben über eine sehr geringe Budget- und Personalausstattung verfügen (Manitius et al., 2013).

4. Diskussion und Fazit

Der Beitrag verfolgte die Absicht, Einblick zu geben in die relevanten bildungspolitischen Ziele, die mit Regionalisierungsmaßnahmen verknüpft werden. Des Weiteren sollte im Spiegel dieser Setzungen anhand vorliegender Forschungsbefunde auch herausgearbeitet werden, welche tatsächlichen Erkenntnisse zur Regionalisierung im schulischen Kontext vorliegen.

Anhand ausgewählter zentraler Veröffentlichungen zu jüngeren Regionalisierungsprojekten und entsprechenden bildungspolitischen Programmen wurden vor allem die an diese Vorhaben gerichteten Hoffnungen deutlich, einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten. Insgesamt werden unterschiedliche Zielsetzungen von den Bildungsakteuren gesetzt, wobei das Fehlen von expliziten Indikatoren und Evaluationskriterien auffällt. Ohne dass expliziert wird, auf welche Weise konkret die Ziele der Regionalisierungsbemühungen erreicht werden sollen, organisieren sich die Vorhaben vor allem netzwerkorientiert, das heißt, mithilfe der Einbindung relevanter Partner vor Ort sollen die Potenziale für ein verbessertes lokales Bildungsmanagement erschlossen werden.

Ein zentrales deklariertes Ziel der in unserer Analyse einbezogenen Projekte besteht häufig darin, mithilfe von Regionalisierung einen Beitrag zur Unterstützung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu leisten. Hierzu gibt die gesichtete Forschungslage bislang kaum Auskunft. Es mangelt bislang gänzlich an Studien, die stärker die Rolle von Schulen in Regionalisierungsprojekten und den Nutzen, den sie für ihre Qualitätsentwicklung aus dem Regionalisierungsgeschehen ziehen, betrachten. Dies erfordert demnach Untersuchungen, die unter dem Aspekt der Öffnung von Schule nach außen stärker die Perspektive von Einzelschule berücksichtigen.

Die vorliegenden, vor allem als qualitative Fallstudien designten Untersuchungen konnten insbesondere Hinweise zu relevanten Akteuren, lokalen Strukturveränderungen, wahrgenommenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen entnommen werden. Hinsichtlich neuer Akteure und veränderter lokaler Strukturen haben sich demnach in den Regionalisierungsprojekten Koordinationsstrukturen neben den eigentlichen Kooperationskonstellationen etabliert, die sich für das operative lokale Management des Regionalisierungsprozesses verantwortlich zeigen (z.B. die Regionalen Bildungsbüros). Einige der angeführten Studien zeigen diesbezüglich vor allem ein Risiko der Schaffung bzw. die Schwierigkeit des Behebens von Parallelstrukturen auf. Forschungsbedarf ergibt sich an dieser Stelle insbesondere hinsichtlich der Fragen von erforderlichen (personellen, fachlichen, finanziellen) Ressourcen, die diese „Change Agents“ aufbringen müssen (oder eben nicht können). Im Sinne einer stärker institutionenbezogenen Forschung wären Untersuchungen zum Spannungsverhältnis von Kooperation und Konkurrenz im lokalen Bildungsraum wünschenswert, vor dem Hintergrund parallel zu

traditionellen Unterstützungssystemen wie etwa der Jugendhilfe entstehender neuer Regelungsstrukturen (wie z.B. Regionale Bildungsbüros).

Die generell hohe Relevanz von Fragen der Ressourcenallokation betrifft auch den Umgang mit neuen Steuerungselementen, die in Regionalisierungsmaßnahmen häufig genutzt werden: Bildungsberichte werden als Instrument des Bildungsmonitorings zwar zunehmend erstellt; inwieweit diese für den weiteren lokalen Diskurs genutzt werden und zudem eine Fortschreibung erfahren, ist derzeit offen. Auch bleibt mit Blick auf Zielvorstellungen wie die Schaffung von Chancengerechtigkeit ungewiss, was als Maßstab für chancengerechte Verhältnisse gesetzt wird. Inwieweit ähnliche Kommunen als Vergleichshorizont herangezogen werden, um anhand kommunaler Spreizungen Orientierungswissen für das Regionalisierungsvorhaben zu generieren, bleibt unklar. Überregionale Bildungsberichte erscheinen hier vielversprechend, stellen bislang aber die Ausnahme dar (vgl. Regionalverband Ruhr, 2012).

Mehrere Studien betonen bezüglich einer gelingenden Kooperationsarbeit der beteiligten Akteure die Wichtigkeit von Zielkonsens, einer gelingenden strategischen Führung sowie die gemeinsame Identitätsbildung. Diese Hinweise decken sich mit bekannten Organisationsentwicklungsprinzipien zu gelingender Kooperation, sowohl aus der Management- als auch Schulentwicklungsforschung (z.B. Kempfert & Rolff, 2005). Dies impliziert, dass auch die Risiken in Kooperationsgeschehen relevant sind, die auf Fragen wie Konkurrenz, Autonomie vs. Hierarchie und generell Machtfragen abheben. Hier besteht im Kontext von Regionalisierungsgeschehen im Bildungsbereich ebenfalls Forschungsbedarf.

Insgesamt bleibt festzuhalten: Den gesamtgesellschaftlich bedeutsamen bildungspolitischen Zielsetzungen von Regionalisierung – wie Schaffung von Chancengerechtigkeit, Wahrung gesellschaftlicher Teilhabe oder Unterstützung der Schulentwicklung – steht bislang ein Desiderat zur tatsächlichen kurzfristigen wie nachhaltigen Wirksamkeit von Regionalisierungsmaßnahmen gegenüber. Inwieweit die gesetzten Ziele durch die Regionalisierungsvorhaben erreicht werden, bleibt anhand der gesichteten Forschungslage unklar. Allerdings erscheint es aufgrund der governance-analytischen Herausforderungen von zu untersuchenden Interdependenzen und der Verflochtenheit im Mehrebenensystem Schule auch forschungspraktisch problematisch, vorzufindende Veränderungen im System (z.B. die Verbesserung der Quote der Schulabgänge ohne Abschluss) auf die jeweilige Regionalisierungsmaßnahme direkt zurückzuführen.

Die in der Mehrheit verwendeten qualitativen Fallstudien eignen sich zwar für eine erste Exploration des Feldes, können allerdings keine handfeste indikatorengestützte Wirkungsanalyse leisten. Auch bedarf es evaluativer Kriterien, für die die von Tippelt & Emminghaus (2009) erarbeiteten Nachhaltigkeitsaspekte erste Hinweise geben. Hinzukommt der bereits erwähnte fehlende Theoriebezug in vielen der Studien, wodurch sowohl die Forschung als auch die Interpretation der Ergebnisse erschwert wird. Daher bleibt häufig der Eindruck, dass es sich zum Beispiel bei den eruierten Gelingensbedingungen eher um Einschätzungsdaten und Beschreibungen handelt und tatsächliche Zusammenhangsanalysen eher fehlen.

Letztlich bleibt ein erhebliches Spannungsfeld bestehen: Einerseits ist die weitere Erforschung von Regionalisierungsbemühungen angesichts der aktuell prominent geäußerten hehren bildungspolitischen Zielsetzungen solcher Maßnahmen

wünschenswert, andererseits erweist sich das Feld aufgrund der Mehrebenenstruktur des Schulsystems selbst und der erforderlichen Berücksichtigung seines Verhältnisses zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie schließlich der unterschiedlichen Spezifika auf Ebene der unterschiedlichen Regionen („Polykontextualität“, s. auch Emmerich in diesem Band) aus forschungspraktischer Sicht als höchst komplex und herausfordernd.

5. Literatur

- Aehnelt, R. (2005). Zwischenevaluierung des Bund-Länder-Programms "Soziale Stadt" – zentrale Ergebnisse. *Informationen zur Raumentwicklung* (2/3), 63–73.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumheier, U., Fortmann, C. & Warsewa, G. (2010). *Schulen in Lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. Schlussbericht*. Bremen: Universität Bremen.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern: Ein Forschungsbericht des DJI*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Benz, A. (1998). Regionalisierung als Gemeinschaftsaufgabe von Staat und Kommunen. In A. Benz & E. Holtmann (Hrsg.). *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer* (S. 101–122). Opladen: Leske+Budrich.
- Benz, A. & Holtmann, E. (Hrsg.). (1998). *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer*. Opladen: Leske+Budrich.
- Berkemeyer, N. (2010). Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Beutel, S.-I., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (Hrsg.). (2012). *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule (Praxishilfe Schule)*. Neuwied: Wolters Kluwer.
- Berkemeyer, N. & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – Neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In W. Bos, H.-G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 161-194). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Neuwied: Luchterhand.
- Brüsemeister, T. (2012). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (Bd. 16, S. 27–44). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.). (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Bonn: Selbstverlag.

- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/11_Jugendbericht_gesamt.pdf.
- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (2006). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf. Zugriff am 12.06.2013.
- Daschner, P., Rolff, H.-G. & Stryck, T. (Hrsg.). (1995). *Schulautonomie – Chancen und Grenzen*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Deinet, U. & Icking, M. (2006). Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen* (S. 9–20). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Deutscher Städtetag. (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags*. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter http://www.lvef-nrw.de/docs/kulturpol/aachener_erklaerung_bildung.pdf.
- Deutscher Städtetag. (2012). *Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses "Bildung gemeinsam verantworten"*. Verfügbar unter http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf. Zugriff am 12.06.2013.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007). *Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften*. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter <http://www.jena.de/fm/41/bildungslandschaften.pdf>.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften*. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf.
- Döbert, H. (2008). Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung – eine Einführung. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 13–18). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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, 1. Aufl., S. 355–375). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M. (2011). Bildungsregion. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Schulpädagogik, Schule: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2009). Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Emminghaus, C., Tippelt, R., Lindner, M., Kuwan, H. & Reupold, A. (2009). Regionales Bildungsmanagement: Zielsetzung und wissensbasierte Gelingensbedingungen. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Netzwerke zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 169–180). Bielefeld: Bertelsmann.
- GEW (Hrsg.). (2011). Kommunale Bildungslandschaften. Netzwerk der Zukunft. *Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 62 (1). Zugriff am 24.01.2013. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary71587/EuW_01_2011.pdf.
- Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Duveneck, A. & Volkholz, S. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften*. (Bd. 9). Berlin: agit-druck. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter http://www.boell.de/downloads/2012-02-Kommunale_Bildungslandschaften.pdf.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen. 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* (Praxishilfe Schule, S. 208–237). Neuwied: Wolters Kluwer.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kucharz, D., Bohl, T., Eisnach, K., Fink, C. & Müller, C. (2009). *Evaluation einer Bildungslandschaft: Eine Studie zur Entwicklung und Akzeptanz der Bildungsoffensive Ulm*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen* (S. 195–224). Münster: Waxmann.
- Lohre, W., Becker, M., Madelung, P., Schnoor, D. & Weisker, K. (Hrsg.). (2008). *Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz : Beiträge zu "Selbstständige Schule"* (1. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- 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 u.a: 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).

- Mauthe, A. & van Schwamen, H. (2000). *Kooperation von Schulen und Kommune. Ein Modellversuch zur Schul- und Stadtteilentwicklung in Ratingen West*. Dortmund: IFS.
- Meinecke, A., Schalkhaußer, S. & Täubig, V. (2009). „Stadtteil und Schule“-Netzwerke der „lokalen Bildungslandschaft“ Lübeck. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 149–162). Münster: Waxmann.
- 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.
- Nuissl, E., Dobischat, R., Tippelt, R. & Hagen, K. (2006). Lernende Regionen – Empfehlungen. In R. Dobischat, E. Nuissl, K. Hagen & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"* (S. 256). Bielefeld: Bertelsmann.
- Otto, J. & Sendzik, N. (2011). Schulen im Team: Transferregion Dortmund – Einblicke in ein kommunal gestaltetes Netzwerkmanagement. *Journal für Schulentwicklung*, 15 (3), 26–33. Zugriff am 21.09.2012. Verfügbar unter <http://www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=buecher/buchdetail&titnr=5061>.
- Popp, M. & Sternberg, R. (2010). *Leuchttürme der deutschen Schullandschaft. Erfolgreiche Ansätze zur Verbesserung individueller Bildungschancen*. Potsdam: Liberales Institut der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter <http://www.freiheit.org/files/100/96-Leuchttuerme-Popp-Sternberg.pdf>.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). (2012). *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2012). 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: Springer Verlag.
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.). (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Reupold, A., Kuwan, H., Tippelt, R. & Lindner, M. (2009). Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen – Lebenslanges Lernen vor Ort gestalten. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Netzwerke zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens. Abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"* (S. 53–78). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schalkhaußer, S. & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. München: DJI.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331–350). Münster: Waxmann.
- Stolz, H.-J. (2008). Ganztagsbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. *Die Deutsche Schule*, 100 (3), 281–288.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P.

- Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Täubig, V. (2011). Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 219–228). Münster: Waxmann.
- Tippelt, R., Emminghaus, C., Reupold, A., Lindner, M. & Niedlich, S. (2009). Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Netzwerke zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens. Abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"* (S. 181–198). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., Kuwan, H., Pekince, N., Fuchs, S., Abicht, L. & Schönfeld, P. (Hrsg.). (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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.
- Walther, U.-J. (Hrsg.). (2002). *Soziale Stadt, Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur sozialen Stadt?* Opladen: Leske+Budrich.
- Weinheimer Initiative. (2007). *Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung*. Zugriff am 25.01.2013. Verfügbar unter http://www.weinheimer-initiative.de/Portals/7/Dokumente/WEINHEIMER_Erkl%C3%A4rung%202007.pdf.
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (2010). *Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke*. Berlin: Bonner Universitäts-Buchdruckerei. Zugriff am 12.06.2013. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07413.pdf>.

Beitrag II: Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW

Veronika Manitius, Anja Jungermann, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos

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.

Abstract

Regionale Bildungsbüros (RBB) sind in NRW inzwischen in fast allen Kommunen als Unterstützungssystem für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen eingerichtet worden. Mit ihnen werden zahlreiche bildungspolitisch-konzeptionelle Erwartungen verknüpft, die sich insbesondere auf Koordinationsleistungen und das Management von Vernetzungsprozessen in Bildungslandschaften beziehen. Die Erschließung dieses noch jungen Akteurs der Schulentwicklung steht jedoch noch relativ am Anfang. Der Beitrag setzt hier an und versucht mithilfe theoretischer Überlegungen und empirischen Befunden aus einer Bestandsaufnahme zu allen Bildungsbüros in NRW der Frage nachzugehen, ob dieser Akteur als „Boundary Spanner“ agiert, also ein Grenzgänger an den Schnittstellen diverser Organisationen ist.

Schlüsselwörter

Regionales Bildungsbüro, Boundary Spanner, Bestandsaufnahme NRW

Abstract

Regionale Bildungsbüros ("Regional Offices for Education", RBB) have been established by almost all local authorities in North Rhine Westphalia (NRW) in order to support school improvement as well as efforts to development of quality in education. Educational policy-makers have high conceptional expectations towards the RBBs' impact, especially concerning their capability to coordinate and manage networking processes in the regional educational landscapes. The research about this new actor in school improvement still is in a very early state. This article presents theoretical considerations and empirical findings of a baseline survey of the RBBs in NRW. It investigates the question whether this stakeholder acts as a "boundary spanner" and gateway between various organizations.

Keywords

Regionale Bildungsbüro, Boundary Spanner, baseline survey

1. Einleitung

Im Zuge zunehmender Regionalisierungstendenzen im Bildungsbereich sind in den meisten Kreisen und kreisfreien Städten Nordrhein-Westfalens inzwischen so genannte Regionale Bildungsbüros (RBBs)¹¹ eingerichtet, die als Unterstützungssystem für Schulen und als zentrale Akteure in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften angelegt sind.

In Nordrhein-Westfalen bildet nach Beendigung des Projekts *Selbstständige Schule* (vgl. Berkemeyer 2010) das Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* (vgl. <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de>) den Kern der Bemühungen um eine veränderte Zusammenarbeit zwischen Land und Kommunen mit dem Ziel, vor Ort ein ganzheitliches Bildungskonzept zu entwickeln und die kommunalen und gesellschaftlichen Kräfte zur Unterstützung von Schulen und anderen relevanten Bildungsakteuren vor Ort zu bündeln. Dabei handelt es sich um ein Kooperationsangebot des Landes an die Kommunen, das inzwischen von 49 der 53 Kreise/kreisfreien Städte in NRW angenommen wurde. Die dabei abgeschlossenen Kooperationsverträge zwischen Land und Kreis/kreisfreier Stadt enthalten Absprachen über die individuell abgestimmten Handlungsfelder sowie drei verbindliche Strukturelemente, die für die Steuerung der Kooperation in der Region eingerichtet werden sollen: Die Regionale Bildungskonferenz als Vollversammlung aller bildungspolitischen Akteure vor Ort, den Lenkungskreis mit festen Vertretern von Land, Kommune und Schulformen sowie die Regionale Geschäftsstelle (Regionales Bildungsbüro) als operative Einrichtung, die die Handlungsfelder bearbeitet und die Entwicklung des Bildungsnetzwerks koordiniert. Die auf der kommunalen Ebene zumeist beim Schulträger angesiedelten Bildungsbüros bestehen aus pädagogischen und verwaltungsfachlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die die operative Arbeit leisten.¹² Konkret werden bereits im Kooperationsvertrag zwischen Land und Kommune den Bildungsbüros eine Reihe von Aufgaben zugewiesen: Hierzu gehören die Entwicklung von Konzepten und Diskussionspapieren für die Zusammenarbeit mit allen relevanten Partnern vor Ort, die Planung und Durchführung von Maßnahmen, die durch die Regionale Bildungskonferenz empfohlen wurden, die Mitwirkung am Regionalen Bildungsmonitoring sowie die Gewährleistung anfallender Verwaltungstätigkeiten.

Die so programmatisch im Kooperationsvertrag deklarierten Aufgaben eines Bildungsbüros drücken bereits den Anspruch aus, mit Regionalen Bildungsbüros ein für die Qualitätsentwicklung von Schule und der Bildungsregion insgesamt bedeutsames Unterstützungssystem bereitzustellen (vgl. Manitius & Berkemeyer 2011). Umfassende empirische Erkenntnisse zu den tatsächlichen Arbeitsprozessen und Leistungen dieses als zentral gesetzten Akteurs stehen jedoch bislang weitgehend aus.

Hier setzt die „Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW“, ein gemeinsames Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und des

¹ Bezeichnungen variieren, die Bezeichnung „Regionales Bildungsbüro“ wird aufgrund seiner Häufigkeit hier synonym für alle Bildungsbüros verwendet (vgl. Manitius & Berkemeyer, 2011).

² Dabei wird bis zu eine Stelle (abgeordnete Lehrkraft) vom Land, alle weiteren Stellen von der Kommune finanziert.

Instituts für Schulentwicklungsforschung, an. Von Oktober 2010 bis März 2012 wurden Daten zu Arbeitsprozessen, Aufgabengebieten und Herausforderungen der RBBs erhoben und ausgewertet. Folgend werden nach einer theoretischen Einordnung dieses neuen Akteurs als „Boundary Spanner“ im zweiten Teil des Beitrags ausgewählte Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme vorgestellt.

2. Theoretische Annäherung: Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner in Bildungslandschaften

Theoretische Versuche sich dem Akteur Bildungsbüro anzunähern stellen bislang eher rudimentäre Vorschläge (vgl. Manitius & Berkemeyer 2011) dar oder fokussieren spezifische Fragestellungen wie z.B. Aspekte des Netzwerkmanagements (vgl. Otto & Sendzik 2011) oder werden in grundsätzliche governance-analytische Fragestellungen miteinbezogen (vgl. etwa Niedlich & Brüsemeister 2011) mit entsprechendem Theoriebezug. Ein umfassender theoretischer Rahmen zur Erschließung dieses Akteurs steht vor allem vor der governanceanalytischen Schwierigkeit, die mit Bildungslandschaften implizierte Akteursvielfalt und entsprechende Interdependenzen im Mehrebenensystem (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010), in welche das Regionale Bildungsbüro verflochten ist, angemessen zu berücksichtigen.

Auch für die durchgeführte Bestandsaufnahme zu den Bildungsbüros in NRW wurde sich auf eine theoretische Folie beschränkt, die zunächst eine erste Annäherung an das Agieren von Bildungsbüros erlaubt. Dabei wurde auf organisationstheoretische Arbeiten (vgl. Scott 1981) und empirische Implikationen aus der US-District-Forschung zum Boundary Spanning (vgl. Honig 2006) sowie Forschung zum Informationsmanagement (vgl. expl. Russ et al. 1998) zurückgegriffen, die in die Ausarbeitungen zum Boundary Spanner-Konzept eingeflossen sind. Der Rückgriff auf dieses Konzept erscheint hier hilfreich für eine theoretische Orientierung, um die Rolle des Akteurs Regionales Bildungsbüro sowohl nach innen für die Organisation Schulverwaltung als auch nach außen für die weiteren Akteure der Bildungslandschaft zu beleuchten.

Bildungslandschaften werden hier zum einen als zentraler Kontext von Bildungsbüros verstanden und zum anderen als bildungspolitisch-konzeptionelle Vorstellung aufgefasst, die davon ausgeht, dass Bildungslandschaften „als Orte alternativer Steuerung und Koordinierung gedacht werden“ (Regionalverband Ruhr 2012, S. 26). Über die Bündelung von Ressourcen und Kompetenzen möglichst aller relevanten Bildungsakteure vor Ort soll es zu einer vor allem kommunal gesteuerten, an Qualitätsentwicklung orientierten Zusammenarbeit an regional/kommunal spezifischen Problemlagen im Bildungswesen kommen (vgl. Tippelt 2011; Bos & Berkemeyer 2009). Das Regionale Bildungsbüro etabliert sich hierbei zunehmend als die zentrale kommunale Stelle, die vor allem die notwendigen Koordinationsleistungen erbringt und erforderliche Vernetzungsprozesse mitinitiiert. Da das Regionale Bildungsbüro strukturell zumeist dem Schulträger zugeordnet ist, aber gleichzeitig nicht klassische Schulträger-Aktivitäten im Kontext von Bildungslandschaften verfolgt, wird es hier in einem Spannungsfeld verortet – einerseits informations- und

rechenschaftspflichtig „intern“ gegenüber seinen formalen „Heimatstrukturen“ (Bildungsverwaltung), andererseits als zentraler Akteur, der mit unterschiedlichen Interessen konfrontiert und „extern“ in vielfältigen Akteurskonstellationen innerhalb der Bildungslandschaft verflochten ist. Diese beiden Perspektiven (Agieren nach „innen“ und Agieren nach „außen“) greift das Konzept des Boundary Spanning auf.

2.1. Konzept des Boundary Spanning

Organisationen werden in der Organisationsforschung u.a. als Systeme bezeichnet, die auf vielfältige Weise mit ihrer Umwelt interagieren und auf Ressourcen- und Personalfluss von außerhalb angewiesen sind (vgl. Scott 1981). Interaktionen finden dabei auf ganz vielfältige Art und Weise statt. Das der Management-Forschung entlehnte Konzept des Boundary Spanners kann als ein Versuch gesehen werden, diese Interaktionen zu beschreiben.

Mitarbeiter, die Boundary Spanning Rollen einnehmen, befinden sich an den Grenzen der Organisation. Sie verfügen über relevante Kontakte und ein gutes Netzwerk innerhalb wie außerhalb der Organisation (vgl. Tushman & Scanlan 1981). Aldrich & Herker (1977) sprechen diesen Personen zwei zentrale Aufgabengebiete zu: *Informationsverarbeitung* und *externe Repräsentation*.

Boundary Spanner sammeln *Informationen*, filtern diese nach Relevanz, bereiten sie auf und geben sie an wichtige Schlüsselpersonen und Entscheidungsträger innerhalb der Organisation weiter. Damit erfüllen sie auch die Funktion eines „Gatekeepers“ (vgl. Leifer & Delbecq 1978), da sie wertvolle von überflüssigen Informationen trennen und so die vielfältigen äußeren Einflüsse ordnen und strukturieren, bevor sie in der Organisation weiterverarbeitet werden. Bei der Aufbereitung der Informationen kommt ihnen außerdem ein nicht unerhebliches Maß an Interpretationsspielraum zu, sodass ihnen von Seiten der Organisation relativ viel Vertrauen in ihr professionelles Selbstverständnis entgegengebracht werden sollte.

Des Weiteren sind Boundary Spanner aber auch durch ihre vielen äußeren Kontakte Repräsentanten der Organisation, die die Außenwahrnehmung der Organisation nachhaltig prägen. In der Funktion der *externen Repräsentation* akquirieren Boundary Spanner Ressourcen und verteilen diese, tragen zur sozialen Legitimation der Organisation bei, verhandeln mit externen Partnern und können durch ihre umfassenden Kenntnisse beider Bereiche zwischen den Interessen des Umfelds und den internen Interessen der Organisation vermitteln (vgl. Aldrich & Herker 1977, Honig 2006).

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Boundary Spanning Rollen spielen daher eine wichtige Rolle für die Organisation: Durch die Selektion und Übermittlung von Informationen befähigen sie die Organisation, sich an wandelnde Umweltbedingungen anzupassen und Unsicherheiten im Umgang mit der Umwelt zu verringern (vgl. Honig 2006). Sie leisten damit einen relevanten Beitrag zur strategischen Entscheidungsfindung innerhalb der Organisation (vgl. Jemison 1984). Außerdem tragen sie neue Konzepte und Anregungen aus der Umwelt in die

Organisation hinein und verbessern somit deren Innovationsfähigkeit (vgl. Neumann & Holzmüller 2007).

Aufgrund ihrer besonderen Position innerhalb der Organisation sollten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Boundary Spanning Rollen über eine Reihe von Kompetenzen verfügen. Honig (2006) beschreibt diese in einer Studie über die Außenmitarbeiterinnen in den US-District Central Offices: Neben sehr guter Feldkenntnis und dem Überblick über die relevanten Akteure, Initiativen und Entscheidungsstrukturen vor Ort müssen Boundary Spanner auch die Abläufe, Prioritäten und Abstimmungsprozesse innerhalb der Organisation verstehen.

Die komplexe Aufgabenstruktur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Boundary Spanning Positionen geht mit einer Reihe von Herausforderungen einher. Die Positionierung an den Schnittstellen der Organisation kann zwar einerseits bereichernd und horizonterweiternd sein, andererseits kann diese aber auch zu Schwierigkeiten führen, wenn nicht genügend Rückkontakt in die Organisation besteht und das Personal somit das Gefühl erhält, sein Wissen nicht ausreichend einbringen zu können (vgl. Brass 1984). Durch ihren Kontakt zu ganz unterschiedlichen Partnern sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation sind Boundary Spanner darüber hinaus fortwährend mit unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Anforderungen und Anfragen konfrontiert, was zu Unklarheit über die eigenen Ziele und Handlungsstrategien bezüglich ihrer Arbeit führen kann (vgl. Honig 2006).

2.2. Übertrag auf Regionale Bildungsbüros

Einen ersten Adaptionsversuch des Boundary Spanning-Konzepts auf die Aktivität von Regionalen Bildungsbüros haben Sendzik et al. (2012) unternommen und hierbei mithilfe einer Fallstudie besonders die informationsverarbeitenden Leistungen des Bildungsbüros für kommunales Netzwerkmanagement fokussiert. Demgegenüber wurden in der hier vorzustellenden quantitativen Untersuchung die Überlegungen zum Boundary Spanning in Bezug auf das Bildungsbüro zunächst breiter genutzt und untersucht, *ob alle Regionalen Bildungsbüros Boundary Spanning Rollen einnehmen*. In diesem Zusammenhang wurde überprüft, inwieweit die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über interne und externe Netzwerke verfügen und die typischen Boundary Spanning Aufgaben (Informationsverarbeitung, Repräsentation, Schnittstellentätigkeiten) für die Organisation Schulverwaltung innerhalb der Bildungslandschaft übernehmen.

Den konzeptionellen Ausführungen zum Boundary Spanner folgend wird dabei das Regionale Bildungsbüro als Akteur aufgefasst, der in zwei Netzwerken agiert: dem internen Netzwerk der Schulverwaltung (konkret Schulverwaltung) und dem externen Netzwerk, welches sich aus vielfältigen Akteuren der Bildungslandschaft zusammensetzt. Das Boundary Spanning von Bildungsbüros besteht im externen Netzwerk vor allem aus der Gewinnung von Informationen an den Schnittstellen zu anderen Organisationen, die dann für die internen Akteure verarbeitet und aufbereitet werden.

Für die durchgeführte Untersuchung wurde nun heuristisch angenommen, dass sich die Arbeit als Boundary Spanner für Bildungsbüros in Bildungslandschaften aus drei zentralen Dimensionen speist: *Ziele* des Bildungsbüros, die die Arbeit rahmen, die konkreten *Tätigkeiten* der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und *Herausforderungen* ihrer Arbeit. Konkretisiert wurde diese Setzung entlang drei zentraler Fragen:

- (1) Was sind die Zielsetzungen und die Ressourcen Regionaler Bildungsbüros? (Personell, finanziell).
- (2) Was kennzeichnet die Arbeit Regionaler Bildungsbüros? (Entstehung der Agenda, Handlungsfelder, Tätigkeiten, Zusammenarbeit mit Partnern).
- (3) Was sind die Unterstützungsbedarfe von Regionalen Bildungsbüros? (Herausforderungen, Fortbildungsbedarfe).

Bezogen auf das Bildungsbüro als Boundary Spanner implizieren diese Fragen drei zentrale Annahmen: 1. Von Bildungsbüros als Boundary Spanner sind Zielsetzungen bezogen auf ihre Leistungen zu erwarten, die insbesondere auf Unterstützungsfunktionen in der Koordination von Bildungslandschaften (konkret der Koordination vielfältiger Akteure der Landschaft) abheben. 2. Die Arbeitsprofile von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Bildungsbüros sind entsprechend dem Boundary Spanner-Konzepts von Tätigkeiten des Vernetzens, Koordinierens, Informierens und Repräsentierens gekennzeichnet. 3. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros als Boundary Spanner definieren Herausforderungen ihrer Arbeit, die sich einerseits auf die vielfältigen Anforderungen und Erwartungshaltungen beziehen, die ihnen in ihrer Schnittstellentätigkeit in der Bildungslandschaft begegnen und andererseits auf die notwendigen Kompetenzen, auf diese Herausforderungen adäquat zu reagieren.

3. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Methodisch wurde ein triangulatives Design mit einem Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Ansätzen gewählt. In einer ersten Phase wurden Dokumentenanalysen der Kooperationsverträge (Ergebnisse hierzu vgl. Manitus & Berkemeyer 2011) und der Good Practice Materialien der Regionalen Bildungsbüros durchgeführt. Parallel wurden Experteninterviews mit Mitarbeitern einzelner Bildungsbüros, sowie mit Koordinatoren aus dem Ministerium und den Bezirksregierungen geführt (vgl. Todeskino et al. 2012). Die so gewonnenen ersten Einblicke in die Arbeit einzelner Bildungsbüros sind anschließend in die Konzeption eines Fragebogens eingeflossen, der für die standardisierte Gesamterhebung unter allen Mitarbeitern der Regionalen Bildungsbüros in NRW eingesetzt wurde. Darüber hinaus wurde ein Mantelfragebogen entwickelt, der den Leitungen der Bildungsbüros vorgelegt wurde und insbesondere organisationale Merkmale und die Ausstattung der Bildungsbüros erfragte.

Insgesamt wurden 46 Bildungsbüros in NRW befragt, wovon sich 44 Bildungsbüros an der Beantwortung beteiligten, sodass der Rücklauf für den Mantelbogen bei 95,7 % lag. Auch der Mitarbeiter-Fragebogen erzielte einen überaus zufriedenstellenden

Rücklauf: Hier beteiligten sich 217 von 293 angeschriebenen Mitarbeitern, was einer Rücklaufquote von 74 % entspricht.

4. Ergebnisse

Der Beantwortung der Fragestellungen (vgl. Abschnitt 2.2) wird zunächst mittels deskriptiver Auswertungen nachgegangen, bevor die Befunde im Spiegel des Boundary Spanning Konzeptes diskutiert werden. Für die hier vorgestellten Ergebnisse wird auf die Differenzierung zwischen Kreis/kreisfreie Stadt verzichtet, da diese nicht die thematisierten Fragestellungen zum Boundary Spanning berührt.

4.1. Zielbereiche und Ressourcen Regionaler Bildungsbüros

Gefragt nach den drei wichtigsten Zielen des Bildungsbüros geben die Mitarbeiter die Mitwirkung bei der Verbesserung der Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen (77,6%) und die Mitwirkung bei der Vernetzung verschiedener Partner zur besseren Ressourcenausnutzung in der Region an (77,1%), gefolgt von der Mitwirkung bei der Gewährleistung optimaler Rahmenbedingungen für individuelle Bildungsbiographien (55,1%). Gesichtspunkte wie die Sicherung des wirtschaftlichen Standorts (8,9%) und die konkrete Verbesserung der Unterrichtsqualität (19,2%) werden dagegen deutlich seltener genannt.

Als Zielgruppe der Tätigkeiten nennen die RBB-Leitungspersonen in erster Linie *Schulleitungen* (88,4%) sowie die Institutionen des Regionalen Bildungsnetzwerks und der Verwaltung (*Lenkungskreis* (88,4%), *untere Schulaufsicht* (76,2%), *Bildungskonferenz* (69,8%)).

Regionale Bildungsbüros verfügen über relativ geringe finanzielle und personelle Ressourcen zur Erfüllung ihrer Aufgaben. Knapp die Hälfte verfügt über weniger als 25.000 € je Geschäftsjahr und nur eine kleine Gruppe von sechs Bildungsbüros kann auf mehr als 90.000 € zurückgreifen. Allerdings geben fast zwei Drittel der Bildungsbüro-Leitungen an, dass sie im vergangenen Jahr neben den von Kommune und Land zur Verfügung gestellten Mitteln auf zusätzliche Finanzmittel (meist für Drittmittelprojekte) zurückgreifen konnten.

Bei den personellen Ressourcen zeigt sich eine erhebliche Diversität: Die Mehrheit der Bildungsbüros (52,4 %) verfügt über weniger als drei Stellen und entspricht damit dem im Kooperationsvertrag vorgesehenen Modell aus einem Landes- und einem kommunalen Mitarbeiter. Demgegenüber gibt es aber auch etwa ein Drittel (n=13) mittelgroßer Bildungsbüros mit drei bis sechs Mitarbeitern sowie einige (n=7) erheblich größere Büros mit bis zu 34 Stellen.

Insgesamt wird die finanzielle und personelle Ausstattung von den Leitungspersonen als befriedigend bis ausreichend bezeichnet (*finanzielle Ausstattung* Mittelwert 3,35 von 6, SD=1,45; *personelle Ausstattung* Mittelwert 3,7 von 6; SD=1,21).

Der Ausbildungshintergrund der Mitarbeiter liegt sowohl im *verwaltungsfachlichen* (25,8%) als auch im *pädagogisch-psychologischen* Bereich (31,7%)¹³. Die Hälfte der Mitarbeiter (56,7%) war vorher bereits in der öffentlichen Verwaltung tätig.

4.2. Die Arbeit Regionaler Bildungsbüros

Laut den Kooperationsverträgen zwischen Land und Kreis/kreisfreier Stadt trifft insbesondere der Lenkungskreis die strategischen Entscheidungen für die Ausgestaltung des Regionalen Bildungsnetzwerks und damit auch für die Schwerpunktsetzung der Tätigkeit des Regionalen Bildungsbüros. Die empirischen Ergebnisse spiegeln dies wieder: Nach Angabe der Mitarbeiter sind der *Lenkungskreis* (83,7%), der *Kooperationsvertrag* (56,2%) und die *Bildungskonferenz* (47,6%) häufig maßgeblich an der Entstehung der Agenda des Regionalen Bildungsbüros beteiligt. Allerdings geben auch 40,6 % der Mitarbeiter an, dass die Agenda häufig durch *eigeninitiierte Projekte und Maßnahmen* entsteht.

Regionale Bildungsbüros bearbeiten eine Vielzahl von Handlungsfeldern (siehe Abb. 1). Dabei liegen Schwerpunkte ihrer Tätigkeit bei Schnittstellenthemen, in denen es gilt, die Aktivitäten verschiedener Akteure zu vernetzen. Übergangsthemen, und hier vor allem der *Übergang Schule-Beruf*, werden von einer Mehrheit der RBB-Leitungen als häufige Handlungsfelder ihrer Bildungsbüros genannt. Aber auch die *Zusammenarbeit von Schulen* untereinander (51,2%), *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe* (48,8%) sowie die *Begleitung schulübergreifender Projekte* (44,2%) werden häufig genannt. Ebenfalls häufig bearbeitet werden thematische Felder wie *Inklusion* (60,5%), *Individuelle Förderung* (57,1%) und *Förderung der MINT-Fächer* (48,8%).

Welche Handlungsfelder bearbeitet Ihr RBB?

Auswertung RBB-Leitung

Gezählte Antwort: „häufig“

Berücksichtigt wurden nur Handlungsfelder, die von min. 25% der RBB-Leitungen genannt wurden.



Abb. 1: Häufige Handlungsfelder der Regionalen Bildungsbüros; Einschätzung der RBB-Leitung

³ Die Differenz zu 100% wird durch *weitere akademische Abschlüsse* und *Sonstiges* abgedeckt.

Entsprechend der Handlungsfelder und ihres Vernetzungsauftrags kooperieren Regionale Bildungsbüros mit unterschiedlichen Partnern (siehe Abb. 2). *Schulleitungen* sind dabei erste Ansprechpartner für die Regionalen Bildungsbüros (81,8% der Leitungspersonen geben an, häufig mit Schulleitungen zusammenzuarbeiten). Entsprechend der Bedeutung des Handlungsfelds Übergang Schule-Beruf werden die institutionellen Akteure in diesem Bereich auch häufig als Partner genannt (*Agentur für Arbeit* 63,6%, *Handels- und Handwerkskammern/Verbände* 59,1%, *Unternehmen und Betriebe* 50,0%). Etwa ein Drittel der Regionalen Bildungsbüros arbeitet häufig mit *anderen Bildungsbüros* zusammen (34,1%).

Mit welchen Partnern arbeitet Ihr RBB zusammen?

Auswertung RBB-Leitung

Gezählte Antwort: „häufig“

Berücksichtigt wurden nur Partner, die von mehr als 25% der RBB-Leitungen genannt wurden.

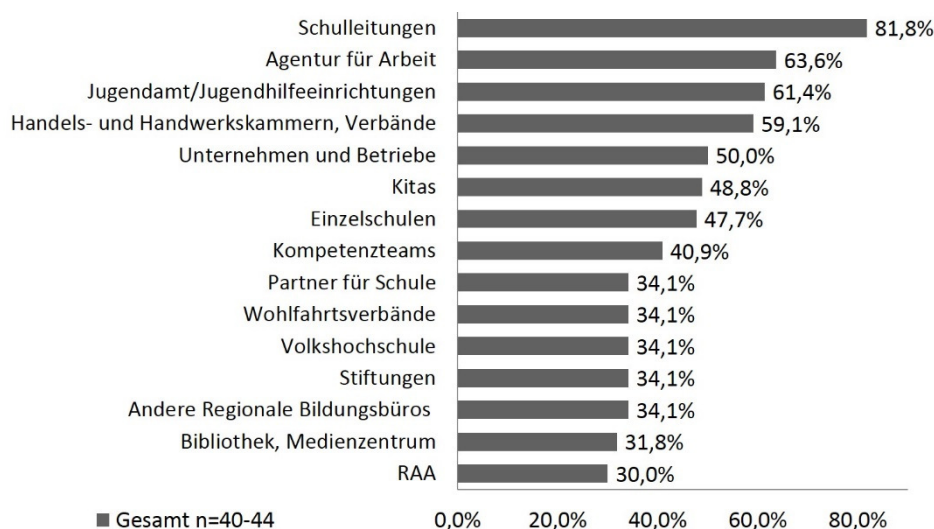


Abb. 2: Häufige Kooperationspartner der Regionalen Bildungsbüros; Einschätzung der RBB-Leitung

In der Zusammenarbeit mit Partnern fällt den Bildungsbüros dabei eher eine vermittelnde als eine direktiv steuernde Rolle zu. Laut 97,6% der Mitarbeiter ist es zutreffend oder eher zutreffend, dass *Arbeitsvorhaben in Kooperation mit den Partnern entwickelt werden*. In der Mehrheit der Bildungsbüros werden diese auch *in gemeinsamen Zielvereinbarungen festgehalten* (71,5%). Die Bildungsbüros vermeiden es dagegen im Allgemeinen, den *Partnern klare Anforderungen und Ziele bezüglich der Entwicklungsarbeiten* (62,2%) und *projektbezogenen Ergebnisse* (58,1%) vorzugeben oder *korrigierend in Arbeitsprozesse einzugreifen* (49,2%).

Um die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Partnern koordinieren zu können, sind Regionale Bildungsbüros in verschiedenen Gremien regelmäßig vertreten. Neben den Gremien des Regionalen Bildungsnetzwerks (*Bildungskonferenz, Lenkungskreis*), an denen alle Bildungsbüros teilnehmen, sind viele Bildungsbüros auch immer in den *Abteilungsleiterbesprechungen* der

Schulverwaltung (40,5%) vertreten.¹⁴ Mehr als ein Viertel der Bildungsbüros nimmt zusätzlich regelmäßig an *lokalen Vernetzungstreffen, sonstigen Treffen innerhalb der Schulverwaltung*, sowie den *Ausschusssitzungen des Rats* teil (jeweils 28,6%). Eine ganze Reihe weiterer Bildungsbüros nimmt auf Anfrage an diesen Treffen teil.

Mit Blick auf ihre Tätigkeiten in der Bildungslandschaft wurden die Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros nach ihrem Selbstverständnis gefragt. Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros verstehen sich als *Koordinatoren* (75,7%), *Dienstleister* (73,3%), *Prozessbegleiter* (73,1%) und *Netzwerker* (72,9%). Sie verstehen sich eher weniger als *Richtungsweiser* (20,5%), *Mediator/Konfliktlöser* (21,4%) oder *Mittelbeschaffer* (22,3%).

Zur Entwicklung der Bildungslandschaft in ihrer Region führen die Mitarbeiter eine Vielzahl von Tätigkeiten aus (siehe Abb. 3). Diese lassen sich entsprechend der Boundary Spanning Rolle der Mitarbeiter in Tätigkeiten für das interne Netzwerk und Tätigkeiten für das externe Netzwerk aufteilen. *Interne Besprechungen mit RBB-Mitarbeitern* (86,9%), *Treffen im Rahmen des Bildungsnetzwerks* (59,4%), *Vor- und Nachbereitung von Gremiensitzungen* (52,6%), *Recherche und Aufbereitung von Informationen* (50,2%) sind dabei typische häufige Tätigkeiten für die Informationsverarbeitung und -weitergabe *innerhalb* der Organisation. *Organisation von Veranstaltungen* (57,3%), *Teilnahme an Treffen mit Partnern* (49,5%), das *Erstellen von Informationsmaterial* (40,3%), *Öffentlichkeitsarbeit* (33,5%) sowie *Moderation* (28,8%), *Aufbau und Begleitung von Netzwerken* (25,8%) sind dagegen typische Boundary Spanning Aufgaben der *externen* Repräsentation, die häufig von Bildungsbüro-Mitarbeitern durchgeführt werden.

Im Bildungsbüro übe ich folgende Tätigkeiten aus...

Gezählte Antwort: „häufig“

Berücksichtigt wurden nur Tätigkeiten, die von min. 25% der Mitarbeiter/innen genannt wurden.

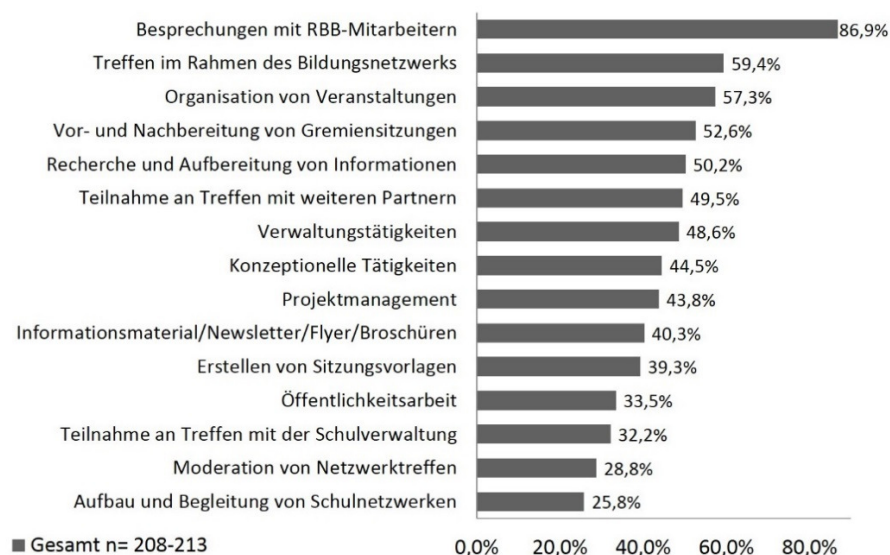


Abb. 3: Häufige Tätigkeiten der RBB-Mitarbeiter; Einschätzung der Mitarbeiter

¹⁴ Allerdings ist hier zu beachten, dass die Leitung des Bildungsbüros häufig in Personalunion mit einer Abteilungsleitung in der Schulverwaltung ausgeübt wird.

Bei einer differenzierten Betrachtung zwischen verwaltungsfachlichem (n=93) und pädagogischem Personal (n=104) zeigt sich außerdem, dass diese entsprechend ihrer Qualifikationen unterschiedlich gelagerten Aufgaben nachgehen: Während erstere häufiger *Verwaltungstätigkeiten* (69,6%) sowie die *Erstellung von Informationsmaterial* (47,8%) übernehmen, sind letztere häufiger mit *konzeptionellen Tätigkeiten* (57,6%), *Projektmanagement* (51,0%) und der Moderation von *Netzwerktreffen* (41,6%) beschäftigt.

In einer offenen Frage wurden die Bildungsbüro-Mitarbeiter außerdem gebeten, die wichtigsten Instrumente ihrer Arbeit anzugeben. Neben den am meisten genannten Instrumenten zur Optimierung der *internen Arbeitsabläufe* (64 Kodierungen; z.B. Arbeitspläne, Dienstbesprechungen) wurden hier auffällig häufig Instrumente des *Austauschs bzw. der informellen Kommunikation* (43 Kodierungen; z.B. persönliche Gespräche) sowie der *Gremienarbeit* (36 Kodierungen; z.B. Teilnahme an Arbeitskreisen) genannt, aber auch konkrete *persönliche Kompetenzen* (14 Kodierungen; z.B. Flexibilität, Frustrationstoleranz, Führungsqualität).

4.3. Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe Regionaler Bildungsbüros

Durch die vielfältigen mit den Handlungsfeldern und Tätigkeiten verbundenen Anforderungen stehen die Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros vor nicht unerhebliche Herausforderungen. Am häufigsten wird dabei die *Auflösung der Parallelstrukturen, die aufgrund mehrerer Projekte zu gleichen Themen innerhalb der Bildungslandschaft entstehen*, als Herausforderung genannt (86,6% der Mitarbeiter, Antwortoption „trifft zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst). Des Weiteren stehen die Mitarbeiter vor spezifischen Herausforderungen des Veränderungsmanagements: *Lokale Akteure für Neues zu gewinnen* (62,1%) und ihre *Angst vor Veränderungen abzubauen* (63,1%), aber auch die *Motivation für die Netzwerkarbeit auf Dauer aufrechtzuerhalten* (64,6%) sind weitere häufig genannte Herausforderungen. Auffällig ist hierbei zudem, dass diese Herausforderungen durchgängig von Mitarbeitern der älteren Bildungsbüros häufiger genannt werden als von Mitarbeitern der jüngeren Bildungsbüros¹⁵ (siehe Abb. 4), und das obwohl Alltags Herausforderungen (Abstimmungen mit Schulen, Abänderung der entwickelten Konzepte durch Dritte) bei älteren Bildungsbüros schon eher gelöst zu sein scheinen als bei jüngeren Bildungsbüros.

¹⁵ Die Bildungsbüros wurden in drei verschiedenen Gründungsphasen unterteilt: Gründungsphase 1 (vor 2008, Teilnehmer am Projekt Selbstständige Schule) n=17, Gründungsphase 2 (2008-2009) n=17, Gründungsphase 3 (2010-2011) n=10

Welche Herausforderungen begegnen Ihnen in Ihrer täglichen Arbeit?

Auswertung nach Gründungsphase

Gezählte Antwort: „trifft zu“ und „trifft eher zu“

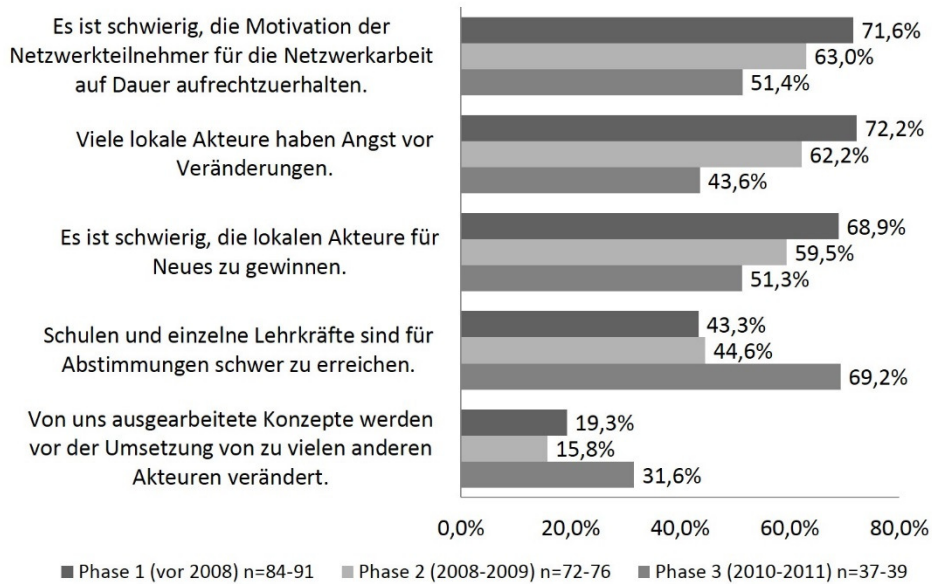


Abb. 4: Herausforderungen in der täglichen Arbeit (differenziert nach Gründungsphase der Bildungsbüros); Einschätzung der Mitarbeiter

Eine Erklärung hierfür kann aus den vorhandenen Daten nicht entnommen werden, man könnte allerdings auf einen „Ernüchterungseffekt“ schließen, da Mitarbeiter der älteren Bildungsbüros die Potentiale und Stolpersteine der Vernetzungsarbeit bereits realistischer einschätzen können.

Gefragt nach Fortbildungswünschen (Abb. 5) zeigt sich, dass Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros insbesondere Bedarf am Erwerb von Soft Skills und Techniken haben, die auf die Bearbeitung ihrer Schnittstellentätigkeiten abheben (*Netzwerkmanagement* 41%; *Projektmanagement* 34,6%; *Prozessbegleitung* 32,8%; *Übergangsmanagement* 29,1%; gezählte Antwort: „trifft zu“). *Inklusion* als eher fachspezifisches Thema wird ebenfalls häufig als Fortbildungswunsch angegeben (38,2%), hier könnte sich die derzeitige politische Agenda, ein inklusives Schulsystem für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, widerspiegeln.

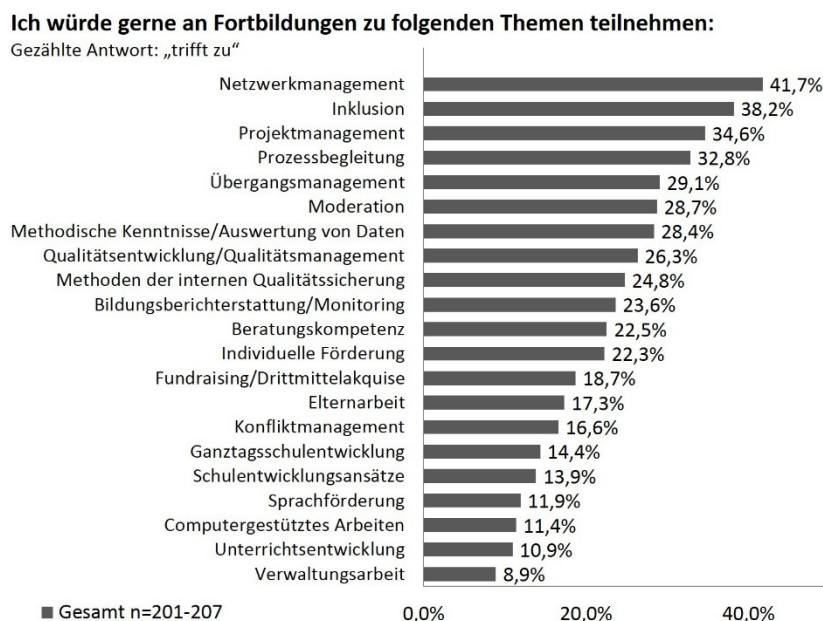


Abb. 5: Fortbildungswünsche von Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros

Insgesamt scheinen Mitarbeiter von Bildungsbüros mit einer Reihe von Herausforderungen gleichzeitig konfrontiert zu sein. Ein Spannungsfeld zwischen diesen Herausforderungen eines noch nicht lange aktiven Akteurs, der zudem nur auf relativ geringe Ressourcen zurückgreifen kann, und den vielfältigen bildungspolitisch-konzeptionell postulierten Erwartungshaltungen an die Leistungen von Bildungsbüros zeichnet sich hier ab.

5. Diskussion: Bildungsbüros als Boundary Spanner?

Obige Befunde zeigen, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Regionalen Bildungsbüros eine Vielzahl von Schnittstellentätigkeiten ausführen. Sie sind zum Großteil in Handlungsfeldern tätig, die die Vernetzung unterschiedlichster Partner voraussetzen, und übernehmen hier die Rolle von Koordinatoren und Prozessbegleitern. Dabei werden sie über Organisationsgrenzen hinweg tätig.

Sie verfügen außerdem über einen direkten Zugang zum internen Netzwerk innerhalb der Schulverwaltung, da sie größtenteils strukturell an diese angegliedert sind, viele Mitarbeiter bereits über vorherige Verwaltungserfahrung verfügen und sie an diversen internen Schulverwaltungsgremien teilnehmen. Ihre Rolle als interner Informationslieferant und -verarbeiter zeigt sich auch in der regelmäßigen Teilnahme von Bildungsbüros an den oben genannten festen Gremien der Schulverwaltung. Die in der offenen Abfrage relativ häufig genannten informellen Werkzeuge der Kommunikation sowie auch die häufig als wichtig benannten Teilnahmen sowohl an internen Sitzungen als auch an anderen Gremien verdeutlichen ebenfalls, dass Bildungsbüro-Mitarbeiter entsprechend dem Boundary Spanning Konzept stark involviert sind in den Austausch mit anderen

Akteuren und zwar sowohl mit Angehörigen der eigenen Organisation als auch mit den externen Partnern.

In ihrer Schnittstellenfunktion sind RBB-Mitarbeiter als Boundary Spanner allerdings nicht wie in der klassischen Definition von Aldrich und Herker (1977) nur Zuarbeiter für die Organisation selbst, sondern sehen sich vor allem auch als wichtige Dienstleister für ihre Partner. So erhalten sie nicht nur Informationen und Einblicke aus den Organisationen der Bildungslandschaft und bereiten diese für die interne Weiterverwendung innerhalb der Schulverwaltung auf, sondern übernehmen gleichzeitig die Rolle des Informanten für die Partnerorganisationen, indem sie dafür sorgen, dass relevante Informationen innerhalb des Netzwerks verteilt werden (Bereitstellung von Leitfäden, Koordination von Veranstaltungen, Moderationstätigkeiten).

Des Weiteren übernehmen die RBB-Mitarbeiter aber auch Aufgaben der externen Repräsentation. Sie haben als Arm der Schulverwaltung regelmäßigen Kontakt auf operativer Ebene mit den Akteuren vor Ort. Daher können sie die auf strategischer Ebene entschiedenen Neuerungen und Konzepte den Akteuren vermitteln und tragen somit dazu bei, die Bekanntheit und Legimitation dieser Entscheidungen zu steigern. Aufgaben der externen Repräsentation übernehmen RBB-Mitarbeiter aber auch, indem sie Projektmittel einwerben und verteilen, sowie Kooperationsverträge mit Partnern initiieren.

Eine trennscharfe Operationalisierung zwischen informationsverarbeitenden Tätigkeiten und repräsentativer Aufgabenwahrnehmung wurde hier nicht vorgenommen, da nicht auszuschließen ist, dass beide Aufgabendimensionen gleichzeitig bedient werden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Auftreten nach außen auch bei informationsverarbeitenden Leistungen immer gleichzeitig eine repräsentative Funktion ihrer „Heimatorganisation“ Schulverwaltung erfüllen.

Bezogen auf das Verhältnis zwischen den internen und externen Schnittstellentätigkeiten der Bildungsbüro-Mitarbeiter muss anhand der gezeigten Befunde konstatiert werden, dass hier nicht so einseitig wie theoretisch konzipiert, der „RBB-Boundary Spanner“ vor allem für die eigene Organisation die ihm anvertrauten Schnittstellen bearbeitet. Vielmehr scheint das RBB-Personal stärker ausgerichtet an den generellen Zielen der Bildungslandschaft tätig zu sein, was sich letztlich auch darüber begründet, dass dies ihr „Auftrag“ im Kontext etwa der *Bildungsnetzwerke* ist. Da einer Bildungslandschaft jedoch zahlreiche Akteure angehören, muss zumindest von einer formalen Interessenübereinstimmung hinsichtlich der Ausgestaltung der Bildungslandschaft zwischen eben diesen Akteuren ausgegangen werden. Hier erscheint der Übertrag des Boundary Spanning Konzeptes auf Bildungsbüros problematisch, da das Konzept eine viel stärkere Relevanz der Tätigkeiten von Boundary Spanner bezogen auf die eigene Organisation im Sinne eines „Nutznießens“ vorgibt.

6. Fazit

Mittels der vorgestellten Untersuchung wurde ein Einblick aus einer ersten Bestandsaufnahme zu inzwischen zahlreichen Bildungsbüros in NRW gegeben. Dabei konnten ihre wesentlichen organisationalen Merkmale und zentrale Kennzeichen ihres Arbeitsgeschäfts (Handlungsfelder, Tätigkeiten, Kooperationen) aufgezeigt werden. Insbesondere die vorgefundenen Unterstützungsbedarfe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros implizieren weitergehende Fragestellungen nach den notwendigen Kompetenzen für „Boundary Spanner“ in bildungsbezogenen Regionalisierungsprozessen auf kommunaler Ebene und damit einhergehend nach geeigneten Fortbildungskonzepten und adäquaten Unterstützungsleistungen insbesondere von Seiten der Steuerungsebene. Die vorgefundene Zustimmung der Befragten zu einer Vielzahl von existenten Herausforderungen in ihrer Arbeit und die bemerkenswerte Tatsache, dass Mitarbeiter älterer Bildungsbüros diese Herausforderungen als stärker zutreffend einschätzen, gemahnen auch in Richtung Bildungspolitik daran, dass das Verhältnis von Ressourcen und Aufwand für die Praxisarbeit Regionaler Bildungsbüros berücksichtigt werden muss, will man die Arbeit der kommunalen Bildungsakteure nachhaltig sichern (vgl. hierzu auch entsprechende Postulate bei Weiß 2011). Dies scheint gerade vor dem Hintergrund der aufgezeigten erheblichen Variation personeller Ressourcen zwischen den Bildungsbüros bedeutsam.

Der Rückgriff auf das Konzept des Boundary Spanners für die Beschreibung des Regionalen Bildungsbüros als Akteur an den Grenzen von Organisationen im Kontext von Bildungslandschaften erwies sich für eine erste Annäherung hilfreich, da es den Fokus auf die Vielzahl an Schnittstellentätigkeiten dieses Akteurs legt. Diese Akzentuierung der Tätigkeiten Regionaler Bildungsbüros zeigt sich auch empirisch, muss aber gegenüber den theoretischen Überlegungen erweitert werden um die Serviceorientierungen des Bildungsbüros nach außen in das externe Netzwerk. Insgesamt konnte mithilfe der deskriptiven Befunde jedoch gezeigt werden, dass die Regionalen Bildungsbüros in NRW offenbar ähnlich dem Konzept des Boundary Spanners agieren; was darin anknüpfend nun weitere theoretische Überlegungen und Fragestellungen aufwirft.

Insbesondere für die Erschließung der Verflochtenheit des Bildungsbüros im Mehrebenensystem, seines Umgangs mit den divergierenden Interessen der unterschiedlichen Akteure in Bildungslandschaften und inwiefern hier die Rolle des Boundary Spanner womöglich auch machtorientiert, etwa zur Behauptung im organisationalen Feld genutzt wird, sind vertiefende Fallstudien erforderlich. Dies impliziert auch weitere Arbeit in der Theoriebildung zur Beschreibung der vielfältigen Akteurs-Konstellationen im Zuge der aktuellen Regionalisierungsprozesse im Bildungsbereich, für die der Boundary Spanning Ansatz miteinbezogen werden kann, aber auch weiterentwickelt werden müsste.

7. Literatur

- Aldrich, Howard E.; Herker, Diane (1977). Boundary spanning roles and organization structure. In: *The Academy of Management Review* 2 (2), S. 217–230.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter und K. Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 15-40.
- Berkemeyer, N., 2010: *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden.
- Bos, W. & Berkemeyer, N. (2009). Bildungslandschaften – Mehr als Reformrhetorik? In: *Der Städtetag* 4/2009: S. 23-25.
- Brass, D. J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 29(4), 518–539.
- Honig, M. I. (2006). Street-Level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 28, No. 4 (Winter, 2006): 357-383.
- Jemison, D.B (1984) The importance of boundary spanning roles in strategic decision-making. In: *Journal of Management Studies* 21 (2), S. 131–152.
- Leifer, R.; Delbecq, A. (1978): Organizational/environmental interchange: A model of boundary spanning activity. In: *The Academy of Management Review* 3 (1), S. 40–50.
- 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. 53-64). Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*. Online unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/> [11.02.2012].
- Neumann, D. & Holzmüller, H. H. (2007). Boundary Spanner als Akteure in der Innovationspolitik von Unternehmen. In: A. Carell und T. A. Herrmann (Hg.): *Innovationen an der Schnittstelle zwischen technischer Dienstleistung und Kunden*. 2 Bände. Heidelberg: Physica-Verlag, S. 85–100.
- 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. (2011): Schulen im Team – Transferregion Dortmund. Einblicke in ein kommunal gestaltetes Netzwerkmanagement. In: N. Berkemeyer und H. Järvinen (Gasthrsg.). Sonderheft zum Thema „Lernen in Netzwerken“. *Journal für Schulentwicklung*, 15 (3), S. 26-33.
- Regionalverband Ruhr (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Russ, G., Galang, M., Ferris, G. (1998). Power and influence of the human resources function through boundary spanning and information management. *Human resource management review*, 6 (2), 125-148.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements

- interschulischer Netzwerke. In: S. Hornberg und M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann. S. 331 – 350.
- Scott, W.R. (1981). *Organizations – Rational, Natural, and Open Systems*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Tippelt, R. (2011). Bildungsmonitoring zur Steuerung regionaler Bildungsentwicklungen – Stärken und Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4). S. 347-352.
- 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*. Münster: Waxmann. S. 351-364.
- Tushman, M. L. & Scanlan, T. J. (1981). Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents. *Academy of Management Journal*, 24(2), 289–305.
- Weiß, W.W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.

Beitrag III: Support for school-to-school networks – How networking teachers perceive external support by a local coordinating agency

Katharina Sartory, Anja Jungermann & Hanna Järvinen

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.

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.

Key words

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 underperformance (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 teacher' 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, Berkemeyer & Bos, 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.

2.1. 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 decisionmaking 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 Manitius *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.

4.1. 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.

Support Dimension	Sample Item	N of Items	Perception of Support	Perception of Relevance
			α	α
Autonomy Support	The local education office organizes 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)				

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

4.2. 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.

	Main Categories (deductively derived)				Main Category (inductively derived)
Main Categories	Autonomy Support	Support by Establishing Significance	Support for Social Relatedness	Support for Competence Development	Framework Requirements
Subcategories (inductively derived)	Support needs Positive acknowledgement Criticism	Support needs Positive acknowledgement Criticism	Support needs Positive acknowledgement Criticism	Support needs Positive acknowledgement Criticism	Support through time resources Financial support Back office support

TABLE 2: Code system for qualitative content analysis

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.

Support Dimension	Perception of Support			Perception of Relevance	
	M	SD		M	SD
Autonomy Support	3,26 ^{*D}	0,55		3,30 ^{*D}	0,53
Support by Establishing Significance	3,04 ^{*D}	0,69	*	3,18 ^{*D}	0,59
Support for Social Relatedness	2,85 ^{*D}	0,70	*	3,01 ^{*D}	0,65
Support for Competence Development	2,62 ^{*D}	0,68	*	2,96 ^{*D}	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 * ^D Significant mean differences between districts on 5%-level					

TABLE 3: Means and standard deviations for four support dimensions

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 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 subcategories 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 systemwide 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 systemwide 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. Acknowledgement

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

¹Since 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. Boufoy-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-nctl-impactofnetworks.pdf> (accessed 12 December 2014).
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. and Müthing, K. (2008) "Schulen im Team": Einblicke in netzwerkbasierte 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 schoolbased 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.
- Dederling, 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* (Hohengehren, 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/DFERR359.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-pdfd374080746> (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/ceri/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. Manitius and N. van Holt (Eds) *Netzwerkbasierte 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

Beitrag IV: Shaping supportive school-community ties in challenging circumstances – A theory-led and data-driven framework for analysis

Anja Jungermann

Jungermann, A. (eingereicht). Shaping supportive school-community ties in challenging circumstances: A theory-led and data-driven framework for analysis. *Education and Urban Society*.

Abstract

According to socio-ecological theory, positive interactions in the environment of children contribute to and promote individual development. In addition, school-community relations are considered important characteristics of successful schools in challenging circumstances. It can be questioned, however, how schools deal with building these relations and what are ways to manage school-community ties systematically and effectively in order to best support students' individual development. In this single-case study the cooperation network of a school in challenging circumstances was thoroughly analyzed, based on expert interviews and egocentric network maps. Indicators to characterize school-community ties were developed through a theory-led and data-driven approach. Three relevant dimensions were identified: reciprocity, cooperation activity and institutionalization. Based on these, a framework for analysis was developed that can be used as a self-assessment tool for school improvement processes as well as for further research.

Key words

school-community ties, socio-ecological theory, challenging circumstances, school improvement

1. Introduction

Schools in challenging circumstances face an important task: They are supposed to promote educational equity and to ensure that all children have an equal chance to develop their individual potential and to participate in social life. Besides supporting cognitive student outcomes, this also includes to promote the individual personal development of students, including their academic self-concept, social skills and other.

While the important role of schools is certainly unchallenged, it is questionable, whether a narrow focus on schools and school improvement is sufficient to ensure more equitable educational outcomes (Muijs, 2010). Therefore, school community integration has been suggested as a way to improve living and learning conditions in challenging neighborhoods (Cummings, Dyson & Todd, 2011; Epstein, 2001; Kerr, Dyson & Gallannaugh, 2016; Warren, 2005). However, there is a theoretical gap in research on school community integration: rationales for school-community initiatives are often underconceptualized and lack an impact logic; research reports describe concepts and their enabling conditions but usually do not provide theory-based evaluations (Jungermann, Manitius, Berkemeyer & Bos, 2015; Kerr & Dyson, 2016). Research provides little evidence on how schools can build and structure their school-community ties to systematically contribute to individual development of their students. There is a lack of theoretic explanatory frameworks on the one hand and a lack of empirical evidence on the other hand (Jungermann et al., 2015; Kerr & Dyson, 2016).

Socio-ecological theory offers some hypotheses that could explain how school-community ties can support individual development. According to the theory, development depends on proximal processes the individual engages in, which are in turn influenced by supportive links between actors in the immediate and broader context around the individual (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998). The present single-case study therefore relies on socio-ecological theory to develop and empirically test a framework for analysis that can be used to systematically develop supportive school-community ties.

2. Existing Evidence and Theoretical Reflections on School-Community Ties

School-community ties are defined here as cooperation arrangements of schools with formal educational institutions, community-based or welfare organizations, as well as other out-of-school partners providing non-formal learning experiences, such as non-profit organizations and public or private entities. Schools cooperate with partners in various cooperation areas and pursue different objectives: Cooperation ties can aim to provide individual academic or psychologic support for struggling students; to provide career orientation; to broaden the offer of extracurricular or leisure activities (i.e. in arts, STEM or sports); or to contribute to neighborhood development. A specific form of cooperation aims at school and instruction development and is organized in so-called school-to-school networks,

networked learning communities or school federations for school improvement. These networks are perceived as a valuable and well-functioning form of cooperation for school improvement, especially in struggling schools in challenging circumstances (Berkemeyer, Manitius, Müthing & Bos, 2009; Hillebrand, Webs, Wisberg, Holtappels, Bremm & van Ackeren, 2017; West, Ainscow & Muijs, 2006; Wohlstetter, Malloy, Chau & Polhemus, 2003).

Community schooling offering additional academic and leisure-time activities as well as social support and family work has been well-established in several countries and there is some evidence of its impact (Blank, Melaville & Shah, 2003; Lawson & van Veen, 2016). Research shows, that school-community ties are an important characteristic of successful schools in challenging circumstances (Bryk, Sebring & Allensworth, 2009; Chapman & Harris, 2004). There is some evidence that a community approach can lead to better academic achievements in socio-economically disadvantaged neighborhoods if certain enabling conditions are in place (Blank et al., 2003; Min, Andersen & Chen, 2017). These conditions include a strong leadership by the principal, a full-time community coordinator and a great degree of openness of the school personnel towards outside partners (Min et al., 2017). Collaboration with partners gives access to a range of financial, political and organizational benefits for schools (Wohlstetter, Malloy, Hentschke & Smith, 2004). Communities as well as students seem to value the cooperation (Andersen, Chen, Min & Watkin, 2017).

One of the objectives of cooperation with the community is to enable individuals acquire the social and cultural capital necessary to participate and succeed in different social settings (Bourdieu, 1986). This means to aim for holistic individual development: In addition to formal cognitive competencies this also involves socio-emotional skills as well as the mastery of social and cultural norms. Being connected to others who can provide resources and knowledge is an important prerequisite for this (Burt, 1995). School and non-formal out-of-school education settings can provide opportunities for developing social and cultural capital as well as socio-emotional skills. As a growing body of research shows, participation in organized activities such as after-school programs or extracurricular activities predicts a wide range of developmental outcomes, including self-perception, pro-social behavior, and non-cognitive skills (for an overview see Vandell, Larson, Mahoney & Watts, 2015).

However, children from disadvantaged social backgrounds face more challenges in acquiring social and cultural capital, partly because the primary habitus acquired in the family might stand in tension with the secondary habitus that is required to succeed in school and later on in higher education and the labor market (Bourdieu, 1986, Boudon, 1974). In addition, they usually have fewer opportunities to participate in and benefit from this kind of programs and educational settings that could increase social and cultural capital (Vandell et al., 2015).

2.1. The Ecological Environment as a Ressource for Individual Development

Socio-ecological theory helps to explain how these mechanisms of inequality function on an individual level: According to Bronfenbrenner & Morris' (1998) bioecological model, human development is heavily dependent on stimulation und support of the close social environment in the form of *proximal processes*. Proximal processes are

progressively more complex reciprocal interactions between an active evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over an extended period of time (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 996).

How enriching and diverse the proximal processes are, depends on characteristics of the developing person, but also on the social and cultural context in which the individual grows up. According to socio-ecological theory, proximal processes take place in a structure of nested systems forming around the individual on a macro-, exo-, meso-, and microlevel. *Macro- and exolevel processes* define the broader social context (such as cultural norms in society and the social situation in the neighborhood) and external factors (such as the parents' employment situation or the educational administration). *Micro-level processes* are most decisive for development: they concern the direct contact between the individual and influential persons in her environment (parents, family, peers, teachers, social workers, etc.). However, these processes on micro-level unfold their full developmental benefit, when micro-settings are closely related to each other through supportive links on the *meso-level* (Bronfenbrenner, 1979).

This bio-ecological model can thus provide an explanation for educational inequality: At-risk students in challenging circumstances have less access to diverse micro-settings and hence lack the cultural and social capital to experience the kind of proximal processes necessary for an equal participation in all aspects of social life. In addition, community ties and meso-level links are less developed in challenging neighborhoods. In order to reduce inequalities these disadvantages should therefore be compensated for. This is also proposed by the compensation model of school development. The compensation model stipulates that schools in challenging circumstances need to compensate the lack of resources and existing deficits of their students before they can follow the academic objectives proposed by the curriculum (Teddlie, Stringfield & Reynolds, 2000). Part of the school's compensatory action could be to contribute to the development of social and cultural capital by systematically improving the quality of ties between school and community and offering various opportunities for experiencing proximal processes in different social spheres. Hence, the following hypothesis on the importance of school-community ties can be deduced from socio-ecological theory and serves as theoretic foundation of the present study: In order to reduce inequities and compensate for lacks in social and cultural capital, formal and non-formal educational institutions can create opportunities for stimulating proximal processes at micro-level and supportive links at meso-level. By establishing a close-knit meso-level network of

supportive links, a systematic and coordinated cooperation between school and community partners can promote individual development.

2.2. Characteristics of Supportive Links

In order to plan this kind of compensatory intervention, it is however necessary to clarify what characterizes supportive links between schools and their community partners and how these can be established. According to Bronfenbrenner supportive links are based on reciprocal relationships, complex cooperation activities and a certain level of continuity and institutionalization (Bronfenbrenner, 1979).

Reciprocity is an important precondition for cohesion and the development of innovation in social networks (e.g. Granovetter, 1973; Kolleck & Bormann, 2014). Reciprocal relationships are characterized by mutual trust, good, efficient and frequent communication, as well as mutual knowledge about each other and the conditions within the other's setting (Bronfenbrenner, 1979). In addition, interacting partners in both settings should have congruent objectives as well as an asset-based attitude, putting the developing individuals' development at the center of their mutual activity (ibid.).

The second dimension of supportive links are *mutual complex activities* performed by the cooperating partners. Research on teacher cooperation and organizational psychology suggests that co-construction is the most complex form of cooperation and leads to more effective innovation, implementation and decision-making (Gräsel et al., 2006; West & Hirst, 2003). Gräsel et al. (2006) propose a three-level typology for teacher cooperation: exchange, division of tasks and co-construction. Exchange (for instance of material and information) is the most basic form of cooperation. On the level of division of tasks, every person is responsible for a specifically defined part of the task, which means that little coordination is needed apart from organizational issues such as time schedules and the overall distribution of work. Co-construction as the most demanding form of cooperation requires that teachers align and coordinate their work, for instance to develop lesson plans or concepts together.

Institutionalization serves as a third analytic dimension for supportive links. From a school improvement perspective, institutionalization means that cooperation does not solely depend on individual teachers' initiative but is rather incorporated in the everyday working of the school. Cooperation can be perceived as personally beneficial and highly satisfying for the participating individuals (e.g. Trempler, Hasselkuß, Heckersbruch, Gräsel, Baedeker, & Schneidewind, 2014). However, the aim of the cooperation should be a systematic improvement of the school as entire organization. Therefore, cooperation should be enshrined in the school's pedagogical concept and curricular structures, and involve institutionalized forms of cooperation such as steering groups or professional learning communities (Berkemeyer & Holtappels, 2007; Feldhoff, 2011).

3. Methodological Approach

The present study relies on these theoretic foundations and tackles the question how a school in challenging circumstances organizes and structures its cooperation with actors and partners in the students' ecological environment. In a first step it was explored, whether the theoretically deduced characteristics of supportive links (reciprocity, complex mutual activity and institutionalization) could be empirically operationalized. In this way, analytic criteria were developed that can be used to describe a school's cooperation ties with out-of-school partners along the three theoretic dimensions. These criteria build a framework for analysis of cooperation. In a second step, based on this operationalization, it was analyzed how the cooperation ties in different cooperation areas are configured and whether they are systematically organized to have a compensatory impact.

3.1. Study Design and Case Selection

Due to the lack of theoretic models and empirical evidence on cooperation of secondary schools in challenging circumstances, an exploratory qualitative approach was chosen for the present study. The single case study design allowed for a thorough and rich description of one school. The school is a comprehensive secondary school founded in 1982. At the time of investigation, the school served 823 students. Next to the 59 teachers, three social education specialists were working full-time at the school. It was selected as a typical case for a school in challenging circumstances in Germany based on its size, the neighborhood characteristics, and the fact that it is the main target school for students in this community. In addition, the school lent itself for the study since it participated in several networking projects and cooperation programs initiated by the municipality, foundations, and universities, in order to secure additional personnel, funding and pedagogical offers. It was therefore assumed that the school had quite some experience and interest in cooperating with the community.

The school is situated in a challenging neighborhood characterized by high rates of unemployment (around 25 %). An above-average amount of children in the area is diagnosed with some kind of health problem during the standardized examination at the beginning of primary school. 30 % of the neighborhood's inhabitants live on social welfare. Many students at the school struggle with academic language since the vast majority comes from cultural minority families. Interview partners mention social problems (violence, drug abuse, street prostitution, litter pollution, domestic violence, difficult family situation, financial burdens, language barriers) as everyday experiences students are confronted with.

3.2. Data

Data for the single case study were collected between May 2013 and October 2014 in the form of egocentric network maps and semi-structured expert interviews.

Six egocentric network maps were completed by the school's management team every three months over a period of 1.5 years, with the aim to get an overview of all relevant cooperation partners in a longitudinal perspective. During group discussions, the management team listed all cooperation partners and rated their importance on a map with concentric circles, from 4 = very important to 0 = no cooperation. For the overall result, the data of the six network maps was combined by building the arithmetic mean for each cooperation partner across all six measurement points.

Fourteen semi-structured interviews were conducted with a total of 24 experts, which were interviewed either individually or in groups of 2 – 5 experts. Experts were selected according to their official position in the school or because of their particular knowledge of internal structures and cooperation processes. Official positions included the management team, counseling teachers of middle and upper grade level, teachers responsible for cooperation with cultural institutions, for professional orientation, and for school-to-school networks, as well as social education specialists. In addition, two interviews were conducted with representatives of partner institutions. The purpose of the interviews was to obtain information on the perceived needs of the students, the school's actual and potential cooperation partners, the school's objectives pursued with the cooperation, the internal and external structures for cooperation, the role of the school management, attitudes of the teacher body towards cooperation, and the perceived successes and challenges of cooperation. The three theoretic dimensions for cooperation were not explicitly mentioned during the interviews.

3.3. Analysis Strategy

In the analysis of the interview data, the principles of theory-driven qualitative content analysis were followed (see Denzin & Lincoln, 2003; Patton, 2002; Schreier, 2012). Qualitative content analysis is used to extract core meanings in text documents and to reveal predominant concepts (Patton, 2002).

The analysis proceeded in multiple stages throughout which the data were repeatedly read through. Units of analysis were segments of transcripts (so-called meaning units) rather than single words. In the first step of qualitative content analysis (QCA I) text segments mentioning instances of cooperation were attributed to the four ecosystem levels (macro-, exo-, meso- and microlevel). Meso-level links were defined as contacts between the school and any other institution students were involved in on micro-level. All text passages coded on meso-level were then attributed to thematic cooperation areas. In this way, five cooperation areas, their corresponding cooperation partners and the objectives pursued with the cooperation could be inductively derived from the material (see table I).

Cooperation area	Objective for cooperation	Potential partners
Individual Support	Compensation for individual deficits, prevention	Youth welfare services, social services, counseling, ...
Extracurricular Activities	Personal development, extended educational offer, e.g. in the areas civil education, STEM, physical education & health, arts education	Cultural institutions, sport associations, museums, galleries, libraries, zoo, universities, laboratories, ...
Professional Orientation	Career and life skills training, career guidance and planning	Public employment agency, local businesses, trade unions, employer organizations, ...
School & Instruction Development	Improvement of educational offer and school culture, improvement of internal structures, improvement of transitions between educational institutions	Other schools, school-to-school networks, teacher training agencies, facilitators, consultants, local education office, school administration, ...
Neighborhood Development	Coordination of stakeholders in the local neighborhood, community integration	Youth centers, migrant organizations, cultural groups, community service organizations, religious communities, community organizers, neighborhood networks, ...

Table I: Cooperation areas, objectives and potential partners

In the second step, conditions that characterized the different cooperation ties were identified. For this second qualitative content analysis (QCA II) only cooperation instances at meso-level were considered. 20 % of text passages coded on meso-level from QCA I were paraphrased and attributed to the three deductively derived dimensions reciprocity, cooperation activity and institutionalization. Based on these paraphrases, rich material-based category definitions were formulated for the theoretic concepts, yielding the analysis criteria for cooperation (see table II below). In uncertain cases, decisions were informed by the principal investigators' additional context knowledge from participant observation and document analysis. Finally, an overall rating for each of the five cooperation areas was determined in each dimension. In this way, cooperation instances across the five thematic areas could be systematically compared. During the qualitative content analysis, transcriptions were analyzed individually by two investigators and by the main investigator at different points in time, to obtain inter- and intracoder reliability and investigator triangulation (Denzin, 1997). The attribution to categories was validated through an extensive process of argumentative validation with two different groups of peer investigators as well as communicative validation with the school's management team. Internal consistency was high and no fundamental disagreement occurred between investigators or with the management team.

3.4. Category System

Category definitions for the three dimensions were derived in an interplay of deductive and inductive approaches from the material and theory. Each category was attributed a three-point scale. For reciprocity and institutionalization, this is a logic scale (low – medium – high), whereas for cooperation activity, Gräsel et al.'s (2006) three modi of cooperation were adapted to school-community ties. A summary of each dimension is provided in table II below. The detailed category definitions can be found in the coding guidelines.

Reciprocity	Low	Medium	High
	<ul style="list-style-type: none"> - scepticism, distrust, prejudices, resignation - diverging interests and objectives - diverging or deficit-oriented pedagogical attitude - lacking knowledge of each other - difficult communication 	<ul style="list-style-type: none"> - indicators of high reciprocity are only partly given - teacher body does not have a shared attitude towards the cooperation and the partner institution 	<ul style="list-style-type: none"> - shared objectives and interests - shared asset-based pedagogical attitude - mutual trust and appreciation - shared knowledge - efficient, effortless communication - shared understanding within the teacher body
Cooperation Activity	Exchange	Division of Tasks	Co-Construction
	<ul style="list-style-type: none"> - informal, irregular, unstructured exchange on methods, material, good practice, relevant information - informal exchange to support individual students - participation in exchange networks 	<ul style="list-style-type: none"> - school participates in partners' offer (on/off-site) - structured exchange of student data - shared resources - participation and support of partner during school events 	<ul style="list-style-type: none"> - cooperative project development and management - support plans for students - co-constructive development of concepts and material - conceptual integration of partner's offer in school curriculum - employees are part of school's pedagogical team
Institutionalization	Low	Medium	High
	<ul style="list-style-type: none"> - based on individual teachers' activity and engagement - lack of commitment, ownership or contact person - based on loose contacts and informal exchange - no transfer back to whole teacher body - no internal concepts - lack of awareness of cooperation within teacher body 	<ul style="list-style-type: none"> - indicators of high institutionalization are only partly implemented 	<ul style="list-style-type: none"> - well-established cooperation structures, regular meetings - written agreements, contracts, concepts, workflow patterns - contact persons are appointed and known - structures to pass information to whole teacher body - evaluation of cooperation - part of school improvement plan or school program, internal concepts - awareness of cooperation structures among teacher body

Table II: Category System: Indicators for reciprocity, cooperation activity and institutionalization

4. Results

4.1. Overview of Cooperation Partners

The cumulative network map gives a comprehensive overview of the school's cooperation partners. The five sectors represent the different areas of cooperation, the sector size indicates the share of contacts in the cooperation area compared to the total number of contacts. Cooperation partners are arranged in concentric circles according to their cumulated perceived importance over six measurement points (from 4 = very important to 0 = no cooperation at the moment). The inner circle shows partners that have been rated as "very important" across all six measurement points.

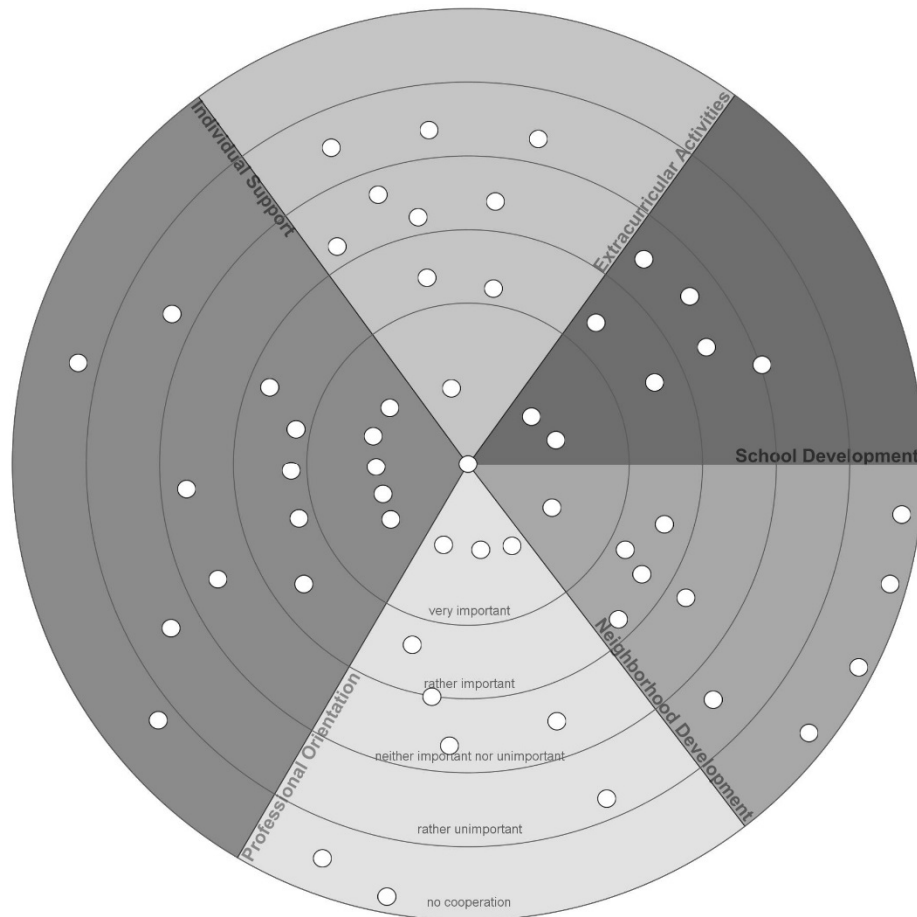


Figure 1: Cumulative network map of cooperation partners

The school has a total of 50 cooperation partners. Most of the partners can be attributed to the area of individual support. It is interesting to note that the school has many contacts in the area of extracurricular activities, part of which are little institutionalized partnerships the school contacts for irregular out-of-school excursions and activities, but quite a few also represent more long-term cooperation ties. These have mainly been established during a third-party founded arts education project.

It is also important to note that there are quite a few potential partners with who there are no cooperation ties (outmost circle). These can above all be found in the area of neighborhood development but several also concern the area of professional orientation.

The different cooperation instances in the five cooperation areas were analyzed in more detail based on qualitative content analysis of the expert interviews. The three dimensions for analysis were reciprocity, cooperation activity and institutionalization. The results for each cooperation area are described in detail below.

4.2. Individual Support

The cooperation area of individual support includes all cooperation activities that aim to compensate for academic deficits. According to the interview partners, the pedagogical objective for these types of cooperation is to compensate for deficiencies and help at-risk students stabilize their educational pathway. Activities in this area are characterized by the fact that they are case-oriented and address individual students' needs. In particular, these include all measures that involve the youth social services, such as preventing child endangerment and parenting support for families, individual counseling and training on socio-emotional skills, as well as programs against school absenteeism and drop-out. The cooperation partners in this area include organizations responsible for programs targeting students at risk, counseling organizations as well as the youth welfare services.

For the most part, cooperation in this area shows a *high level of reciprocity*. There is a high level of trust towards the youth welfare services and associated partnering programs. Due to the social composition of the student body and the school's surrounding the management team as well as the partners see a high necessity and common objectives for their cooperation. The cooperation is backed by the whole teacher body and perceived as supportive for their own work. There are long-established contacts that are based on mutual understanding and trust. Cooperation partners know each other personally and frequently communicate through formal as well as informal channels.

Cooperation activities in many instances reach the level of *co-construction*. For instance, co-construction is given through the fact that teachers, parents, support providers and youth welfare workers as well as the student herself plan the support measures together and agree on the next steps. For a jointly developed after-school tutoring program an additional social education expert was employed by the cooperation partner, who however works at the school and has become part of the school's multi-professional pedagogical team. Also, the school and a partner institution collaboratively developed a monitoring system to allow for early preventive interventions with individual at-risk students.

Institutionalization is high. Responsible persons in the school are the counseling teachers and social education workers, whose roles and responsibilities as well as work flows and procedures are well-defined in an internal counseling concept. Written agreements and concepts regulate the cooperation as well as individual measures for individual students.

4.3. Extracurricular Activities

Cooperation in this area includes all additional, mostly non-formal education offers that extend over a wide range from social skills training, civic or political education, STEM, physical education and health as well as arts education. Interview partners mention the importance of this kind of activities and the objectives that are pursued: broadening students' competencies and knowledge as well as their horizon, offering

experiences outside their community and social environment, building self-esteem and life skills, and developing personality and talents.

The school has a very broad range of partners in this area. However, there is very *little institutionalization*: These forms of cooperation are not part of the official curriculum of the school. Whether a student or a class benefits of the extracurricular educational offers depends on individual teachers. Although the school is an all-day-school, interview partners regret that very few extracurricular offers exist in the afternoon hours. For instance, many students participate in local sport associations in their free time, but these do not formally cooperate with the school. Many teachers regularly participate in projects offered by out-of-school partners. However, there is no formalized concept to clarify how often and in which types of projects students should participate and the activities are not included in the school's agenda. There is no responsible contact person to coordinate these activities or to provide a centralized knowledge mapping, which would for instance allow new colleagues to quickly get an overview of the available offers, their quality and the school's experience with them.

Cooperation activity is on the level of division of tasks: Individual teachers take their students on excursions to other learning environments (such as theatres, museums, or scientific labs) or invite representatives of partner organizations to share their expertise in the classroom. *Reciprocity* is *low*, since no common objectives are defined and partners and school know little about each other.

There exists an important exception, where cooperation is on a more advanced level: The school participates in an externally funded art education program. Through this program, an external coordinator is employed whose task is to initiate and extend cooperation ties with partners in the cultural sector, such as galleries, theatres, the opera house, and so on, with the aim to develop a school-wide concept for arts education. Within this project institutionalization was high (e.g. steering group, contracts with partners), co-constructive activities were undertaken (e.g. activities integrated in school curriculum) and the relationship between the external coordinator, the partners from the art sector and the school's steering group was reciprocal. However, the art education program was not backed by the whole teacher body. Through the program, it became evident, that teachers do not share a common pedagogical understanding: While part of the teacher body emphasizes the importance of extracurricular learning experiences for students' motivation and the student-teacher-relation, others mention that these activities take too much time and distract from the focus on cognitive and subject skills. Facing this division, the school management team failed to put emphasis on the art program's objectives and hence a school-wide concept for integrated arts education could not be established.

4.4. Professional Orientation

The main objective for establishing cooperation in the area of career/life skills and professional orientation is to offer a good preparation for professional life and a smooth transition to further professional education after school. The social environment in the neighborhood being characterized by high rates of unemployment and a restricted variety of job opportunities, interview partners

emphasize that it is important to broaden students' knowledge on professional opportunities available to them, as well as to train them in basic skills necessary to enter the job market (such as writing job applications or conducting formal phone calls). Cooperation partners include a large number of local enterprises who regularly offer internships, associations providing professional training (including trade unions and employer organizations) as well as the local employment office.

Cooperation in this area is *highly institutionalized*: There are two teachers who serve as coordinators and who keep an overview of all activities and cooperation partners. A written concept exists that is part of the school program and schedules student participation in career workshops, training and student internships at different points during the course of their schooling. In addition, cooperation ties are formally integrated in the school program. Several facts support the implementation of cooperation ties in the area of professional orientation: Career trainings are financially supported by the regional government, teachers are exempted from lessons for this coordination work and schools are legally required to elaborate concepts for career support.

Cooperation activities mostly are on the level of *division of tasks*, with partners participating in school events, such as the job fair or the Open House, and offering internships, training or career counseling. In the case of a mentoring program focusing on the transition to the labor market, cooperation can be considered as *co-constructive*: Mentors are employed with the association but have their own office on the school's premises. They participate in relevant teacher conferences, assist teachers during the professional orientation instruction and their opinion is considered during grading and parent-teacher conferences.

Despite the high institutionalization, not all teachers agree with the intensity of these activities and know about the different parts of the concept, which is why *reciprocity is only on a medium level*. Similarly to the cooperation area of extracurricular activities, the teacher body lacks a shared vision of the importance of these activities. However, the high institutionalization ensures that the cooperation activities are not undermined by individual teachers not supporting them.

4.5. School and Instruction Development

In the area of school and instruction development, the school seeks cooperation with partners on issues such as inclusion, language support, or transition from primary to secondary schools. In most cases, this cooperation is only *weakly institutionalized*. For instance, members of the school management team or individual teachers participate in exchange networks. These can either serve as platforms for exchange on best practice and professional development, or lead to more *co-constructive activities*, such as the case of two school-to-school networks. Networking teachers jointly developed reading projects and documentation sheets on student progress to be passed on between school levels. The networks were highly valued by the participating teachers, however, the resulting innovative concepts were not systematically included in the school programs and improvement plans. There are no binding agreements or structured ways to transfer information and processes

from the innovation network or professional development programs back to the whole teacher body.

Reciprocity in the area of school development therefore is on a *low level*. While individual teachers benefit from the cooperation in networks for their own work and highly appreciate this exchange, the major part of the teacher body is not involved in the cooperation activities. In addition, in some areas, cooperation partners do not share common objectives or even have contradictory interests: For instance, the different secondary schools in the neighborhood compete for students, and the primary schools do not see the school as a preferred option for their students. Within the networks, reciprocity and trust were more developed, since teachers got to know each other and shared objectives for their cooperation.

4.6. Neighborhood Development

Neighborhood development is the least systematically structured cooperation area. The school doesn't seem to attribute itself an active role in the development of its immediate neighborhood. In fact, none of the interview partners mention neighborhood development as an objective for cooperation. Potential cooperation partners could be local migrant organizations, cultural groups and religious communities, community organizers as well as community-service organizations. The counseling teachers and social education specialists participate in a large number of cross-institutional thematic neighborhood networks. Cooperation activities in these networks are mostly restricted to *exchange*, however, they serve as highly valued exchange platforms providing information on methods, best practice, projects, fundraising opportunities, or individual students. Apart of these networks, where information is exchanged in a rather unstructured and informal way, cooperation in the area of neighborhood development is *not institutionalized* and in several cases there is no cooperation at all.

Ties in this cooperation area also *lack reciprocity*. There seems to be no common understanding between the schools and partners concerning tangible objectives for neighborhood development. While the school appreciates the information exchange in the networks, it doesn't seem to further attribute itself a leading role in neighborhood development. Low reciprocity also manifests itself through reports on negative previous experiences, a general lack of trust or prejudiced attitude towards the potential cooperation partners, as in the case of some (mainly Muslim) community organizations. Members of the school management team mention that they lack information about the inner working of community organizations and therefore hesitate to initiate cooperation. Language difficulties and missing communication channels additionally add to a less reciprocal relationship.

5. Discussion

5.1. Systematic Comparison of Five Cooperation Areas

The empirical study yielded a comprehensive overview of the scope of cooperation activities the school engages in. The school has quite a big cooperation network, with many cooperation partners in five different cooperation areas. A systematic comparison shows, that the quality of cooperation ties differs quite a lot across the five different areas in the three dimensions reciprocity, institutionalization and cooperation activity, as shown in figure II below).

Reciprocity	Low	Medium	High
Cooperation Activity	Exchange	Division of Tasks	Co-Construction
Institutionalization	Low	Medium	High
Individual Support			X
			X
			X
Extracurricular Activity	X	(X)	
		X	
	X		
Professional Orientation		X	
		X	(X)
			X
School & Instruction Development	X		
	X		(X)
	X		
Neighborhood Development	X		
	X		
	X		

x General rating over all cooperation links within the cooperation area

(x) Individual outliers within the cooperation area

Figure II: Comparison of cooperation areas

According to the theoretic considerations, the cooperation ties in the different cooperation areas should support student development by allowing for proximal processes and supportive links. However, it needs to be reflected how these cooperation ties refer to the theoretic core assumptions. It should be questioned whether the cooperation ties really contribute to compensate for disadvantages and to increase social and cultural capital.

Individual support is a very high priority in this high-risk environment and there is an intrinsic need and motivation to cooperate on this issue. The measures undertaken in this cooperation area respond to basic needs of security and prevention of child endangerment, stability, and mental health. These are a

prerequisite, but not sufficient to compensate for a lack in social or cultural capital or to help develop the kind of enriching proximal processes needed for individual development.

The *area of extracurricular activities* is most suited to provide this kind of proximal processes, which also becomes clear when looking at the teachers' objectives in this cooperation area: broadening students' world view, providing them with new perspectives on society and on their own skills and talents and thereby developing their self-esteem. Hence, individual teachers recognize and exploit the compensatory potential of cooperation in the area of extracurricular activities. This potential, however, is not systematically tapped in the school: Cooperation on extracurricular activities is not firmly institutionalized and integrated in the daily school curriculum. Apart from individual teachers' commitment, no overall concept regulates cooperation in this area.

The *area of professional orientation* could be considered as a blueprint for such a systematic concept. While restricted to a quite specific thematic domain, this area also offers a great potential for providing supportive links and experiencing proximal processes. Thanks to the high institutionalization, it is ensured that cooperation activities take place even though cooperation ties are not in all aspects supported by the whole teacher body and reciprocity is only considered to be on a medium level.

The same cannot be said for cooperation in the *area of school and instruction development*. Although the school also participates in several network projects with other schools and seeks partners in the area of instruction development, this kind of cooperation is not incorporated in a school improvement plan. While individual teachers benefit from this professional development, the school doesn't make use of the potential for school development in networks as described by research on school-to-school networks (Berkemeyer et al., 2009; Chapman & Muijs, 2013; Jackson, 2006; West et al., 2006).

Following the bioecological model, the *area of neighborhood development* has a big potential for providing supportive links that could allow students to develop proximal processes. Students spend a quite significant amount of time in their neighborhood and experience informal and non-formal education settings, such as provided by religious communities, cultural associations, or youth centers. A close and well-structured cooperation based on reciprocal understanding, common objectives and a more intimate knowledge of the conditions in each other's setting could form the supportive ecological environment students need to unfold their developmental potential. However, in the present case study, cooperation in this area is restricted to participation in neighborhood exchange networks.

The analysis in this study allows for the conclusion, that the school is conscious about the potential benefits of cooperation and engages in a lot of different cooperation activities. However, the school seems to lack clarity of the purpose of cooperation. The underlying assumptions guiding cooperation in the different cooperation areas are not made explicit and hence are not agreed upon within the teacher body. The theoretic consideration outlined in the theoretic framework of this study is that cooperation could have a compensatory effect by providing students with opportunities for experiencing proximal processes. Such an impact

logic is however not shared in the school. As a consequence, a systematic strategy for cooperation is lacking. This leads to the fact that the school engages in a lot of cooperation activities, sponsored and enabled by many different actors (state government, foundations, local government, enterprises, etc.). These cooperation ties, however, are not systematically incorporated in the school program, except for the cases where those concepts are required by the school administration and/or seen as a fundamental necessity (i.e. in the areas of professional orientation or individual support).

Theory, research literature and empirical evidence of this single case study yield a consistent picture: School-community cooperation has the potential to provide supportive links and proximal processes that could help students unfold their developmental potential, compensate for a lack in social and cultural capital and develop self-esteem. This especially holds true in challenging circumstances, where schools have a compensatory function. Therefore, school-community ties should be a relevant aspect of school improvement. However, these ties need to be systematically planned and developed. A large network of cooperation partners with plenty of cooperation activities will not yield the desired benefits by itself. Rather, it should be analyzed how different cooperation ties contribute to student development. They then should be systematically set up and continually improved focusing the dimensions of reciprocity, institutionalization and cooperation activity.

The analysis framework developed in this study with its five cooperation areas and three theoretic dimensions can help to organize the different cooperation ties and systematically plan cooperation to enable student development. If it is included in a strategic quality management cycle, it can serve as a tool for self-assessment to identify and improve relevant school-community ties, as shown in figure III.

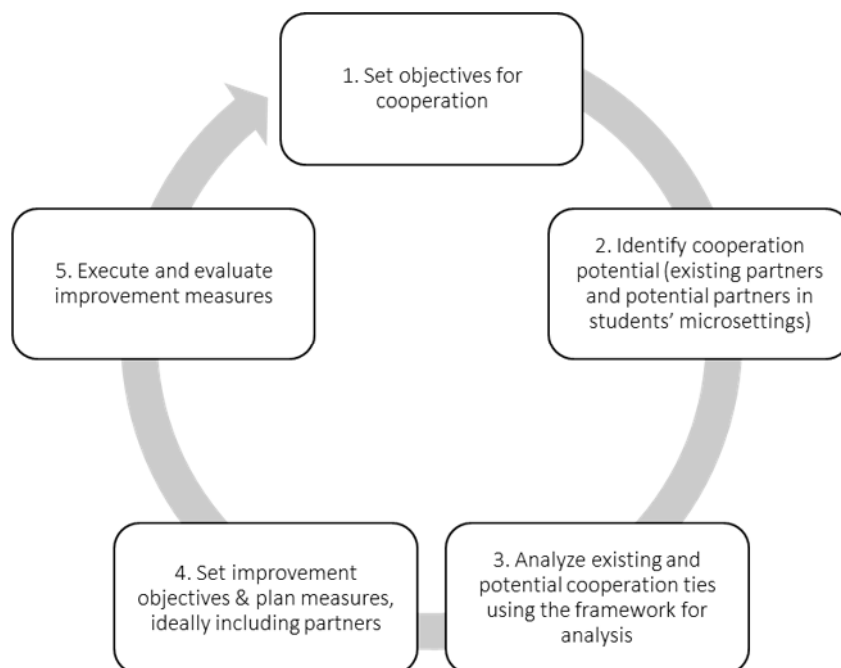


Figure III: Quality management cycle for the systematic development of school-community ties

5.2. Limitations and Implications for Further Research

The present single case study yields relevant insight in the configuration of cooperation with out-of-school partners. A theoretic framework for cooperation was applied that explains how cooperation activities could improve proximal processes and in this way contribute to student development by compensating for lack of social and cultural capital. The theoretic framework was empirically operationalized: Five inductively deduced cooperation areas and material-based indicators of three theoretic dimensions (reciprocity, institutionalization, cooperation activity) were elaborated and can be directly applied as a tool for self-assessment and school improvement. There are, however, several limitations to the here-presented approach. First and foremost, a single-case study does not allow for generalization. While the school under study certainly represents a typical case for a German struggling school in challenging circumstances, the framework for analysis needs to be tested in other comparable schools as well as in schools in other social settings. Another limitation is the school-centeredness of the study. The analysis has been performed from the school's perspective, including only two interviews with partner organizations for verification and triangulation purposes. However, to get a complete picture of the cooperation potential and of quality criteria, it would be necessary to investigate all community organizations and to include the partners' perspectives. It has also not been tested, whether the framework for analysis can serve as an instrument to analyze relations *between* different out-of-school partners and hence be used in the framework of community development. In addition, to fully align with the bioecological model, the students' perspective needs to be addressed. All potential micro-settings in the students' environment should be mapped, analyzed, and put in relation to the quality dimensions and cooperation areas.

The present qualitative study served as a first exploration to show how the underlying theoretic framework could be operationalized. Besides the necessary verifications as elaborated above, further research needs to address the different hypotheses underlying the framework. For instance, while the bioecological model has been well tested for the individual's development in early years, it has not often been used in the context of (secondary) schools. There is evidence that school community ties are a factor for successful schools in challenging circumstances (Bryk et al., 2009; Chapman & Harris, 2004), however, the causal link between individual student development and these ties, that underlies this study as a hypothetic assumption, so far has not been empirically tested. For this, quantitative measures for the quality of cooperation ties should be developed, to be able to evaluate them in more large-scale studies. These measuring instruments could be based on theoretic reflection and empirical results of the present study.

The here presented theory-led and data-driven framework for analysis therefore is a first step to describe why and how school-community ties with out-of-school partners can contribute to student development and compensate for social disadvantages. School-community ties however only represent one aspect of compensation: teacher-student relationship, high expectations for learning, a general culture of recognition and appreciation, a focus on growth mindset and the involvement of parents are only some additional examples for success conditions of schools in challenging circumstances. While it is certainly desirable to contribute to

more educational equity through compensatory interventions in schools, one still needs to bear in mind, that schools can only have a limited effect. Compensation for deficits caused by social background are a complex task for the whole society, that goes beyond the education sector and also includes measures to decrease poverty and unemployment and improve health and living conditions in socio-economically disadvantaged neighborhoods.

6. References

- Anderson, J.A., Chen, M.E., Min, M., & Watkins, L.L. (2017). Successes, Challenges, and Future Directions for an Urban Full Service Community Schools Initiative. *Education and Urban Society*. Advance online publication. doi:10.1177/0013124517747032.
- Berkemeyer, N., & Holtappels, H.G. (2007). *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. [Steering groups and change management. Theoretical approaches and empirical results on internal school improvement.] Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., & Bos, W. (2009). Results of national and international research on innovation school networks. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667–689.
- Blank, M., Melaville, A., & Shah, B. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York/London/Sydney/Toronto: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, pp. 241–258.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th Ed., pp. 993-1028). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., & Allensworth, E. (2009). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burt, R. S. (1995). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 200–226.
- Cummings, C., Dyson, A., & Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Abingdon: Routledge.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.

- Denzin, N. K. (1997). Triangulation in educational research. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (2nd ed., pp. 318–322). Oxford, GB: Elsevier Science.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. [Organizing School. How steering groups and organizational learning contribute to school improvement.] Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? [Motivating teachers to cooperate – A task for Sisyphos?] *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Hillebrand, A., Webs, T., Wisberg, E., Holtappels, H. G., Bremm, N., & van Ackeren, I. (2017). School-to-school networks as a strategy for school development: Evidence-based building of networks with schools in challenging circumstances. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 118–143.
- Jackson, D. (2006). *Networked learning communities: Setting school to school collaboration within a system context*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Jungermann, A., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Regionalization in den educational context: A review of projects and research findings. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 14–48.
- Kerr, K., & Dyson, A. (2016). Networked social enterprises: A new model of community schooling for disadvantaged neighbourhoods facing challenging times. *Education Sciences*, 6(20).
- Kerr, K., Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: Mapping the literature. *Educational Research*, 58(3), 265–282.
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks: Combining quantitative and qualitative techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 9–27.
- Lawson, H.A., & van Veen, D. (Eds.). (2016). *Developing community schools, community learning centers, extended-service schools and multi-service schools: International exemplars for practice, policy, and research*. Dordrecht: Springer International.
- Muijs, D. (2010). Effectiveness and disadvantage in education: Can a focus on effectiveness aid equity in education? In C. Raffo, A. Dyson, H. Gunter, D. Hall, & L. Jones (Eds.), *Education and poverty in affluent countries*. London: Routledge, pp. 85–96.
- Min, M., Andersen, J., & Chen, M. (2017). What do we know about full-service community schools? Integrative research review with NVivo. *School Community Journal*, 27(1), 29–54.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). CA, USA: Sage Publications.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications.

- Teddlie, C., Stringfield, S., & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press, pp.160–186.
- Trempler, K., Hasselkuß, M., Heckersbruch, C. M., Gräsel, C., Baedeker, C., & Schneidewind, U. (2014). Implementation of educational innovations in networks – analysis of school-business co-operations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 79-95.
- Vandell, D.L., Larson, R.W., Mahoney, J.L., & Watts, T.W. (2015). Children’s organized activities. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). New York: Wiley, 4:8:1-40.
- Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133–173.
- West, M., Ainscow, M., & Muijs, D. (2006). *Improving schools in complex and challenging circumstances: A summary of evidence regarding school-to-school collaboration*. Nottingham: NCS.
- West, M.A., & Hirst, G. (2003). Cooperation and teamwork for innovation. In M.A. West, D. Tjosvold & K.G. Smith (Eds.). *International handbook of teamwork and cooperative working*. New York: Wiley, pp. 297–321.
- Wohlstetter, P., Malloy, C.L., Chau, D., & Polhemus, J.L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430.
- Wohlstetter, P., Malloy, C.L., Hentschke, G., & Smith, J. (2004). Improving service delivery in education through collaboration: The role of cross-sectoral alliances in the development and support of charter schools. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1078–1096.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich schriftlich und eidesstattlich gemäß
§ 11 Abs. 2 PromO vom 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

Anja-Kristin Jungermann

- 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

Anja-Kristin Jungermann