

# **Pfadabhängigkeiten in Bildungsregionen.**

## **Regionale Bildungsbüros als „agents of change“?**

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

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

Vorgelegt von: Norbert Sendzik

Dortmund, Dezember 2018 | Disputation: April 2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos

Zweitgutachter: Prof. Dr. Nils Berkemeyer

Drittgutachter im Rahmen der Disputation: Prof. Dr. Thomas Brüsemeister

## Vorwort

Die größte Herausforderung einer kumulativen Dissertationsschrift ist es, eine kohärente Analyse des zu untersuchenden Gegenstandes vorzulegen – aufgeteilt in Teilbereiche und -fragen, abgehandelt in einzelnen Fachbeiträgen, und gerahmt von einem sogenannten Mantel- bzw. Rahmentext, der die einzelnen Beiträge in eine differenzierte Gesamtbetrachtung überführen und den übergeordneten Stellenwert der Dissertationsschrift für den Fachdiskurs herausstellen soll. Diesem Anspruch liegen jedoch gewisse und zum Teil unauflösbare Widersprüche zu Grunde. Idealtypisch im Sinne des forschungslogischen Ablaufs müsste der Rahmen der übergeordneten Betrachtung bereits zu Beginn der Analysen fest und unverrückbar abgesteckt sein, sodass eine Operationalisierung und Analyse der Teilfragen möglich ist, die am Ende zu einem großen Ganzen wieder zusammengeführt werden. Aber genau hier lauern die Widersprüche. Zum einen setzt jede Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand Lernprozesse frei, sodass jede Forscherin und jeder Forscher – etwas salopp formuliert – am Ende klüger ist als am Anfang. Zum anderen entwickelt sich der Fachdiskurs in der Zeit der Analysen für die einzelnen Beiträge weiter – im Idealfall nicht zuletzt durch die bereits in den Diskurs eingespeisten Beiträge. Insgesamt können diese Widersprüche dazu führen, dass der zu Beginn der (Teil-)Analysen abgesteckte übergeordnete Rahmen der Analyse ein Stück weit an Bedeutung verliert und ein erweitertes oder sogar neues Bezugssystem zu deren übergeordneten Interpretation gefunden werden muss.

Die vorliegende Dissertationsschrift stellt hier keine Ausnahme dar. Ausgangspunkt war die übergeordnete Frage, wie kommunale Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen und ihre zentralen (Steuerungs-)Akteure, wie etwa Regionale Bildungsbüros, zu einem Wandel der ungleichheitsbegünstigenden Praxen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I beitragen können. Im Verlauf der Auseinandersetzung mit kommunalen Bildungslandschaften im Rahmen der einzelnen Fachbeiträge wurde eine Frage immer dominanter, die für mich einen Paradigmenwechsel in der Beschäftigung mit kommunalen Bildungslandschaften markierte: Inwiefern ist ein Wandel der bestehenden Praxis durch das Reformprogramm kommunale Bildungslandschaften überhaupt möglich? Auf den ersten Blick zeigt sich hier nur eine semantische Verschiebung, allerdings mit weitreichenden Konsequenzen. Um diese einzuordnen und um Kapitel 1, dem Rahmentext – die kritische Synthese der vorgelegten Analysen in Verbindung mit einer weitergehenden empirischen Exploration –, nicht vorweg zu greifen, möchte ich kurz den Entstehungshintergrund des Paradigmenwechsels skizzieren.

Im Zentrum der einzelnen (Fach-)Beiträge (Kapitel 2 bis 8) steht die Beschreibung der Steuerungsarchitektur des Reformprogramms kommunale Bildungslandschaften mit einem Fokus auf Regionale Bildungsbüros und deren Potential für die Schulentwicklung am Beispiel des Projektes *Schulen im Team*. Für die Analysen wurden vor allem Konzepte und Modelle der Schulentwicklungsforschung und der Educational Governance-Perspektive genutzt. Hierdurch konnte wichtiges Wissen über die Ausgestaltung und Implementation des neuen Reformprogrammes gewonnen werden. Leerstelle sowohl in meinen (Fach-)Beiträgen als auch im weiteren Diskurs zu kommunalen Bildungslandschaften blieb jedoch die Frage, wie das Reformprogramm hinsichtlich seines Potentials für einen Wandel der bestehenden Praxen theoretisch und empirisch einzuschätzen ist – also nicht mehr *wie* sondern *ob* bzw. in welchem Maße es zum Abbau von ungerechten Bildungsungleichheiten beitragen kann. Gespeist wurde diese Forschungsperspektive durch meine langjährige Mitarbeit am Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*. Die Dynamik des Reformprogramms war anhand des vorliegenden Forschungsstandes sowohl in

der Beratung von Kommunen, Schulnetzwerken und Einzelschulen als auch in der Begleitforschung des Projektes nicht abschließend zu fassen. Vielmehr verleiten die im Diskurs verwendeten Analysekatoren zu einer optimierungsorientierten Betrachtung des Reformprogramms, wodurch kritische Lesarten erschwert werden. Es fehlt in der Analyse von kommunalen Bildungslandschaften an elaborierten Kategorien hinsichtlich der Ausgangslagen sowie der intendierten und nicht-intendierten Folgen von Reformen. Sie sollten einerseits eine größere theoretische Offenheit und einen stärkeren Bezug auf Bildungsungleichheiten andererseits zulassen. So kann der Gefahr begegnet werden, eindimensionale Erwartungshaltungen zu schüren.

Verantwortlich für die Leerstelle – also *ob* vom Reformprogramm kommunale Bildungslandschaften tatsächlich Transformationen im Gefüge von Bildung und Raum mit Blick auf Bildungsungleichheiten erwartet werden können – sind aus meiner Sicht vor allem zwei Entwicklungen:

- 1 Zum einen liegt es am komplexen Reformprogramm kommunale Bildungslandschaften mit seinen multiplen und unscharfen Zielsetzungen selbst. Der Vorteil des Reformansatzes wird von den staatlichen und zivilgesellschaftlichen Geldgebern gerade darin gesehen, dass die Zielsetzungen im Sinne eines neuen staatlichen Steuerungsmodells vage bleiben. Die konkreten Ziele und Maßnahmen sollen vor Ort von den politischen, administrativen und zivilgesellschaftlichen Akteuren sowie Akteuren der Bildungspraxis selbst entwickelt werden. Damit ist eine Abkehr von althergebrachten Steuerungsvorstellungen verbunden. Akteure und Institutionen werden nicht mehr wie in klassischen Interventionsdesigns nur „behandelt“, sondern sie sollen in gleicher Weise zu Mitgestaltern und Adressaten des Reformgeschehens werden.
- 2 Zum anderen – und damit verbunden – rückt die Reformaustaltung durch Politik, Administration, Zivilgesellschaft und pädagogische Praxis zunächst in den Fokus der wissenschaftlichen Aufarbeitung. Die höhere Einstiegshürde aufgrund der erschwerten Bestimmung der tatsächlichen und ortsübergreifenden Zieldimensionen – also des eigentlichen Reformkerns – ist aus meiner Sicht auch der Grund, warum Governanceanalysen den deutschen Diskurs dominieren und quasi-experimentelle Studien bislang fehlen. Im Fokus der bisherigen Forschung steht – vereinfacht ausgedrückt – die Problemlösefähigkeit von (Steuerungs-)Akteurs*konstellationen*, allerdings häufig ohne neue von alten Entwicklungen hinreichend abzugrenzen. Hierzu fehlt es aber auch an einer grundlegenden deutschen Bildungsverwaltungsforschung, die dabei hilft, das Neue vom Alten stärker voneinander unterscheiden zu können. Wandel wird zudem, wenn überhaupt, häufig nur formal festgestellt, also ohne beobachtete Änderungen im Steuerungsgeschehen in und durch Reformprojekte(n) dezidiert auf das institutionelle Gefüge von Bildungsregionen im Allgemeinen und auf Bildungsungleichheiten im Speziellen zu beziehen. Der Frage, *ob* kommunale Bildungslandschaften zu einem Wandel beitragen können, war so nicht beizukommen, so meine Erkenntnis im Zusammenhang der Arbeit an den einzelnen (Fach-)Beiträgen.

Im Lichte dieser Eindrücke sah ich im Konzept der Pfadabhängigkeit, wie es in den letzten Jahren Benjamin Edelstein, Rita Nikolai, Marcel Helbig sowie Bernd Zymek in die Schul(struktur)forschung einführten, das Potential für eine sinnvolle Erweiterung der vorliegenden Analysen zu kommunalen Bildungslandschaften. Vertreterinnen und Vertreter des Konzepts der Pfadabhängigkeit gehen davon aus, dass Reformen unter anderem aufgrund einer institutionellen Trägheit scheitern oder nur zeitversetzt oder in ungewollter Form

ihre Wirkung entfalten. Hier bot sich aus meiner Sicht eine Grundlage, den beschriebenen Verzerrungen in der Forschung zu kommunalen Bildungslandschaften eine kritische Lesart mit Blick auf Wandel und Stabilität entgegen zu setzen und Indikatoren für die weitere (Wirkungs-)Forschung zu entwickeln. Diese Überlegungen arbeite ich im Kapitel 1 – dem Rahmentext – theoretisch und empirisch aus. In Kapitel 2 bis 8 sind die der Dissertation zugrundeliegenden Fachbeiträge und die Gedanken nachzulesen, die mich zu der rahmenden Betrachtung in Kapitel 1 leiteten.

Bei aller Neugier am Verstehen von (kommunaler) Steuerung von Schule und der Hoffnung einen Diskussionsbeitrag für Forschung und Praxis zu einem wichtigen Thema zu bieten, hat mir die Promotionszeit trotz der Freude an der Forschung vor allem Geduld und Ausdauer abverlangt, in allen Bereichen der Umsetzung. Diese Geduld hätte ich nicht ohne die großartige Unterstützung und Liebe meiner wunderbaren Frau Ramona Rischke aufgebracht. Meinen Eltern Margrit und Reiner Sendzik und auch meinen Schwiegereltern Monika und Raimund Rischke danke ich für Ihre seelische und moralische Unterstützung. Meinen Betreuern Wilfried Bos, Nils Berkemeyer und Thomas Brüsemeister möchte ich für ihre inhaltliche Wegbereitung und ihre Hilfe danken, schwierige Weggabelungen zu meistern. Ohne die Impulse und dem kritischen Blick von Björn Hermstein und Anke Walzebug hätte das wichtige Kapitel 1 – dem übergreifenden Rahmentext der kumulativen Dissertationsschrift – nicht den letzten Schliff bekommen. Danken möchte ich auch allen Projekt- und Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern aus Bildungsadministration und -praxis, mit denen ich zusammenarbeiten durfte und die mir die für diese Arbeit so wichtigen Einblicke in ihren herausfordernden Berufsalltag gewährt haben. Meinen Dortmunder (Projekt-)Kolleginnen und Kollegen vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Hanna Pfänder, Nils van Holt, Michael Pawicki, Daniel Scott Smith, Michael Kanders, Veronika Manitus, Johanna Otto, Katharina Sartory, Anja Jungermann, Michael Schurig, Annika Hillebrand, Isabella Richter, Isa Steinman, Paul Fabian, Rahim Schaufelberger und Tobias Mai möchte ich für die lehrreichen Lernjahre und Hilfe danken. Auch durch Euch kam der Spaß im beizeiten „trockenen“ wissenschaftlichen Alltagsgeschäft nicht zu kurz. Nicht vergessen seien diejenigen, die als studentische Hilfskräfte häufig im Vorborgenen arbeiten und die durch Codier-, Listen-, Formatier- und Korrekturarbeit die in der Dissertationsschrift gesammelten einzelnen Beiträge mit vorangetrieben haben. Hier gilt mein Dank Johanna Dresbach, Sonja Abendroth, Nora Austermann, Carla Steves, Nicole Cieslikowski, Lisa Wollrath und Lukas Schildknecht. Zu guter Letzt möchte ich Nikole Rodrigues, der guten Seele des IFS, danken und grüßen – einfach weil ich es an dieser Stelle kann.

Über (kritische) Rückmeldungen und Fragen zur Lektüre würde ich mich sehr freuen ([norbert.sendzik@wzb.eu](mailto:norbert.sendzik@wzb.eu)).

*Norbert Sendzik*

Berlin, im Dezember 2019

<b>I.</b>	<b>Inhaltsverzeichnis</b>	
<b>II.</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>iv</b>
<b>III.</b>	<b>Abbildungsverzeichnisverzeichnis</b> .....	<b>v</b>
<b>IV.</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>vii</b>
<b>1</b>	<b>Pfadabhängigkeiten in Bildungsregionen. Regionale Bildungsbüros als „agents of change“ einer kommunalen Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen?</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>Die Evolution von Bildungsregionen</b> .....	<b>5</b>
1.2.1	Bildungsregionen als politisches Leitbild.....	6
1.2.1.1.	Politischer Diskurs zu Bildungsregionen.....	6
1.2.1.2.	Verbreitung und Ziele Regionaler Bildungsbüros.....	9
1.2.1.3.	Zwischenfazit.....	11
1.2.2	Bildungsregionen als Analysekategorie .....	12
1.2.2.1.	Diskurs zu normativen Bildungsregionen .....	12
1.2.2.2.	Diskurs zu historischen Bildungsregionen .....	16
1.2.2.3.	Zwischenfazit.....	17
<b>1.3</b>	<b>Pfadabhängigkeit und institutioneller Wandel</b> .....	<b>18</b>
1.3.1	Grundbegriffe und Kritik .....	19
1.3.2	Stabilität und Wandel von Institutionen – neuere Ansätze.....	21
1.3.3	Theoretischer Übertrag auf Bildungsregionen und Regionale Bildungsbüros .....	23
<b>1.4</b>	<b>Forschungsbefunde mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit (neu) gelesen</b> .....	<b>25</b>
1.4.1	Übergang im Wandel?.....	25
1.4.1.1.	Allgemeine Rahmenbedingungen .....	25
1.4.1.2.	Ungleichheit beim Übergang .....	27
1.4.1.3.	Zwischenfazit.....	31
1.4.2	Regionale Bildungsbüros als „agents of change“?.....	33
1.4.2.1.	Einbettung in Entwicklungspfade der Verwaltung.....	34
1.4.2.2.	Einbettung in Entwicklungspfade der Schullandschaft .....	36
1.4.2.3.	Zwischenfazit.....	39
<b>1.5</b>	<b>Empirische Veranschaulichung des Untersuchungsansatzes</b> .....	<b>41</b>
1.5.1	Grundlage der Fallbeschreibung.....	42
1.5.1.1.	Analyse der amtlichen Statistik .....	42
1.5.1.2.	Sozialraumanalyse .....	44
1.5.1.3.	Inhaltsanalyse.....	46
1.5.2	Institutionelle Ausgangslagen.....	47
1.5.2.1.	Die Dynamik der Schullandschaften und ihr Einfluss auf den Übergang .....	47
1.5.2.2.	Entstehung und Verortung der Regionalen Bildungsbüros .....	54
1.5.2.3.	Diskussion der institutionellen Ausgangslagen.....	60
1.5.3	Kommunale Übergangsgestaltung im Rahmen des Projektes <i>Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten</i> .....	62
1.5.3.1.	Problem- und Zieldefinition der Regionalen Bildungsbüros.....	63
1.5.3.2.	Schulauswahl.....	67

1.5.3.3.	Diskussion der kommunalen Übergangsgestaltung im Zusammenhang des Projektes <i>Schulen im Team - Übergänge gemeinsam gestalten</i> .....	77
1.6	<b>Schlussbetrachtung</b> .....	82
1.7	<b>Appendix</b> .....	84
<b>2</b>	<b>Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen</b> .....	<b>99</b>
2.1	<b>Einführung</b> .....	<b>99</b>
2.2	<b>Übergangsmanagement in der Region</b> .....	<b>100</b>
2.3	<b>Netzwerkmanagement – Forschungsstand und theoretischer Analyserahmen</b> .....	<b>102</b>
2.4	<b>Forschungsleitende Annahmen zum Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros</b> .....	<b>104</b>
2.5	<b>Fallbeschreibung und Forschungsdesign</b> .....	<b>105</b>
2.5.1	Egozentrierte Netzwerkanalyse .....	106
2.5.1.1.	Methodisches Vorgehen .....	106
2.5.1.2.	Befunde .....	109
2.5.2	Inhaltsanalyse .....	113
2.5.2.1.	Methodisches Vorgehen .....	113
2.5.2.2.	Befunde .....	114
2.6	<b>Zusammenfassende Diskussion und Ausblick</b> .....	<b>119</b>
<b>3</b>	<b>Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung</b> .....	<b>122</b>
3.1	<b>Einleitung</b> .....	<b>122</b>
3.2	<b>Unterstützung zur Schulentwicklung</b> .....	<b>123</b>
3.3	<b>Unterstützung durch Bildungsbüros in der Schul- und Bildungslandschaft</b> .....	<b>125</b>
3.4	<b>Vorschlag für eine Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen</b> .....	<b>127</b>
3.4.1	Unterstützungsbeziehung .....	128
3.4.2	Unterstützungsdimensionen .....	128
3.4.3	Synopse .....	130
3.5	<b>Anwendung der Unterstützungs-Heuristik auf den Regionalisierungsdiskurs: Unterstützung der netzwerkbasieren Übergangsgestaltung von der Grund- zur weiterführenden Schule durch Regionale Bildungsbüros</b> .....	<b>132</b>
3.5.1	Kontext der Untersuchung .....	132
3.5.2	Forschungsdesign .....	133
3.5.3	Ergebnisse der Untersuchung .....	135
3.6	<b>Zusammenfassung und Diskussion</b> .....	<b>138</b>
3.6.1	Unterstützung der schulischen Vernetzung durch Regionale Bildungsbüros .....	138
3.6.2	Plausibilität der Unterstützungs-Heuristik .....	140
<b>4</b>	<b>Regionale Bildungsbüros. Ein Einblick zu Unterstützungsleistungen eines noch jungen Akteurs der Schulentwicklung</b> .....	<b>142</b>
4.1	<b>Hintergrund der Entstehung von Regionalen Bildungsbüros: Regionalisierung als Problemlöseansatz</b> .....	<b>142</b>
4.2	<b>Potenzialzuschreibungen an Regionale Bildungsbüros</b> .....	<b>144</b>
4.3	<b>Thematische Arbeitsfelder und Arbeitsweisen Regionaler Bildungsbüros</b> .....	<b>144</b>
4.3.1	Ergebnisse aus dem Projekt Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW .....	145
4.3.2	Ergebnisse aus dem Projekt Schulen im Team – Transferregion Dortmund .....	146
4.3.3	Zusammenfassende Diskussion .....	153
4.4	<b>Fazit</b> .....	<b>154</b>
<b>5</b>	<b>Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke</b> .....	<b>156</b>

5.1	<b>Einleitung</b> .....	156
5.2	<b>Entstehungshintergrund von Regionalen Bildungsbüros</b> .....	157
5.3	<b>Arbeitsweise von Regionalen Bildungsbüros</b> .....	159
5.4	<b>Kommunales Netzwerkmanagement als Form der Unterstützung</b> .....	159
5.5	<b>Adaption des Boundary-Spanner Konzeptes auf das Regionale Bildungsbüro</b> .....	160
5.6	<b>Schulen im Team – Transferregion Dortmund</b> .....	163
5.6.1	Projektkonzeption .....	163
5.6.2	Wissenschaftliche Begleitforschung.....	164
5.6.3	Ergebnisse.....	166
5.6.4	Diskussion der Ergebnisse im Lichte des adaptierten Boundary-Spanner Konzeptes .....	169
5.7	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	169
6	<b>How are Social Indices informing evidence-based policies and resource allocations? A case study of a Local Educational Authority in Germany.</b> .....	172
6.1	<b>Introduction</b> .....	172
6.2	<b>Local Educational Authorities' Use of SI-based LERs</b> .....	174
6.2.1	SI-based LERs .....	175
6.2.2	Data Use Beliefs.....	176
6.2.3	Monitoring Activities .....	177
6.2.4	Supporting Activities.....	178
6.2.5	Institutional Context .....	179
6.3	<b>Design and Methods</b> .....	180
6.3.1	Case Description.....	180
6.3.2	Data Collection .....	181
6.3.3	Qualitative Triangulation Design.....	181
6.3.4	Content analysis (QUAL 1).....	182
6.3.5	Objective hermeneutics (QUAL 2).....	183
6.3.6	Limitations of the Research Design .....	184
6.4	<b>Findings</b> .....	184
6.4.1	Research Question 1 - How does the LEO use SI-based LERs for monitoring and supporting schools (if at all)?.....	184
6.4.1.1	Monitoring activities.....	186
6.4.1.2	Supporting Activities.....	188
6.4.2	Research Question 2 - What are prevailing beliefs of the LEO manager concerning the use and potential of SIs?.....	190
6.4.2.1	Discursive beliefs .....	190
6.4.2.2	Organizing beliefs .....	191
6.4.2.3	Self-subjectifying beliefs .....	192
6.5	<b>Discussion and Conclusion</b> .....	193
6.5.1	Responsibility .....	194
6.5.2	Accountability .....	195
6.5.3	Liability.....	195
6.5.4	Voluntariness vs. compulsion .....	196
6.5.5	Freedom vs. security.....	196
6.5.6	Openness vs. closeness .....	197
6.6	<b>Appendices</b> .....	199
6.6.1	Appendix A .....	199
6.6.2	Appendix B.....	199
7	<b>Nutzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte? Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen</b> .....	202

7.1	Hintergrund .....	202
7.2	Methodisches Vorgehen und Ergebnisse .....	203
7.3	Fazit .....	207
8	Kommunale Bildungsberichte als Impulsgeber für eine datenbasierte Schulentwicklung? .....	208
8.1	Hintergrund .....	208
8.2	Methodisches Vorgehen .....	209
8.3	Ergebnisse .....	209
8.4	Zusammenfassende Diskussion .....	211
V.	Bibliographie .....	212
VI.	Eidesstattliche Versicherung .....	249

## II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Umgebungsdiskurse nach politischen Ebenen. Quelle: Gaus, 2014, S. 124.....	6
Tabelle 2:	Typen institutionellen Wandels: Prozesse und Ergebnisse .....	21
Tabelle 3:	Clusterbeschreibung für die Entwicklungstypen 1970 – 2011 .....	46
Tabelle 4:	Übersicht über die Regionalen Bildungsbüros im Projektzusammenhang von <i>Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten</i> in der Anfangsphase im .....	55
Tabelle 5:	Absolute Anzahl der Schulen in den Projektkommunen unterschieden nach Projektteilnahme und Schulform .....	92
Tabelle 6:	Anzahl der Netzwerkpartner auf dem Aggregationsniveau <i>Akteursgruppen 1. Ordnung</i> .....	109
Tabelle 7:	Überblick über das für die Inhaltsanalyse verwendete Kategoriensystem.....	114
Tabelle 8:	Unterstützungssysteme zur Schulentwicklung .....	124
Tabelle 9:	Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen.....	130
Tabelle 10:	Übersicht über die Analysekategorien .....	134
Tabelle 11:	Überblick über die Kodierungen zu den einzelnen Handlungsfeldern.....	166
Tabelle 12:	Einschätzungen von Schulleitungen zu kommunalen Bildungsberichten .....	210
Table 1:	Main categories and subcategories of the content analysis .....	183



#### IV. Abbildungsverzeichnisverzeichnis

Abbildung 1: Verbreitung kommunaler Koordinierungsstellen von Bildungsregionen .....	10
Abbildung 2: Übergangsquoten von den Grundschulen zu den Schulen der Sekundarstufe I in den Projektkommunen; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14.....	50
Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden .....	51
Abbildung 4: Absolute Anzahl der Projektschulen unterschieden nach Schulform .....	68
Abbildung 5: Sozialräume und Schulnetzwerke in den Projektregionen Bochum und Krefeld .....	69
Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Projektteilnahme sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden.....	71
Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Teilnahme am Projekt unterschieden .....	72
Abbildung 8: Institutionelle Einbettung und Abhängigkeiten eines kommunalen Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros in städtischen Ballungsräumen (im Fall des Projektes <i>Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten</i> ) .....	78
Abbildung 9: Absolute Zahl der Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17 .....	84
Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an den Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17 .....	84
Abbildung 11: Absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17.....	85
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17 .....	85
Abbildung 13: Absolute Zahl der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden .....	86
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden.....	87
Abbildung 15: Absolute Anzahl von Schulgründungen und -schließungen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden.....	88
Abbildung 16: Prozentuale Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auf die verschiedenen Schulformen der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen.....	88
Abbildung 17: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden.....	89

Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss in den Projektkommunen allgemein und nach Abschluss an Gesamtschulen unterschieden .....	89
Abbildung 19: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger ohne Abschluss in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden.....	90
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden.....	90
Abbildung 21: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln in den Klassenstufen 7 bis 9 in den Projektkommen .....	91
Abbildung 22: Übersicht über die Schulen in den Projektkommunen nach Netzwerkzugehörigkeit sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden.....	93
Abbildung 23: Prozentuale Verteilung der Projektgrundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden .....	98
Abbildung 24: Übersicht über die Zusammensetzung der <i>Akteursgruppen 1. und 2. Ordnung</i> .....	107
Abbildung 25: Häufigkeit des Kontakts mit <i>Akteursgruppen 1. Ordnung</i> .....	110
Abbildung 26: Verhältnis der Kontakthäufigkeit zwischen internem und externem Netzwerk im Zeitverlauf.....	112
Abbildung 27: Verteilung der Kodierungen auf die Hauptkategorien.....	115
Abbildung 28: Kodierungen in den Unterstützungsdimensionen.....	135
Abbildung 29: Aufgabenbereiche von Regionalen Bildungsbüros auf Grundlage der Kooperationsverträge (n=47).....	145
Abbildung 30: Handlungsfelder des kommunalen Netzwerkmanagements.....	148
Abbildung 31: Informationeller Boundary-Spanner .....	161
Abbildung 32: Informationelles Boundary-Spanning als Ko-Konstruktion zwischen inter- und intraorganisationalen Boundary-Spanner im Rahmen eines kommunalen Netzwerkmanagements.....	163
Abbildung 33: Beispiel für die formale Netzwerkstruktur im Projekt „Schulen im Team“.....	164
Abbildung 34: Strukturierende Unterstützung durch das Regionale Bildungsbüro .....	168
Abbildung 35: Autonomieunterstützung durch das Regionale Bildungsbüro.....	168
Abbildung 36: Nutzung von Bildungsberichtsdaten für die schulische Arbeit.....	204
Abbildung 37: Nutzung der Informationen für Bereiche der schulischen Entwicklungsarbeit .....	206
Figure 1: The process of using SI-based LERs for decision making.....	175
Figure 2: Dissemination of LERs and SI-based LERs in Germany (status as of July 2017) .....	176
Figure 3: Qualitative triangulation design.....	182

Figure 4: Distribution of the encodings of the content analysis differentiated by the main categories monitoring and supporting activities, their respective subcategories, and by the annual interview transcripts .....185

## V. Abkürzungsverzeichnis

IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KH	Kontakthäufigkeit
KI	Kontaktintensität
LEAs	Local Educational Authorities
LEO	Local Education Office
LERs	Local Educational Reports
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.
NEPS	National Educational Panel Study
NRW	Nordrhein-Westfalen/ North-Rhine Westphalia
PISA	Programme for International Student Assessment
QUAL1	referring to content analysis
QUAL2	referring to objective hermeneutics
RBB	Regionale Bildungsbüros
SI	Social Indices

# 1 Pfadabhängigkeiten in Bildungsregionen. Regionale Bildungsbüros als „agents of change“ einer kommunalen Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen?<sup>1</sup>

## 1.1 Einleitung

In den letzten 20 Jahren hat sich in Deutschland auf kommunaler Ebene eine neue Form der „Systemintervention“ – oder in den Worten von Höhne (2010) ein „neue[s] Bildungsregime“ (ebd., S. 186) – unter den Labels Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen etabliert. Der Idee von (kommunalen) Bildungslandschaften<sup>2</sup> liegt die Annahme zugrunde, dass in der Region bzw. in der Kommune eine politikfeldübergreifende Arena vorliegt, in welcher unter anderem durch eine räumliche Nähe und (vermeintlich) höhere Wissensbestände der Akteure über die Gegebenheiten vor Ort angemessener auf lokale Herausforderungen im Bildungsbereich reagiert werden kann, als dies von Landes- oder Bundeseite aus geschehen könnte. Die verschiedenen Projektinitiativen und Landesprogramme zu Bildungsregionen, wie *Lernen vor Ort*, *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* oder auch *Regionale Bildungslandschaften*, eint trotz konzeptioneller Unterschiede das Ziel, individuelle Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen ohne Brüche zu gestalten und dabei auftretende Ungleichheiten insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial und ethnisch benachteiligten Familien abzubauen. Ungleichheit wird in diesem Kontext als Organisationsdefizit staatlicher Regulierung gedeutet (vgl. hierzu Hermstein, Berkemeyer, Bos & Semper, 2019). Im Zuge der Umsetzung von Bildungslandschaften ist das Entstehen neuer lokaler Unterstützungsakteure und -strukturen zu beobachten, zu welchen unter anderem Regionale Bildungsbüros gezählt werden können. Ihnen wird als struktureller Ausdruck des Programms von Bildungsregionen und der sogenannten erweiterten Schulträgerschaft<sup>3</sup> das Potential zugeschrieben, den Wandel der bisherigen ungleichheitsbegünstigenden Praxis zu gestalten. Regionalen Bildungsbüros wird damit unter anderem abverlangt, sowohl eine Konfrontation der bisherigen Problemwahrnehmung von Akteuren aus Politik und Administration, wie des kommunalen Schulverwaltungsamtes und der Schulaufsicht, als auch eine Neuausrichtung der bisherigen Macht- und

---

<sup>1</sup> Das vorliegende Kapitel entspricht dem sogenannten Rahmentext der kumulativen Dissertationsschrift. Der Eigenanteil am Beitrag lag in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung sowie in der Verschriftlichung des Beitrags.

<sup>2</sup> Im Kontext des vorliegenden Rahmentextes werden die Begriffe Bildungslandschaft(en) und Bildungsregion(en) synonym verwendet. Diese doppelte Verwendungsweise ist ebenfalls in der Literatur anzutreffen, wobei häufiger auf Bildungslandschaften abgestellt wird. Im Rahmentext wird allerdings dem Begriff Bildungsregionen vielfach der Vorzug gegeben – wie bereits der Titel verdeutlicht. Hierdurch soll der analytische Begriffskern gestärkt werden, worauf im Kapitel 1.2.2 noch vertiefend eingegangen wird.

<sup>3</sup> Die kommunalen Schulverwaltungsämter können in Abstimmung mit den Instanzen der Landesschulverwaltung zusätzlich zu ihren Aufgaben der äußeren Schulangelegenheiten (bspw. Schulentwicklungsplanung, Errichtung und Erhaltung der Schulen) Aufgaben der inneren Schulangelegenheiten (bspw. Bildungsziele, Lehrpläne) wahrnehmen, die zuvor ausschließlich in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fielen.

Ordnungsmuster in der Schullandschaft zu organisieren. Anvisiert werden partizipative, nachvollziehbare und datengestützte Lösungsansätze für lokale Problemlagen. Für die Umsetzung sollen Regionale Bildungsbüros eine kontinuierliche kommunale Bildungsberichterstattung sowie systemübergreifende regionale (Projekt-)Netzwerke zwischen Akteuren<sup>4</sup> aus Politik, Verwaltung, Schule, außerschulischen Bildungseinrichtungen, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft nutzen. Weniger formalrechtliche Zuständigkeiten, sondern die Bildungsbiographien der Bildungsabnehmer sollen dabei den Möglichkeitsraum effektiver und effizienter Lösungsansätze abstecken.

Zur Veranschaulichung der komplexen Governance-Anordnung des Reformansatzes und der anspruchsvollen Arbeitsplatzbeschreibung Regionaler Bildungsbüros kann das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* herangezogen werden. Es stellt den Untersuchungsrahmen für den Rahmentext dar (Kapitel 1) und dient als empirische Grundlage für den Großteil der Aufsätze (Kapitel 2, 3, 7 & 8) der vorliegenden kumulativen Dissertationsschrift. Das Projekt war ein gemeinsames Schulentwicklungsprojekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Zeitraum von 2011 bis 2016 nahmen acht Kommunen aus der Metropolregion Rhein-Ruhr daran teil (Bochum, Essen, Duisburg, Dortmund, Hagen, Mülheim an der Ruhr, Krefeld und Oberhausen). Übergreifendes Ziel war es, den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule für die Schülerinnen und Schüler chancengerechter zu gestalten. Der Projektrahmen sah unter anderem vor, dass die Regionalen Bildungsbüros der Kommunen zum einen schulische Netzwerke aus Grund- und weiterführenden Schulen eigenverantwortlich initiieren und in ihrer Arbeit unterstützen, zum anderen die kommunale Übergangsgestaltung strategisch in ihrer Kommune verankern (bspw. auf Basis eines Monitorings, der Entwicklung eines kommunalen Handlungsplans und/oder eines Transfers der Projektergebnisse in die Schullandschaft) (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Das Projekt begleitete diese Prozesse mit dem Ansatz einer netzwerkbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. dazu auch Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitius & van Holt, 2015; Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Während der gesamten Projektlaufzeit entwickelten und erprobten 167 Schulen in 29 Schulnetzwerken zahlreiche Strategien und Ansätze. Das Spektrum der Ansätze reichte von dem systematischen Austausch von Schülerinformationen über die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte, der Abstimmung von Curricula und Lehrmaterialien, der Schullaufbahnberatung und Übergangsempfehlung bis hin zu Absprachen von Ritualen und Methoden (Sartory, Jungermann, Hoelt & Bos, 2018). Ob mit dieser Vielzahl an Strategien und Ansätzen das Ziel zur Schaffung chancengerechterer Übergänge erreicht wurde, ist bislang allerdings nicht eindeutig beantwortbar.

Das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* steht exemplarisch für die aktuelle politische und wissenschaftliche Auseinandersetzung rund um das Programm zu Bildungsregionen. Insgesamt ist es bislang noch fraglich, ob und wie es Einfluss auf die intendierte Sozialintegration von Kindern aus sozial und ethnisch benachteiligten Familien beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule nimmt (vgl. etwa Brüsemeister, 2015; Emmerich, 2015; Manitius, 2013). Neben (weitergehender) Forschung zur Qualität, des

---

<sup>4</sup> Gleichwohl aus Gründen der Lesbarkeit im Text zum Teil nur die männliche Form verwendet wird, weise ich darauf hin, dass ich auf alle Geschlechtsformen Bezug nehme.

Transfers, der Nachhaltigkeit und der Wirkungen der Projektergebnisse von Bildungsregionen auf System-, Organisations- und Individualebene fehlt es bisher vor allem an Grundlagenforschung, die aufarbeitet, ob kommunale Akteure im Allgemeinen und Regionale Bildungsbüros im Speziellen überhaupt als „agents of change“ zur Bearbeitung der Bildungsbenachteiligung beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I<sup>5</sup> betrachtet werden können. So ist etwa offen, ob und wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Regionalen Bildungsbüros das Programm von Bildungsregionen rezipieren, welche Problemlagen sie beim Übergang identifizieren und wie sie die Problemlagen bei der Übergangsgestaltung aufgreifen. Oder übergreifender und als Frage gewendet: Welchen Beitrag haben Regionale Bildungsbüros an einer chancengerechte(re)n Übergangsgestaltung?

Sowohl meine eigene Forschung als auch Beobachtungen im Zusammenhang meiner Mitarbeit im Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* ließen mich mit Blick auf diese Forschungsdesiderate zu der Ausgangsthese gelangen, dass Regionale Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung stark von institutionellen Zwängen geleitet werden und es dadurch anstatt eines Wandels des Status quo eher zu einem „weiter wie bisher“ kommt. Die These schließt an Überlegungen der in den letzten Jahren entstandenen kritischen Regionalisierungsforschung im Bildungsbereich an, die bisher noch nicht für die Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros nutzbar gemacht wurden (etwa Berkemeyer, Hermstein & Manitiuis, 2016; Emmerich, 2015; Gaus, 2014; Zymek, 2013). Im Lichte dieser Überlegungen kann argumentiert werden, dass Regionale Bildungsbüros den Reformauftrag in den Bahnen von vorliegenden Macht- und Ordnungsmustern in der kommunalen Bildungslandschaft interpretieren (müssen). So ist etwa nicht zu vernachlässigen, dass der Status quo auch Ausdruck der einzelschulischen und kommunalen Auslegung von bestehenden landesgesetzlichen Regelungen ist – etwa mit Blick auf potentiell ungleichheitsbegünstigende Kooperationsverbünde von Grund- und weiterführenden Schulen beim Übergang. Regionale Bildungsbüros stehen damit im Zusammenhang einer chancengerechteren Übergangsgestaltung einem komplexen, Unsicherheit schaffenden Zusammenspiel von historisch gewachsenen legitimen und illegitimen Ursachen von Ungleichheit gegenüber. Eine Konsequenz davon kann es sein, dass bestehende Ursachen von Bildungsbenachteiligung in den Programmstrukturen von Bildungsregionen durch Regionale Bildungsbüros reproduziert werden. Zudem ist nicht auszuschließen, dass hierdurch neue Ungleichheiten geschaffen werden. Damit richtet sich der Analysefokus allgemein auf die „Transformation von bestehenden – formellen und informellen – Bildungslandschaften“ (Zymek, Sikorski, Franke, Ragutt & Jakubik, 2006, S. 218) und speziell auf den Umgang von Regionalen Bildungsbüros mit alten und neuen institutionellen Entwicklungspfaden. Da alte und neue Entwicklungspfade in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kategoriale Überschneidungen aufweisen, etwa in der Figur von Netzwerken, setzt eine entsprechende Analyse eine Unterscheidung der Kategorie Bildungsregion in historische Bildungsregionen und normative Bildungsregionen voraus.

Im vorliegenden Rahmentext (Kapitel 1) arbeite ich diese These mit Hilfe von institutionentheoretischen Überlegungen zur Pfadabhängigkeit sowie dem aktuellen Forschungsstand zum Übergang und zu Regionalen Bildungsbüros weiter aus, diskutiere die sich daraus ergebenden Desiderate und exploriere anhand des Projektes

---

<sup>5</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Folgenden die Formulierungen der „Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen“, der „Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I“ und „Übergang“ synonym verwendet. Wird der Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule oder der Übergang von der Schule in die Ausbildung oder ins Studium thematisiert, werden diese Übergänge explizit genannt.

*Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* die empirische Tragweite der These. Dazu stelle ich zunächst die (Programm-) Evolution von Bildungsregionen und die Verbreitung und Ziele von Regionalen Bildungsbüros dar und ordne die These in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu Bildungsregionen ein (Kapitel 1.2). Es wird argumentiert, dass die Betrachtung der Reformidee von Bildungsregionen die Dynamik des institutionellen Feldes nicht vernachlässigen darf. Ansonsten gerät das potentiell spannungsreiche Verhältnis von „Reformpraktiken“ kommunaler Koordinierungsstellen und institutionellen Beharrungstendenzen hinsichtlich von ungleichheitsbegünstigenden Praktiken beim Übergang aus dem Blick. Daraufhin führe ich das institutionstheoretische Konzept der Pfadabhängigkeit ein, diskutiere die Frage nach einem institutionellen Wandel durch „agents of change“ und beziehe sie auf Regionale Bildungsbüros und Projekte bzw. temporäre Organisationen – der bestimmenden Governance-Anordnung von normativen Bildungsregionen (Kapitel 1.3). Um Rückschlüsse auf akzeptable und nichtakzeptable Handlungsoptionen von Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich von Veränderungsprozessen beim Übergang ziehen zu können, trage ich Erkenntnisse zum institutionellen Setting des Übergangs sowie Befunde zu Regionalen Bildungsbüros zusammen (Kapitel 1.4). Im Anschluss kontrastiere ich die Befunde mit den institutionstheoretischen Überlegungen im Zusammenhang des Konzepts der Pfadabhängigkeit. Daraufhin folgt die empirische Exploration der Überlegungen im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* (Kapitel 1.5). Diese Exploration basiert auf einer Analyse der amtlichen Statistik zu den Problemlagen der Projektkommunen beim Übergang, einer Sozialraumanalyse zur sozio-ökonomischen Lage der am Projekt teilnehmenden Schulen sowie auf einer Inhaltsanalyse von Dokumenten und Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Regionalen Bildungsbüros zu ihrer Problemwahrnehmung, ihren Projektzielen und zu ihren Strategien der Auswahl von Projektschulen. Der Beitrag endet mit Politikempfehlungen und einer Diskussion der Limitationen des Untersuchungsansatzes (Kapitel 1.6).

Übergreifend zeigt sich mit Blick auf die untersuchten Projektkommunen, dass von einem kommunalen Übergangsmangement wichtige Impulse für mehr Chancengerechtigkeit beim Übergang ausgehen können. Im Zusammenhang der Auswahl der Projektschulen kann etwa gezeigt werden, dass die Mehrzahl der Regionalen Bildungsbüros mit dem Anspruch einer bestmöglichen individuellen Förderung für jedes Kind insbesondere Grundschulen für das Projekt auswählte, die in Stadtteilen mit einer sozio-ökonomischen benachteiligten Bevölkerung liegen und die nur wenige Kinder zum Gymnasium entsenden. Ungleichheitsbegünstigenden sozialraumbezogenen Verteilungsmustern kann so begegnet werden. Allerdings weisen die Analysen auch darauf hin, dass die untersuchten Regionalen Bildungsbüros aufgrund von institutionellen Zwängen ein „weiter wie bisher“ nur schwer durchbrechen konnten. Die Regionalen Bildungsbüros mussten bei der kommunalen Übergangsgestaltung insbesondere (lokale) Macht- und Verteilungskämpfe um knappe Ressourcen beachten und moderieren. Die Projektpolitik im Zusammenhang des politischen Leitbildes von Bildungsregionen in Verbindung mit der schwachen rechtlichen Position der Regionalen Bildungsbüros im Schulsystem spitzte die Kämpfe eher noch zu, anstatt sie abzumildern. So hatten bestandsbedrohte Schulen, an denen sich ungleichheitsbegünstigende Faktoren kumulieren, geringere Chancen auf eine Projektteilnahme. Um die Relevanz und Attraktivität des Projektes für die Schullandschaft zu stärken, war zudem für den Großteil der Regionalen Bildungsbüros bei der Auswahl der Projektschulen von zentraler Bedeutung, dass die schulischen Projektnetzwerke die bestehenden Zuliefer- und Kooperationsbeziehungen zwischen Grundschulen und den weiterführenden Schulen abbilden. Im Fall von zwei Projektkommunen kann gezeigt werden, dass sich hierdurch in Kombination mit der Strategie der Regionalen Bildungsbüros, die Netzwerkbildung vollständig

den Schulen zu überlassen, vor allem bestehende Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien im Projektkontext reproduzierten.

Die Ergebnisse geben damit insgesamt Hinweise auf den Zusammenhang von neuen regionalen Steuerungsansätzen und alten und neuen Ungleichheiten sowie Möglichkeiten des Wandels in den Schulsystemen von städtischen und vom Strukturwandel betroffenen Ballungsräumen.

## 1.2 Die Evolution von Bildungsregionen

Allgemein betrachtet kommt dem Begriff Bildungsregion eine doppelte Bedeutung zu (vgl. hierzu auch Berkemeyer *et al.*, 2016; Höhne, 2010). Zum einen werden Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften im politischen Diskurs im Sinne eines Leitbildes mit bestimmten sozialtechnologischen Prämissen, wie Netzwerke als Koordinationsform und datengestützte Entscheidungsprozesse, verstanden (vgl. dazu etwa die Herausgeberbände von Bleckmann & Durdel, 2009; Huber, 2014; Solzbacher & Minderop, 2007). Zum anderen werden Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften als Analysekatgorie sowohl durch die historische Schulforschung und raumsensible Bildungsforschung für die Untersuchung von raumbezogenen Mustern von Bildungsprozessen als auch als durch die Regional und Educational Governance-Forschung sowie durch die Netzwerkforschung für die Analyse von Steuerungszusammenhängen im lokalen Schul- und Bildungssystem verwendet (vgl. dazu etwa Caruso & Ressler, 2013; Kolleck, 2015; Manitiu, Berkemeyer, Brüsemeister & Bos, 2015; Terpoorten, 2014; Zymek *et al.*, 2006). Die normative und die analytische Bedeutungszuschreibung werden zum Teil miteinander vermischt, was insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs zu Kontroversen hinsichtlich der Position der Wissenschaft in der steuerungstheoretischen Auseinandersetzung mit Bildungsregionen und der Regionalisierung im Bildungssystem führt (kritisch-analytisch vs. normativ-affirmativ) (vgl. etwa Hamborg, 2018; Otto, Sendzik, Berkemeyer & Manitiu, 2012). Ein einheitliches Verständnis darüber, was unter Region genau zu verstehen ist, fehlt beiden Verwendungsweisen. Einerseits begünstigt die Evolution des politischen Leitbildes von Bildungsregionen eine Nichtfestlegung auf einen bestimmten Raumbegriff.<sup>6</sup> Andererseits fehlt den einzelnen Disziplinen der Bildungsforschung ein gemeinsames theoretisches Verständnis darüber, wie Bildung und Raum zueinander stehen.<sup>7</sup> So wird je nach politisch-konzeptioneller oder wissenschaftlicher Ausrichtung Bildungsregion wahlweise als eine statistische oder staatliche Raumeinheit, wie statistische Bezirke, Stadtteile oder die Grenzen einer kommunalen Gebietskörperschaft, oder als ein Sozialraum, wie das Quartier einer Schule oder ein Kulturraum, wie das Ruhrgebiet, definiert.

---

<sup>6</sup> Die Offenheit des politischen Diskurses gegenüber bestimmten Raumbegriffen zeigt sich etwa an der Varianz in den Raumattributen von Bildungslandschaften: regionale Bildungslandschaften, lokale Bildungslandschaften oder auch kommunale Bildungslandschaften.

<sup>7</sup> In den letzten Jahren wird dazu verstärkt das Potential von Martina Löws Raumtheorie (2001) diskutiert. Obwohl erste Vorarbeiten für eine Adaption der Theorie für die Bildungswissenschaften vorliegen (vgl. dazu etwa Stošić, 2012), steht eine systematische Aufarbeitung noch aus. Weitere raumtheoretische Annäherungen zum Verhältnis von Bildung und Raum bieten etwa Ditton (2018), Freytag, Jahnke und Kramer (2018), Berkemeyer *et al.* (2016) oder Reutlinger (2009) unter anderem mit Bezug zu Überlegungen von Anthony Giddens sowie Pierre Bourdieu.



## 1.2.1 Bildungsregionen als politisches Leitbild

### 1.2.1.1. Politischer Diskurs zu Bildungsregionen

Auf Basis einer Diskursanalyse der Publikationen zum Themenkomplex Bildungslandschaften im Fachinformationssystem Bildung verdeutlicht Gaus (2014), dass das politische Leitbild zu Bildungsregionen keine in sich konsistente Agenda darstellt. Vielmehr liegt eine Vielzahl von politischen Motivlagen zu Bildungsregionen vor, die seit Mitte der 1990er Jahre in Form von Umgebungsdiskursen an das Bildungssystem herangetragen werden. Wie Tabelle 1 – idealtypisch nach politischen Systemebenen unterschieden – illustriert, resultiert daraus ein ideengeschichtlich schwer zu systematisierendes Themencluster aus fach- und ordnungspolitischen Zielen. Einher geht damit eine Unschärfe hinsichtlich eines übergreifenden Problembezugs. So besteht nach Gaus (2014) insbesondere zwischen den Umgebungsdiskursen auf regionaler und kommunaler Ebene sowie der intrakommunalen Ebene eine zum Teil erhebliche Divergenz (bspw. Wirtschaftsförderung vs. Vernetzung von Schule und außerschulischen Lernorten, wie etwa Musikschulen).

Tabelle 1: Umgebungsdiskurse nach politischen Ebenen. Quelle: Gaus, 2014, S. 124.

Umgebungsdiskurs supranationaler Ebene			
Wende zu einem aktivierungspädagogischen Paradigma in der Bildungs- und Sozialpolitik („Fördern und Fordern“)			
Umgebungsdiskurse gesamtstaatlich-gesamtgesellschaftlicher Ebene			
Abbau struktureller Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem (soziale ‚Gerechtigkeit‘).	Hebung bisher ungenutzter Ressourcen bei bildungsfernen Schichten („Fachkräftemangel“).	Demografischer Wandel („alternde Gesellschaft“).	
Umgebungsdiskurse regionaler und kommunaler Ebene			
Wirtschaftsförderung direkt – Aktivierung von Humankapital in lokal optimierten Übergangssystemen Schule-Beruf als Zulieferbetrieben für ortsansässiges Gewerbe.	Wirtschaftsförderung indirekt – a) Bildungsinfrastruktur (Angebote für junge hochqualifizierte Eltern), b) Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote für Gutverdienende („Bildung und Kultur als Ansiedlungsfaktor“).	Sozialintegration eines Gebietes, Optimierung und Innovation von Verwaltungshandeln („Bürgernähe“).	Experimentierfunktion, Erproben von neuartigen Lösungen zur Übernahme auf anderen Ebenen des politischen Systems (kommunale ‚Handlungsfähigkeit‘ zur ‚Innovation‘).
Umgebungsdiskurse intrakommunaler Ebene			
Ordnungspolitik – Identifizierung und Pazifizierung von Problemgruppen in der Kommune. Vernetzte Infrastrukturplanung – vernetzte Sozial- und Schulentwicklungsplanung jenseits der Trennung von Sozial- und Jugendamt einerseits und Schul- und Kulturamt andererseits. Infrastrukturmanagement – kommunale Vernetzungen von KiTa und Grundschule, von Ganztagschulen und Jugendzentren, von Schulen und außerschulischen Lernorten (Stadtbibliothek, VHS, Musikschule), von Schulen und freien Bildungsträgern, von Schulen und Ausbildungsbetrieben jenseits rechtlicher Grenzziehungen. Bildungs- und Sozialmonitoring – kontinuierliche Qualitätsentwicklung, -sicherung und -evaluation.			

Neben der Diskursanalyse von Gaus (2014) gibt es noch weitere Systematisierungs- und Typisierungsversuche der politischen Zielsetzungen zu Bildungsregionen (vgl. etwa Berse, 2009; Brüsemeister, 2017; Schlee, 2019; Coelen, Heinrich & Million, 2019; Niedlich, 2019; Järvinen, Sendzik & Bos, 2014; Jungermann, Manitus & Berkemeyer, 2015; Koranyi & Kolleck, 2017; Schmachtel & Olk, 2017). Auch diese verdeutlichen die von Gaus (2014) kritisierte „sloganartige Verwendung von Sprachbildern der Regionalisierung und Kommunalisierung“ (ebd., S. 131). Durch die Offenheit und semantische Anschlussfähigkeit der politischen Verwendungsweise von Bildungsregionen ist eine stetige Diskursverschiebung mit Deutungs- und Überformungskämpfen zu beobachten. Im Verlauf der Leitbildentwicklung und -nutzung haben sich verschiedene Diskursstränge entwickelt. Aufbauend auf der Typologie von Berse (2011) unterscheidet etwa Brüsemeister (2017) folgende sechs Diskurslinien:

- Kooperation von Jugendhilfe und Schule;
- Schule und Gestaltung von Schulentwicklung;
- Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft;
- Sozialer Raum als Bildungsraum;
- Übergang Schule/Ausbildung und die Benachteiligtenförderung;
- Kommunales Bildungsmanagement (vgl. ebd., S. 215 f.).

Die Diskursstränge und die Umgebungsdiskurse sind eng mit Projekten, Programmen und Positionspapieren unterschiedlicher politischer Akteure verbunden. So speist sich etwa der Diskursstrang *Kooperation von Jugendhilfe und Schule* unter anderem aus der Ganztagschuloffensive des Bundes und den bundesstaatlich geförderten Modellprojekten *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe* sowie *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (vgl. dazu Schalkhaußer & Thomas, 2011). Programmatische Orientierungspunkte bietet der 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2005). Vertreterinnen und Vertreter dieses Diskursstranges diskutieren und erproben eine engere Verzahnung der pädagogischen Systeme Jugendhilfe und Schule sowohl auf Ebene der Einzelschule, des Sozialraums als auch auf Ebene des Jugendhilfe- und Schulausschusses. Leitend ist die reformpädagogische Idee eines erweiterten Bildungskonzepts. Der formale Bildungsort Schule wird in dessen Rahmen als stark ergänzungsbedürftig durch non-formale und informelle Lernsettings betrachtet (Berse, 2009).

Die Diskursstränge *Kommunales Bildungsmanagement*, *Lebenslanges Lernen*, *Weiterbildung*, *Wirtschaft* sowie *Übergang Schule/Ausbildung und die Benachteiligtenförderung* basieren auf gemeinsam von der Europäischen Union (EU), dem Bund, den Ländern und zum Teil von Stiftungen mitgetragenen Programmen, wie *Lernende Regionen* (Emminghaus & Tippelt, 2009), *Lernen vor Ort* (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016), *Bildung integriert*<sup>8</sup>, *Perspektive Berufsabschluss* (Braun & Reißig, 2012), *Kein Kind zurücklassen!* (Bogumil & Seuberlich, 2015), *Soziale Stadt* (Walther, 2002) oder auch *Quasi BNE* (Fischbach, Kolleck & de Haan, 2015). Dieser Diskursstrang zielt vor allem auf die kommunal-politische und -administrative Auseinandersetzung mit Bildung als politikfeld- und ressortübergreifendes Querschnittsthema ab. Begründet wird die Einführung von neuen Steuerungsprinzipien und -strukturen auf kommunaler Ebene, wie etwa ein kommunales Bildungsmanagement, ein regionales

---

<sup>8</sup> Mehr Informationen zu dem Nachfolgeprogramm von *Lernen vor Ort* finden sich etwa unter <http://www.transferinitiative.de/439.php>.

Übergangsmanagement oder ein kommunales Bildungsmonitoring, unter anderem mit der Bedeutung von Bildung als Standortfaktor. Neben der Förderung der Weiter- und Fortbildungssysteme stehen insbesondere die im rechtlichen Gestaltungsbereich der kommunalen Gebietskörperschaften liegenden Übergänge zwischen dem Kindergarten und der Grundschule sowie zwischen der Schule und den verschiedenen Möglichkeiten einer Berufsausbildung im Fokus der Anstrengungen. Leitend ist die Idee einer abgestimmten institutionellen Förderung der individuellen Bildungsbiographie. Davon wird sich unter anderem eine bessere Sozialintegration von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen mit und ohne Migrationshintergrund versprochen.

Der für den vorliegenden Beitrag relevante „Projektfall“ von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* ist in den Diskursstrang *Schule und Gestaltung von Schulentwicklung* einzuordnen. An Relevanz gewann diese Diskursausprägung insbesondere durch stiftungsfinanzierte Projekte, wie *Schule & Co* (Bastian & Rolff, 2002), *Selbstständige Schule* (Holtappels, Klemm & Rolff, 2008), *Regionale Bildungslandschaften* (Emmerich, 2016), *Schulmanagement in Bildungsregionen* (Kreher & Solf, 2012) oder auch *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* (Berkemeyer et al., 2015). Bundesländer, wie Nordrhein-Westfalen, nutzten die Projekte als Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben für landesweite Reformanstrengungen und überführten die in den Projekten gewonnenen Erfahrungen und Strukturen zu einem späteren Zeitpunkt in Landesvorschriften, etwa hinsichtlich einer stärkeren eigenverantwortlichen Mittel- und Personalbewirtschaftung, sowie in Landesprogramme, wie *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* (Habeck, 2012) oder *Bildungsregionen in Niedersachsen* (Bergt, Oelker & Asselmeyer, 2015). Im Fokus steht eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Kommune mit dem Ziel einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität, welche sich in Kompetenzzuwächsen der Schülerinnen und Schüler niederschlagen soll (Berse, 2009). Im Zusammenhang dieses Diskursstranges erfolgte jedoch ein Paradigmenwechsel in der konzeptionellen Ausrichtung. Während Mitte der 1990er Jahre die kommunale Unterstützung der Einzelschulentwicklung, etwa im Zusammenhang regionaler Steuergruppen, im Mittelpunkt stand, erfuhr Ende der 2000er Jahre die Idee einer kommunal koordinierten Vernetzung sowohl zwischen Schulen als auch zwischen Schulen und weiteren relevanten Bildungseinrichtungen an Bedeutung. Im Zuge der Diskursverschiebung hin zu einem stärkeren Systembezug fand auch der Übergang zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulformen als zu gestaltendes Themenfeld stärkere Beachtung. Wichtige programmatische Bezugspunkte dieses Diskursstranges bilden die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1973), die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW (1995) sowie die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags (2007). Den Positionspapieren gemein ist die Vorstellung einer erweiterten Schulträgerschaft (vgl. dazu auch Manitijs & Berkemeyer, 2011). Im Rahmen dieser als Verantwortungsgemeinschaft zwischen Land und Kommune verstandenen Figur werden den Kommunen neben ihren Aufgaben der äußeren Schulangelegenheiten mehr Freiheiten in der Gestaltung, Vernetzung und Unterstützung von Schule durch Instanzen der Landespolitik und -verwaltung zugesprochen, aber auch offensiv von den Kommunen eingefordert. Strukturell findet die Debatte um eine erweiterte Schulträgerschaft ihren Ausdruck in strategischen Gremien, wie in Bildungskonferenzen und Lenkungskreisen (für das Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*), sowie Regionalen Bildungsbüros. Insbesondere Letztere sind mit der operativen Umsetzung der erweiterten Schulträgerschaft betraut und sollen je nach kommunaler Ausrichtung Themen, wie die Stärkung der individuellen Förderung, den Ausbau des Ganztags, die Gestaltung der Übergänge, die Elternarbeit oder auch Bildungspartnerschaften, bearbeiten.

In den einzelnen Diskurssträngen zu Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen wird deutlich, dass insbesondere das Schulsystem sowie die Organisationspraxis der mit Bildungsthemen betrauten Verwaltung der

kommunalen Gebietskörperschaften adressiert werden. Das führt nicht selten zu Kritik von Vertreterinnen und Vertretern außerschulischer und non-formaler Bildung, die in der Schulzentrierung das Potential von Bildungsregionen für die Entwicklung eines erweiterten Bildungsverständnisses gefährdet sehen (vgl. dazu etwa Schmachtel & Olk, 2017). Von besonderer Relevanz für die Untersuchung der Programmrezeption von Bildungsregionen durch Regionale Bildungsbüros ist, dass sich der Diskurs entlang von Projekten und Programmen in verschiedene Diskursstränge ausdifferenziert (bspw. *Kooperation von Jugendhilfe und Schule* vs. *Schule und Gestaltung von Schulentwicklung*). Daraus resultiert nicht nur eine große Heterogenität von Problembezügen (bspw. Jugendhilfebezug vs. Politik- und Verwaltungsbezug im Sinne einer Standortpolitik vs. Schulbezug), sondern auch eine große Bandbreite von strukturellen Programmkonzeptionen. So besteht zwar weitestgehend Konsens darüber, dass die Umsetzung einer Bildungsregion eine in der Kommunalverwaltung angesiedelte Koordinierungsstelle als „agent of change“ durch eine Netzwerkbildung und -begleitung zwischen relevanten Akteuren vorantreiben sollen. Allerdings werden – zumindest semantisch und teilweise ohne auf andere Konzeptionen Bezug zu nehmen – verschiedene Koordinierungsstellen entworfen, deren Gründung in den Förderrichtlinien vielfach als Voraussetzung für die Projekt- und/Programmenteilnahme der Kommunen formuliert werden. Regionale Bildungsbüros sind demnach nur eine Koordinierungsstelle neben vielen anderen Projekt- und Programmkoordinierungsstellen, wie für ein kommunales Bildungsmanagement, ein kommunales Bildungsmonitoring, ein regionales Übergangsmanagement oder auch für eine im Zusammenhang fluchtbedingter Zuwanderung aktuell stärker geförderte kommunale Bildungskoordination für Neuzugewanderte<sup>9</sup>. Folgt man dieser konzeptionellen Trennung müssten Regionale Bildungsbüros vor allem als „neuer Motor“ der Schulentwicklung“ (Berkemeyer, 2011a, S. 419) gefasst werden.

### 1.2.1.2. Verbreitung und Ziele Regionaler Bildungsbüros

Dass diese analytische Rahmung und die sich daraus abzeichnende Programmtheorie<sup>10</sup> zu Regionalen Bildungsbüros nur bedingt tragfähig ist, verdeutlicht eine für diesen Beitrag vorgenommene Analyse der Internetauftritte aller kommunalen Gebietskörperschaften im Oktober 2017. So haben 49% (198 von 401) der kreisfreien Städte und Landkreise mindestens eine Organisationseinheit in ihrer Verwaltung zur Koordination von Bildungsregionsprojekten eingerichtet (vgl. Abbildung 1).<sup>11</sup> Viele weitere Kommunen planen die Gründung einer entsprechenden Stelle.

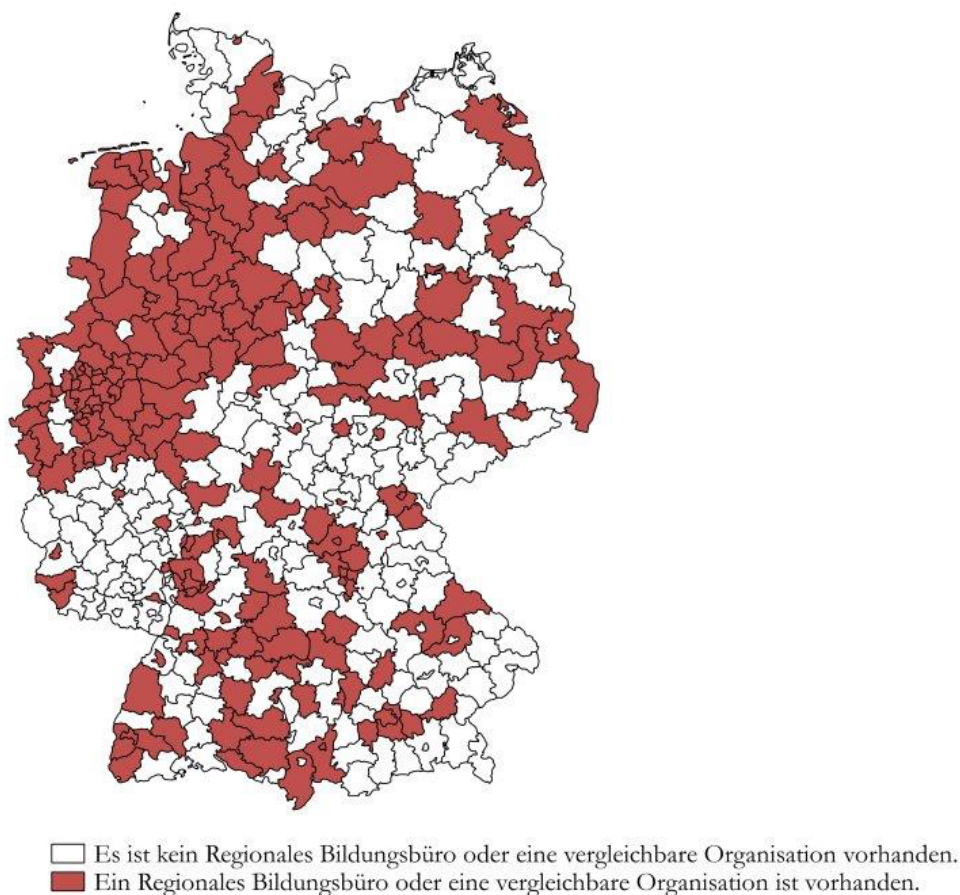
---

<sup>9</sup> Vgl. dazu etwa die Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur kommunalen Koordination der Bildungsangebote für Neuzugewanderte (<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1135.html>).

<sup>10</sup> Zum Potential von Programmtheorien für die Analyse von Reformen sei an dieser Stelle auch auf die Arbeiten von Niedlich und Fließ (2016) sowie Dietrich (2018) verwiesen.

<sup>11</sup> Für die Recherche wurden die Schlagworte Bildungsbüro, Bildungsmanagement und Bildungskoordination verwendet. Als Datengrundlage wurden neben den Internetauftritten der kommunalen Gebietskörperschaften auch regionale Zeitungen und Nachrichtenportale sowie Landesdatenbanken zu regionalen Bildungsnetzwerken (bspw. Regionale Bildungsnetzwerke (Nordrhein-Westfalen), Landesprogramm Bildungsregionen (Baden-Württemberg), Bildungsregionen in Bayern, Bildungsregionen in Niedersachsen) herangezogen. In die Analyse wurden Organisationen einbezogen, welche die Koordination für ein projektbasiertes Schnittstellenmanagement für die Kommunalpolitik sowie -verwaltung und der Bildungs- und insbesondere der Schullandschaft übernehmen. Erwartungsgemäß fielen vor allem kommunale Organisationseinheiten, aber auch teilweise zivilgesellschaftliche Initiativen darunter (bspw. das Bildungsbüro des

Abbildung 1: Verbreitung kommunaler Koordinierungsstellen von Bildungsregionen



Stand: Oktober 2017 – Darstellung entspricht der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte

Quelle: eigene Recherche und Analyse.

Auffällig ist, dass viele Kommunen tatsächlich mehrere Koordinierungsstellen für verschiedene Projekte und Programme zu Bildungslandschaften und Bildungsregionen auf ihren Internetauftritten führen. Regionale Bildungsbüros sind vielfach die organisationale Dachformation für die unterschiedlichen Koordinierungsstellen. Nach den Internetauftritten zu urteilen liegt der Grund dafür vor allem in einer überformenden Anlagerung von Koordinierungsstellen. Neben einem kommunalen Bildungsmanagement im Sinne der Programmatik von *Lernen vor Ort* und *Bildung integriert* erweist sich die ursprünglich schulbezogene Konzeption von Regionalen Bildungsbüros als dominante und einende Begriffs- und Organisationsform für die verschiedenen Koordinierungsstellen. Wie sich auch in der Abbildung 1 mit der hohen Dichte von Koordinierungsstellen im Nordwesten und Süden der Republik widerspiegelt, scheint dies vor allem auf die Landesprogramme *Regionale*

---

Landkreises Steinburg). Einbezogen wurden ebenfalls (kommunale) Organisationseinheiten, die „nur“ die Koordination der Projekte *Regionales Übergangsmanagement* sowie *Kommunale Koordination der Bildungsangebote für Neuzuwanderte* übernehmen. Die Karte wurde mit der Software QGIS (Version Essen) erstellt.

*Bildungsnetzwerke NRW* (Nordrhein-Westfalen), *Landesprogramm Bildungsregionen* (Baden-Württemberg), *Bildungsregionen in Bayern* und *Bildungsregionen in Niedersachsen* zurück zu gehen. Seit Ende der 2000er Jahre fördern diese Bundesländer auf Basis von Kooperationsverträgen die Idee von Bildungsregionen und die Einrichtung von Regionalen Bildungsbüros. Land und Kommune verpflichten sich im Rahmen der Kooperation je eine Personalstelle zur Umsetzung der vereinbarten Handlungsfelder abzustellen. Losgelöst von den Landesprogrammen entscheiden sich auch viele weitere Kommunen für die Gründung eines Regionalen Bildungsbüros. Insgesamt variieren die Bezeichnungen jedoch stark. Sie reichen von *Büro für kommunale Bildungsprojekte* (Wiesbaden), über *Bildungskontor* (Landkreis Osterholz) bis hin zu *Arbeitsgruppe Bildungsbüro* (Potsdam). Bildungsbüros haben eine Personalstärke von bis zu 28 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (bspw. Stadt Dortmund), wobei eher 3 bis 4 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Regel sind. Die Durchsicht der Internetpräsenzen der Kommunen lässt bei aller Heterogenität der zu koordinierenden Projektlandschaft erkennen, dass vor allem die Gestaltung bildungsbiografischer Übergänge (Kindergarten – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule, Schule – Beruf/Studium), das (Schnittstellen-)Management von Netzwerken zwischen Akteuren im Bildungsbereich, Sprachförderung sowie ein kommunales Bildungsmonitoring die zentralen Aufgabenbereiche von Bildungsbüros darstellen (vgl. zu den Handlungsfeldern Regionaler Bildungsbüros auch die Dokumentenanalyse der Kooperationsverträge im Rahmen des Landesprogramms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit – Manitius & Sendzik, 2012).

### 1.2.1.3. Zwischenfazit

Mit Bezug auf die Fragestellung ist an dieser Stelle zunächst festzuhalten, dass es unter anderem aufgrund unterschiedlicher Programmstrukturen nicht „das“ Regionale Bildungsbüro gibt. Im Sinne einer ersten Arbeitsdefinition sind Regionale Bildungsbüros vielmehr als Baukasten-Organisation einer kommunalen Verwaltung zu verstehen, die bemüht ist, die „Projektitis“ im Bildungsbereich“ (Tibussek, 2012, S. 7) in einen systematischen Ansatz zu überführen oder sich von davon zu entlasten versucht, indem sie neue Projekte an ihr Regionales Bildungsbüro „anspielt“. Als Teil der öffentlichen Verwaltung können Regionale Bildungsbüros damit zugleich als Ausdruck eines neuen Verwaltungstypus – einer *Projektverwaltung* – begriffen werden. Idealtypisch bilden sie damit einen Gegenentwurf zum Ideal einer *Regelverwaltung*, die auf eine rationale, hierarchiegebundene Aufgaben- und Regelerfüllung sowie eine zeitunabhängige Stabilitätssicherung ausgerichtet ist (vgl. zur Evolution und den Leitbildern der deutschen öffentlichen Verwaltung Seibel, 2017). Durch die Verlagerung der inkonsistenten und zum Teil von widerstreitenden Positionen geprägten Agenda zu Bildungsregionen über Projekte und Programme in die Kommunalverwaltungen ist anzunehmen, dass Regionale Bildungsbüros unterschiedliche Gründungsmythen haben und damit in unterschiedlicher Art und Weise das politische Leitbild von Bildungsregionen interpretieren. So deutet die hier vorgenommene Aufarbeitung des politischen Diskurses sowie die Durchsicht der kommunalen Internetauftritte an, dass sich Regionale Bildungsbüros einer Vielzahl von Erwartungshaltungen gegenüber sehen – von einem Abbau der Bildungsbenachteiligung, über das Erproben neuer politischer Steuerungsansätze bis hin zu einer neuen Form der Standortpolitik. Übertragen auf die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen durch Regionale Bildungsbüros kann daher vermutet werden, dass die Problemdefinition und die Entwicklung eines Gestaltungsansatzes von Regionalen Bildungsbüros durch deren Entstehungshintergrund, deren Projekt- und Programmeinbindung sowie durch die politischen Umgebungsdiskurse zu Bildungsregionen geprägt ist. Mit Blick auf die zentrale These, dass Regionale Bildungsbüros ungleichheitsbegünstigende Macht-

und Ordnungsmustern in den Programmstrukturen von Bildungsregionen reproduzieren, kann angenommen werden, dass die Form der Reproduktion von der Geschichte des jeweiligen Regionalen Bildungsbüros in der Kommunalverwaltung und -politik sowie in der Schul- und Bildungslandschaft beeinflusst wird. Insgesamt ist also bereits auf Basis dieser ersten programmtheoretischen Überlegungen anzunehmen, dass sich die Gestaltungsansätze für Veränderungsprozesse zwischen den Regionalen Bildungsbüros mitunter stark voneinander unterscheiden.

## 1.2.2 Bildungsregionen als Analysekategorie

Mit dem Ziel diese ersten Überlegungen weiter auszuleuchten und Ansatzpunkte für eine theoretische Auseinandersetzung zum Potential von Regionalen Bildungsbüros als „agents of change“ zu gewinnen, wird im Folgenden der wissenschaftliche Diskurs zur Figur von Bildungsregionen aufgearbeitet.

Wie weiter oben angedeutet, kann und muss zur kategorialen Schärfung die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsregionen differenziert werden. 1) Ein Teil der Forschungsliteratur setzt sich vor allem mit der Ausgestaltung und dem Reformpotential des politischen Leitbildes von Bildungsregionen auseinander. Im Folgenden soll in diesem Zusammenhang vom Diskurs zu normativen Bildungsregionen gesprochen werden. 2) Andere Untersuchungen beschäftigen sich dagegen eher mit Bildungsregionen als Ursache und Folge von Ungleichheit im Schul- und Bildungssystem. Die Überlegungen und Erkenntnisse dieser Beiträge werden im Folgenden als Diskurs zu historischen Bildungsregionen bezeichnet. Obwohl diese Unterscheidung nicht ganz trennscharf ist und die jeweiligen Theorie- und Forschungsarbeiten zum Teil aufeinander Bezug nehmen (vgl. dazu etwa den Herausgeberband von Dietrich, Heinrich & Thieme, 2011), liegen dennoch unterscheidbare Problembezüge und unterschiedliche theoretische Konzeptionierungen vor, wodurch eine Differenzierung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu Bildungsregionen zumindest als plausibel eingestuft werden kann.<sup>12</sup>

### 1.2.2.1. Diskurs zu normativen Bildungsregionen

Kennzeichnend für den Diskurs zu normativen Bildungsregionen ist die Berufung auf die Regional- und Educational Governance-Forschung (Fürst, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007). Mit dem Rekurs auf die

---

<sup>12</sup> Eine weitergehende wissenschaftstheoretische Aufarbeitung von Gründen und Konsequenzen der (beobachteten) Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes kann und soll hier nicht eingelöst werden. Ein Treiber für das Auseinanderfallen des Diskurses zu Bildungsregionen kann etwa eine veränderte, neuen Steuerungsinstrumenten zugewandte Bildungs- und Forschungspolitik im Nachgang der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse sein. Unter anderem im Zusammenhang der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten zu normativen Bildungsregionen kam es in der Folge zu einer stärkeren Rezeption von Theorien der Politik-, Verwaltungs- und mit Steuerung befassten Wirtschaftswissenschaften. Ein entkoppelter Diskurs wäre demnach als Zeichen einer Evolution der Forschungslandschaft und seines Untersuchungsgegenstandes selbst zu deuten. Begünstigt wurde diese Entwicklung durch eine nur in Grundzügen vorhandene (kommunale) Schulverwaltungsforschung, die einen gemeinsamen Rahmen für die Analyse von Steuerung und Ungleichheit in Bildungsregionen hätte bieten können (vgl. exemplarisch Brüsemeister, 2012; Brüsemeister & Newiadomsky, 2008).

Governance-Perspektive als Sammelbecken unterschiedlicher theoretischer Bezüge<sup>13</sup> soll eine Abgrenzung zu der normativ-affirmativen Auseinandersetzung mit Bildungsregionen betont werden (vgl. etwa Brüsemeister, 2012; Emmerich, 2016; Hamburg, 2018; Niedlich, 2019; vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit – Järvinen, Sendzik, Sartory & Otto, 2015; Kappauf & Kolleck, 2018; Lindner, Niedlich, Klausing, Lüthi & Brüsemeister, 2015; Otto *et al.*, 2012; Rürup & Rübken, 2015; Schmachtel & Olk, 2017; Stolz, 2017). Leitend für die Forschungsarbeiten ist die Annahme, dass die Programmatik zu Bildungsregionen eher eine ordnungspolitische, denn eine fachpolitische Dimension aufweist (Gaus, 2014). Die theoretischen Deutungsangebote ähneln sich dabei in vielerlei Hinsicht, wie hier exemplarisch gezeigt werden soll.

So argumentiert etwa Höhne (2010), dass die Programmatik das Resultat eines staatlichen Steuerungsdefizites im Bildungssystem sei. Ursächlich dafür seien Modernisierungsprozesse, die ihren Ausdruck unter anderem in der Transnationalisierung der Bildungssysteme und einem stärkeren interregionalen Standortwettbewerb finden. Neue und alte Akteurskonstellationen im politischen Mehrebenensystem würden im Zuge dessen mit Hilfe von projektbasierten *Public-Private-Partnerships* um Einfluss auf das Bildungssystem ringen (Europäische Kommission, Bund, Bundesländer, Kommunen, Stiftungen). Im Vordergrund stehe dabei die Etablierung von „Region“ [als] eine neue und eigene Ebene politischer Steuerung“ (Höhne, 2010, S. 180). Die konzeptionelle Ausrichtung der Projektpolitik würde jedoch eher Distinktionsprozesse zwischen Bildungseinrichtungen und Regionen betonen und dadurch fachpolitische und pädagogische Themen zu Fragen der Bildungsungleichheit in den Hintergrund rücken lassen.

Auch Berkemeyer und Pfeiffer (2006) schreiben dem politischen Leitbild zu Bildungsregionen eine auf Selbstorganisation abstellende Ordnungspolitik zu. Im Rahmen dieses Ansatzes würde der Staat in der Hoffnung auf eine höhere Problemlösekapazität versuchen, die (neue) Rolle eines Interdependenzmanagers zur Überbrückung der losen Koppelung zwischen Akteuren im Bildungssystem zu übernehmen. Durch eine zunächst projektbasierte Konstituierung einer Bildungsregion würden freiwillige Kooperations- und Verhandlungszusammenhänge unter staatlicher Anleitung durchgesetzt werden können. Die Raummetapher dient dabei der Definition von kulturellen Innen- und Außengrenzen der organisationsübergreifenden Interaktionsprozesse. Bildungsregionen sehen sie vor allem mit folgenden ordnungspolitischen Zielen verbunden:

- „Delegation bzw. Verlagerung von Entscheidungskompetenzen in die Region (Dezentralisierung im Kontext staatlicher Steuerung),
- Herausbildung von Verhandlungssystemen, die aus unterschiedlichen Akteursgruppen zusammengesetzt sind (ressort- und sektorübergreifende Selbstorganisation),
- Entstehung freiwilliger Netzwerke und Bündnisse bzw. Interessenvertretungen in der Region (Netzwerkbildung zwecks Selbstorganisation),
- Profilbildung in bestimmten thematischen Schwerpunkten (Fokussierung),
- Aufweichung von Zuständigkeitsmonopolen (Entbürokratisierung),
- Betonung von Kooperations- und Konsensprinzip (Harmonisierung)“ (ebd., S. 176).

---

<sup>13</sup> So werden im Diskurs zu normativen Bildungsregionen neben modernisierungs-, macht- und systemtheoretischen auch verwaltungs-, feld-, vertrauens-, interaktions- und netzwerktheoretische Überlegungen oder auch neoinstitutionalistische Konzeptionen genutzt.



Hermstein (2018) verknüpft mit diesen Zielen eine Aktivierungspolitik des Staates (ähnlich auch Mattern & Lindner, 2015; Schlee, 2019). Sie verlangt etwa Schulen ab, sich anschlussfähig für Vernetzungsziele und -projekte des Schulträgers und Regionaler Bildungsbüros zu zeigen. Gelingt den Schulen die Darstellung als „innovationsfreudige Avantgardisten“ (Höhne, 2010, S. 196) nicht, droht ihnen anderenfalls ein Verlust an Ressourcen. Dies gilt jedoch nur dann, wenn Schulträger und Regionale Bildungsbüros die Programmziele von Bildungsregionen als Narrativ für eine institutionelle Aktivierung aufgreifen – sich also als Prinzipale zur Umsetzung dieses Ordnungsprinzip betrachten.

Aber selbst wenn solch eine Form der Systemintegration in der Praxis beobachtet werden kann, kann daraus nach Emmerich (2017)<sup>14</sup> nicht kausal auf eine höhere Sozialintegration und einem Abbau von Bildungsungleichheit geschlossen werden. So würden die Ursachen der Bildungsdisparitäten – die im (lokalen) Schulsystem historisch gewachsenen Exklusionsmechanismen – durch eine kommunal koordinierte Interdependenzverstärkung zwischen Bildungseinrichtungen nicht bearbeitet werden können. Das Festhalten an der Formel Systemintegration ist gleich Sozialintegration würde vielmehr im Sinne einer neoinstitutionalistischen Betrachtung einen Rationalitätsmythos begründen – also ein „Auseinanderfallen von ‚talk and action‘“ (Täubig, 2011, S. 224).

Dieser Sichtweise hält Brüsemeister (2015) entgegen, dass politische und administrative Entscheidungsträger durch netzwerkartige Interaktions- und Koordinationsformen stärker in ihrer Verantwortung gebunden werden. Dadurch müssen sie sich auch für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzen, wodurch dem Programm zu Bildungsregionen zumindest das Potential für eine bessere Sozialintegration zugesprochen werden muss. Ähnlich argumentiert Manitus (2013) und schreibt Bildungsregionen einen programmatischen Fundus für die kommunale Entwicklung und Umsetzung eines gerechtigkeitsfördernden Strukturangebotes zu.

Von besonderer Relevanz für die Untersuchung der Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros ist die Beobachtung, dass in weiten Teilen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu normativen Bildungsregionen entweder (tendenziell eher) pro oder (in geringem Ausmaß) contra hinsichtlich des Potentials der Programmstrukturen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit argumentiert wird. Nicht zuletzt aufgrund eines Empiriedefizits<sup>15</sup> im deutschen Diskurs bleiben die politischen und normativen Zuschreibungen zu Bildungsregionen dabei häufig der alleinige Bezugspunkt der Diskussion.<sup>16</sup>

In der Untersuchung der Koordinierungsstellen von Bildungsregionen kann zudem eine einseitige Bezugnahme auf die ordnungspolitische Deutung des politischen Leitbildes festgestellt werden. Unter der Annahme einer

---

<sup>14</sup> Ähnlich kritisch argumentieren bereits Emmerich und Maag Merki (2010). Aus ihrer Sicht wird bei der Konzeption der lokalen Schullandschaft als Arena für die Entwicklung von Problemlösungen übersehen, dass das lokale Schulsystem mit ihrer inneren Struktur selbst zur Bildungsungleichheit beiträgt. So stelle sich die Frage, ob die Akteure vor Ort dieses Strukturdefizit überhaupt bearbeiten können.

<sup>15</sup> Auch die in diesem Zusammenhang breit rezipierte Arbeit von Täubig (2011) kann aufgrund ihres nicht weiter dargelegten empirischen Untersuchungsansatzes keine vertiefenden Einblicke über den Zusammenhang von normativen Bildungsregionen und Bildungsgerechtigkeit geben.

<sup>16</sup> Der Blick auf die britischen Inseln hilft leider auch nur bedingt weiter. Die wenigen Befunde zum ähnlich ausgerichteten Reformprogramm Area-Based Initiatives (ABIs) sind ambivalent und weisen – wenn überhaupt – lediglich auf geringe Wirkungen hinsichtlich des Abbaus von Bildungsungleichheit hin (Dyson, Kerr & Raffo, 2012).

Verwaltungsmodernisierung auf Basis von kommunikativen Management-Prinzipien (vgl. etwa Brüsemeister, 2012) wird neben interaktionstheoretischen Ansätzen, wie etwa dem der sozialen Welten und Arenen (Lindner *et al.*, 2015), und motivationstheoretischen Konzeptionen (vgl. dazu auch Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit – Järvinen *et al.*, 2015; Sartory, Jungermann & Järvinen, 2017) vorwiegend auf theoretische Ansätze der Management-Forschung rekurriert, wie etwa zu einem Joint Venture (Todeskino, Manitius & Berkemeyer, 2012), einem Netzwerkmanagement (vgl. dazu auch Kapitel 2 und 4 der vorliegenden Arbeit – Sendzik *et al.*, 2016; Manitius & Sendzik, 2012; Suthues *et al.*, 2017) einem Boundary Spanner (vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit – Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012; Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013) oder auch zu einer Karriere (Opper, 2016). Regionale Bildungsbüros und die Koordinierungsstellen für ein kommunales Bildungsmanagement und kommunales Bildungsmonitoring werden dabei als Grenzgänger zwischen verschiedenen Politikfeldern, Verwaltungsressorts und -ebenen sowie Institutionen- und Organisationslogiken konstruiert. Zu beachten ist dabei, dass trotz dieser einenden Annahme kein konsistenter theoretischer Bezugsrahmen vorliegt. Vielmehr scheint sich die Theorieauswahl nach der Konzeption des jeweiligen Programms oder Projektes mit dem Ziel einer ersten Deskription der Handlungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen Koordinierungsstelle auszurichten. Dabei ist nur eine geringe gegenseitige Bezugnahme zwischen den Untersuchungsansätzen zu verzeichnen. In Anlehnung an die Überlegungen von Dietrich (2018) ist zudem kritisch zu fragen, ob und inwiefern die hier schlaglichtartig dargestellten Zugänge zur Untersuchung der Koordinierungsstellen lediglich programmatische Erwartungen abbilden (können) – oder in den Worten von Emmerich (2017) – „sich [...] hinreichend von den Selbstbeschreibungen (vor allem von den Problemdefinitionen und Kausalannahmen) der beobachteten Akteure lösen können“ (ebd., S. 80). Trotz bedeutsamer (erster) Einblicke in die Ausgestaltung einer regionalisierten Bildungssteuerung kann eine entsprechende Forschung hierdurch Gefahr laufen, Programmstrukturen zu legitimieren und normative Bildungsregionen mit zu konstruieren.

Mit Blick auf die zentrale These einer Reproduktion ungleichheitsbegünstigender institutioneller Praxen durch Regionale Bildungsbüros im Kontext einer kommunalen Übergangsgestaltung ist Folgendes festzuhalten: Der wissenschaftliche Diskurs zu normativen Bildungsregionen und ihren Koordinierungsstellen fokussiert vor allem die Re-Organisation der (kommunalen) Verwaltung. Die Folgen des neuen Verwaltungshandelns hinsichtlich von Ungleichheit im lokalen Bildungssystem werden dagegen kaum als zu erklärendes Phänomen modelliert. Insbesondere Ursachen und Konsequenzen von raumbezogener Bildungsungleichheit gehen nur rudimentär in die Operationalisierungen mit ein, sodass Transformations- und/oder Reproduktionsprozesse im Zusammenhang von normativen Bildungsregionen unscharf bleiben (müssen). Oder etwas pointierter formuliert: Es ist eine kategoriale Unschärfe für eine „nüchterne“ Analyse einer organisational und institutionell verantworteten Bildungsungleichheit und einer darauf Bezug nehmenden reformerischen Kehrtwende festzustellen. Bezogen auf die Untersuchung von kommunalen Koordinierungsstellen von normativen Bildungsregionen ist im Lichte dieser (theoretischen) Forschungslücke etwa zu fragen, welchen institutionellen Ausgangslagen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Koordinierungsstellen zu Bildungsungleichheit beim Übergang bei der Implementation der Programmstrukturen gegenüber sehen und wie sie diese dabei rezipieren

(können). Ansatzpunkte für eine diesbezügliche Auseinandersetzung bietet der Diskurs zu historischen Bildungsregionen.<sup>17</sup>

### 1.2.2.2. Diskurs zu historischen Bildungsregionen

Im Diskurs zu historischen Bildungsregionen wird die Kategorie Bildungsregion vor allem als Kontextvariable für Untersuchungen zum Verhältnis von Bildungsangebot und -nachfrage verwendet (vgl. Weishaupt, 2018). Der für Kinder lebenslaufentscheidende und für pädagogische und administrative Akteure organisatorisch herausfordernde Übergang von der Grundschule zu den Schulen der Sekundarstufe I steht vielfach im Mittelpunkt der Betrachtungen. Leitend ist im Diskurs die Annahme, dass insbesondere Kinder aus einkommensschwachen Familien mit und ohne Migrationshintergrund – unabhängig von ihren Leistungen – beim Übergang einer Benachteiligung ausgesetzt sind. Diese Annahme teilt sich der Diskurs mit der „allgemeinen“ Ungleichheitsforschung im Bildungsbereich. Kritisch wird allerdings die dominierende Lesart einer vor allem herkunftsbedingten Bildungsungleichheit gesehen, wie sie von Anhängern von Rational-Choice-Ansätzen, wie dem von Boudon (1974) mit der breit rezipierten Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten, vorgebracht wird. In dieser (empirisch gestützten) Lesart wird Ungleichheit beim Übergang insbesondere auf den „Verzicht“ von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch schwachen Elternhäusern auf gesellschaftlich aussichtsreiche Bildungsangebote und -zertifikate zurückgeführt (vgl. etwa Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010; Becker & Hadjar, 2009, Stubbe, 2009).

Demgegenüber argumentieren Vertreterinnen und Vertreter einer historischen Schulforschung sowie einer raumbezogenen Bildungsforschung, dass dieser Zugang diskriminierende Angebotseffekte unterschätzt. Bildungschancen und die Bereitschaft diese ergreifen zu können seien regional ungleich verteilt (bspw. zwischen Stadt und Land oder zwischen sozial segregierten Stadtteilen). Zu beachten sei in der Untersuchung von Bildungsungleichheit auch die „strukturelle Gestaltung und Erreichbarkeit von Bildungsangeboten, die Qualität der pädagogischen Prozesse und die Mechanismen der Selektion, die in den schulischen Strukturen und Praktiken selbst angelegt sind“ (Gomolla, 2010, S. 63). Eine Nichtberücksichtigung der Exklusionsmechanismen des (regionalen) Schulsystems und der in sie eingeschriebenen Paradoxien und Spannungsfelder verlagere ansonsten die Verantwortung für die Bildungsungleichheit tendenziell auf die Eltern und Kinder aus sozio-ökonomischen schwachen Verhältnissen. Dies würde die einer empirischen Überprüfung nicht standhaltenden meritokratischen Leitidee, nach welcher Leistung über den sozialen Aufstieg entscheidet, wieder legitimieren (vgl. etwa Hasse & Schmidt, 2008; Heid, 1998).

Neuere Arbeiten kritisieren zudem – unter anderem mit Verweis auf die Raumtheorie von Löw (2001) –, dass sich die ungleichheitsbezogene Auseinandersetzung mit Bildungsregionen von politisch-administrativen Raumkonstruktionen lösen müsse (Berkemeyer *et al.*, 2016; Truschkat & Muche, 2016). Eine zu starke Orientierung an formalen Raumdeutungen und -zuschreibungen würde die sozialen Praktiken der vor Ort agierenden Akteure vernachlässigen. Region wird als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw, 2001, S. 224; zitiert nach Truschkat & Muche, 2016, S. 132) konzipiert.

---

<sup>17</sup> Ähnlich verfahren etwa auch Emmerich (2016) und Manitiuis (2013). Sie verbleiben bei der Adaption der Überlegungen aus dem Diskurs zu historischen Bildungsregionen allerdings auf der Systemebene. Ein weitergehender Übertrag auf Regionale Bildungsbüros und ähnliche Koordinierungsstellen findet nicht statt.

Bildungsregionen wären somit als ein relationaler Aushandlungsraum zu begreifen, welcher ein historisch gewachsenes (Bildungs-)Ordnungssystem konstituiert. Daraus würden auch spezifische Regionalisierungspfade mit stabilitätsstiftenden Deutungsmustern und handlungsleitenden Regelungsstrukturen hinsichtlich von Ungleichheit beim Übergang resultieren (Berkemeyer *et al.*, 2016; vgl. dazu ebenfalls Berkemeyer, Bos, Manitus, Hermstein, Bonitz & Semper, 2014).

So führen etwa Gomolla und Radtke (2009) Bildungsungleichheit auf eine institutionelle Diskriminierung zurück, welche in Form von sozialen Typisierungs- und Klassifikationsschemata insbesondere dann greift, wenn Bildungseinrichtungen die Logik ihrer Organisation durchsetzen und ihre Entscheidungen legitimieren müssen. Ähnlich argumentieren Zymek und Kolleginnen und Kollegen, indem sie Bildungsungleichheit als das Resultat eines Kampfes von Bildungseinrichtungen und ihrer Administration um einen Erhalt ihrer jeweiligen Position im von demographischen Veränderungen und von gestiegenen Bildungsaspirationen geprägtem lokalen Schulsystem betrachten (Zymek, 2013; Zymek *et al.*, 2006). Nach Brüsemeister (2012) kommen hierbei strukturelle Bündnisse zwischen Lehrkräften, Mittelschichtseltern und der Verwaltung zum Tragen. Der gesetzliche Auftrag der Selektion würde dabei als legitimierendes Mittel der Abgrenzung gegenüber Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch und ethnisch marginalisierten Familien dienen (vgl. dazu auch Allmendinger, 1999).

### 1.2.2.3. Zwischenfazit

Der Diskurs zu historischen Bildungsregionen hält einen wertvollen Bezugsrahmen zur Analyse der individuellen, organisationalen und institutionellen Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit in Bildungsregionen bereit. Dadurch können die Überlegungen des Diskurses zu normativen Bildungsregionen ergänzt und spezifiziert werden. Auf Basis des exemplarischen Literaturüberblicks kann so angenommen werden, dass die Programmatik von Bildungsregionen einen „politisch motivierten Eingriff in eine delikate informelle Balance“ (Zymek *et al.*, 2006, S. 217) darstellt und – etwa im Zuge eines ungleichheitsaufzeigenden kommunalen Bildungsmonitorings – „auf das lokale Schulsystem wie ein Krisenexperiment wirken kann, das zumindest komplexere Beschreibungen des Problems hervorbringen wird“ (Radtke, 2004, S. 177). Greift man die Überlegungen von Löw (2018) zur Konstitution von Raum auf, „bedroht“ die Produktion von (normativen) Bildungsregionen die bislang geltenden, in Institutionen eingelagerten, räumlichen (Bildungs-)Strukturen. Eine damit potentiell verbundene Neuausrichtung bzw. Re-Figuration<sup>18</sup> des Verhältnisses von Bildung und Raum kann dann zu konflikthaften (Neu-)Aushandlungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen führen.

Insgesamt lassen sich anhand des Literaturüberblicks nicht nur die Konsequenzen der Reform andeuten, sondern auch die (analytischen) Deutungsmuster zu Bildungsregionen aufeinander beziehen. So trifft die Deutung von normativen Bildungsregionen als Modernisierung staatlicher Steuerung in Form einer „Projektifizierung“ (Büttner, Leopold & Posvic, 2015, S. 9) auf die Auslegung von Bildungsregionen als historisch gewachsenes soziales Ordnungssystem mit institutionellen Zwängen. Neben einer Erweiterung der Analyseperspektive wird dabei deutlich, dass die beiden Denkschulen jedoch unterschiedliche Annahmen

---

<sup>18</sup> Löw (2018) spricht in diesem Zusammenhang von einer Re-Figuration von Räumen. Sie postuliert damit unter anderem, dass Prinzipien der Enthierarchisierung, Vernetzung und Durchlässigkeit von Grenzen auf Prinzipien von Hierarchisierung, Zentralisierung und Schließung treffen. Dieses Zusammentreffen kann harmonisch oder konflikthaft verlaufen.

hinsichtlich des Potentials von Bildungsregionen zur Reduktion von Bildungsungleichheit vertreten. Während der Diskurs zu normativen Bildungsregionen diesen tendenziell die Möglichkeit zuschreibt, Reformen anzustoßen und Chancengerechtigkeit zu fördern, zeigen sich Vertreterinnen und Vertreter des Diskurses zu historischen Bildungsregionen diesbezüglich eher skeptisch. So sehen sie Bildungsregionen zwar als Resultat von Aushandlungsprozessen zwischen lokalen Akteuren, in denen sich allerdings ungleichbegünstigende Praktiken und Faktoren reproduzieren und damit institutionelle Beharrungstendenzen begünstigen. Herauszustellen ist zudem, dass Netzwerken in den jeweiligen Diskursen eine tendenziell unterschiedliche Bedeutungszuschreibung zukommt. Während im Diskurs zu normativen Bildungsregionen Netzwerke eher als Reformstrategie von entsprechenden Projekten und Programmen besprochen werden, repräsentieren sie im Diskurs zu historischen Bildungsregionen eher Mechanismen des Machterhalts von bildungsbürgerlichen Leitideen.

Werden nun die Denkschulen für die Analyse der Handlungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros zu Rate gezogen, hat dies zur Folge, dass man zu relativ radikalen und simplifizierenden Annahmen zu der Frage kommt, ob und wie Regionale Bildungsbüros zu einer chancengerechten Übergangsgestaltung beitragen (können). Folgt man der Perspektive des Diskurses zu normativen Bildungsregionen wären Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros eher als durchsetzungsstarke Streiterinnen und Streiter sowie Unterstützerinnen und Unterstützer zur Umsetzung von Chancengerechtigkeit zu betrachten. Im Lichte des Diskurses zu historischen Bildungsregionen wären sie dagegen eher als ein um Anerkennung und/oder Anpassung bemühtes „Greenhorn“ zu sehen, das sich in den historisch gewachsenen Ordnungsmustern einzufinden versucht und dabei ungleichheitsbegünstigende Praktiken aufgreift. Damit besteht die Gefahr, dass von Regionalen Bildungsbüros (mit-)getragene Transformationsprozesse entweder über- oder unterschätzt werden. Für eine differenziertere Auseinandersetzung fehlt es allerdings im Diskurs zu Bildungsregionen an Analysekatoren, welche es erlauben, einen (akteursbasierten) Nicht-/Wandel von Regionalisierungspfaden und Leitideen nachzuzeichnen. Sie müssen zudem die doppelte Bedeutungszuschreibung von Netzwerken im Zusammenhang von Bildungsregionen überbrücken können, sodass unterscheidbar wird, ob und wie von Regionalen Bildungsbüros begleitete (Projekt-)Netzwerke das Potential haben, eher eine Transformation voranzutreiben oder eher ungleichheitsbegünstigende Skripte zu reproduzieren.

### 1.3 Pfadabhängigkeit und institutioneller Wandel

Für eine weitergehende theoretische Einordnung der Ausgangsthese, dass Regionale Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung eher ein „weiter wie bisher“ praktizieren (Kapitel 1.1), wird vorgeschlagen, auf das institutionstheoretische Konzept der Pfadabhängigkeit zurück zu greifen. Ganz allgemein betont das Konzept der Pfadabhängigkeit „die Historizität von Institutionen, wobei angenommen wird, dass in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen und eingebürgerte Denkweisen und Routinen in die Gegenwart hinein wirken“ (Beyer, 2005, S. 6). Mit dem Rückgriff auf das Konzept der Pfadabhängigkeit können einerseits die Überlegungen des ungleichheitsbezogenen Diskurses zu Regionalisierungspfaden aufgegriffen und um institutionstheoretische Annahmen ergänzt werden. Andererseits wird damit auf die Kritik reagiert, dass die bisher vorliegenden Analyseansätze zu Bildungsregionen – insbesondere die der Educational Governance-Forschung – zwar die Ziel- und Interessenkonflikte von interdependenten Akteuren und

Akteurskonstellationen im Rahmen von Regionalisierungsvorhaben modellieren zu vermögen, mit ihnen aber auch eine gewisse Unschärfe hinsichtlich des Verstehens von institutionellen Transformationsprozessen verbunden ist (vgl. für die allgemeine Kritik an der Educational Governance-Perspektive zur Untersuchung von Reformprozessen Hermstein, Manitiu, Meißner & Berkemeyer, 2016). Auch diese Unbestimmtheit kann als Grund dafür gesehen werden, dass sich die Schul- und Bildungsforschung in den letzten Jahren zunehmend institutionstheoretischen Ansätzen und insbesondere dem Konzept der Pfadabhängigkeit zuwenden (vgl. etwa Berkemeyer, Bos, Hermstein, Abendroth & Semper, 2017; Edelstein, 2016; Kolleck, de Haan & Fischbach, 2011; Nikolai, 2016; Truschkat & Muche, 2016; Helbig & Nikolai, 2015; Zymek, 2013).

Im Folgenden wird nach einer kurzen Vorstellung der Ideengeschichte der Pfadabhängigkeit das Potential des Zugangs für die Analyse eines akteursbasierten institutionellen Wandels diskutiert. Institutioneller Wandel ist nicht nur als Kehrseite von Pfadabhängigkeit zu verstehen, sondern – wie sich zeigen wird – konzeptionell eng mit einer pfadabhängigen Entwicklung verbunden. Ob und wie Regionale Bildungsbüros den Aufruf zu einer chancengerechten Übergangsgestaltung „anpacken“, ist daher im Spannungsfeld von institutioneller Kontinuität und Diskontinuität zu betrachten. Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist dabei, wie sich Pfade konstituieren, wie sie sich über die Zeit in den Handlungen von Akteuren und umgekehrt reproduzieren, aber auch ob und warum Pfade eine andere oder sogar eine neue Richtung einschlagen können. Damit wird – quasi als Antithese zur Ausgangsthese und analog zum politischen Leitbild von Bildungsregionen – auch die Möglichkeit ins Auge gefasst, dass sich Regionale Bildungsbüros von den vorliegenden Regionalisierungspfaden lösen können.

### 1.3.1 Grundbegriffe und Kritik

Mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit ist die Annahme verbunden, dass das Handeln von Akteuren von Institutionen geleitet wird. Institutionen werden als die Summe von rechtlichen Regeln und sozialen Normen im Sinne von „gemeinsamen Werte[n] und Deutungsmustern“ (Csigó, 2006, S. 34; zitiert nach Nikolai, 2016, S. 19) begriffen, welche die Handlungsverläufe der den Institutionen zuzuordnenden Akteuren vorstrukturieren (Scharpf, 2000). Eine Beachtung und Befolgung der Regeln und Normen durch die Akteure stabilisiert wiederum den Status quo der Institutionen (Thelen, 1999). Eine Nichtbefolgung der institutionellen Skripte kann zu Sanktionen für den/die abweichend Handelnden führen. Die institutionelle Kennzeichnung von akzeptablen und nichtakzeptablen Handlungsverläufen begünstigt infolgedessen die Erwartungssicherheit von Akteuren in die Handlungen anderer Akteure. In der Auseinandersetzung mit Institutionen steht daher eher Kontinuität als Wandel im Fokus von Analysen (Mahoney & Thelen, 2010). Während sich die verschiedenen klassischen institutionstheoretischen und neo-institutionalistischen Ansätze auf diese Minimaldefinition von Institutionen weitestgehend einigen können (vgl. dazu auch Hermstein *et al.*, 2016; Schiller-Merkens, 2008), ist eine solche kurze Einführung für das Konzept der Pfadabhängigkeit und der damit verknüpften Konzeption eines institutionellen Wandels kaum zu leisten. Vielmehr liegen sehr unterschiedliche Perspektiven der dominanten neo-institutionalistischen Ansätze vor (soziologischer Institutionalismus, Rational-Choice Institutionalismus, Historischer Institutionalismus), die sich in der Summe jedoch kritisch ergänzen und zu einem theoretisch elaborierten Verständnis von Pfadabhängigkeit führen. So dient das Konzept der Pfadabhängigkeit als integrative theoretische Klammer für die Diskussion der verschiedenen Auffassungen der unterschiedlichen neo-institutionalistischen Denkschulen zu Stabilität und Wandel von Institutionen (Edelstein,

2016). Ähnlich wie Nikolai (2016), Edelstein (2016) und Helbig und Nikolai (2015) in ihrer Adaption des Konzepts der Pfadabhängigkeit für die Untersuchung der deutschen Schulstruktur folge ich bei der Rezeption vor allem dem Historischen Institutionalismus (vgl. etwa Thelen, 1999; Mahoney, 2000), deren Vertreterinnen und Vertreter sich bei aller Betonung eigener machttheoretischer Argumente um eine neutrale Aufarbeitung der Ideengeschichte bemühen.

Das Konzept der Pfadabhängigkeit, das zunächst in der ökonomischen Forschung Beachtung zur Untersuchung einer mangelnden Effizienz von Technologien fand (vgl. dazu David, 2000), kann nach Mahoney (2000) in seiner politikwissenschaftlichen und soziologischen Anwendung folgendermaßen definiert werden: „[P]ath dependence characterizes specifically those historical sequences in which contingent events set into motion institutional patterns or event chains that have deterministic properties“ (ebd., S. 507). Allgemein „betont [das Konzept der Pfadabhängigkeit damit] die lang anhaltende Stabilität von Institutionen und versteht diese als historische Hinterlassenschaften von Richtungsentscheidungen an kritischen Weggabelungen“ (Nikolai, 2016, S. 20). Kritische Weggabelungen (*critical junctures*) sind dadurch gekennzeichnet, dass sich unter zwei oder mehr Alternativen eine Alternative durchsetzt und ein Zurückkehren zu den anderen Alternativen nur unter großen Anstrengungen möglich ist (Mahoney, 2000). So setze die Entscheidung für *eine* der Alternativen wachsende Erlöse (*increasing returns*) und positive Rückkoppelungen (*positive feedback*) frei, da Akteure ihre Strategien auf die sich dann konstituierende Logik der Institution anpassen und sie damit verstärken (Thelen, 1999). Pfadabhängigkeiten würden damit Handlungsoptionen für gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen einschränken (Pierson, 2000).

Neuere Arbeiten betrachten das Konzept der Pfadabhängigkeit auch kritisch, ohne dass das Konzept als solches aufgegeben wird. So sollte etwa Pfadabhängigkeit nicht auf alle geschichtlichen Ereignisse bezogen werden – also nicht generell unterstellt werden, dass „history matters“ (Sydow, Lerch & Staber, 2010, S. 176). Ansonsten droht ein Verlust an theoretischer Bestimmtheit und empirischer Bestimmbarkeit. Zudem sollte der „implizite Konservatismus des Theorems“ (Beyer, 2005, S. 19) beachtet werden. Werden etwa bei der Erklärung von Pfadabhängigkeiten und ihrer Kontinuitätssichernden Mechanismen die Quellen für die Erosion oder Beendigung eines Pfades unberücksichtigt gelassen, droht eine Überbetonung von institutioneller Stabilität bei gleichzeitiger Ausblendung bzw. Unterschätzung von Transformationsprozessen (Beyer, 2005; Mahoney, 2000). In diesem Zusammenhang wird auch die Annahme und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines sogenannten institutionellen Lock-in – die Veränderungsresistenz von Institutionen – angezweifelt (Werle, 2007). Vielmehr seien Institutionen in sich ständig ändernde Kontexte eingebettet, wodurch die bestehende institutionelle Ordnung politisch immer wieder neu ausgehandelt wird und sich etwa gegen die Reaktivierung der an kritischen Weggabelungen „unterlegenen Alternativen“ neu behaupten muss (Thelen, 1999). Eine weitere Kritik speist sich aus der Beobachtung, dass in der Anwendung des Pfadabhängigkeitskonzepts häufig ein endogener institutioneller Wandel sowie neue Pfade, die nicht mehr in den Bahnen historischer Hinterlassenschaften verlaufen, unbeobachtet bleiben bzw. unterschätzt werden. So bestehe eine Tendenz das Ende bisheriger Pfade vor allem auf (eher selten anzutreffende) exogene Schocks oder auf veränderte Umweltbedingungen zurück zu führen (vgl. dazu Mahoney & Thelen, 2010; Streeck & Thelen, 2005). In Analysen würde dadurch einem abrupten gegenüber einem inkrementellen Wandel der Vorzug eingeräumt werden. Hier wird insbesondere die Tragweite der sogenannten *punctuated equilibrium theory* (Krasner, 1984) angezweifelt, nach welcher sich Phasen institutioneller Stabilität mit Phasen einer Institutionengenesse abwechseln (Edelstein, 2016). Ebenfalls in Frage gestellt wird die Auffassung, dass Phasen der institutionellen Stabilität die Durchsetzungsfähigkeit von Strukturen erhöhen, während erst unruhige Zeiten, die in kritische

Weggabelungen münden, Akteuren die Möglichkeit gebe, die bisherige „Flugbahn der Entwicklung“ (Mahoney & Thelen, 2010, S. 7; eigene Übersetzung) zu ändern. So sei das Handeln von Akteuren als eigenständige Variable für die Entwicklung von Institutionen zu berücksichtigen (Nikolai, 2016). Institutionen würden damit nicht nur die Handlungsverläufe von Akteuren vorstrukturieren, auch Akteure können durch ihr Handeln Institutionen re-strukturieren (Sydow *et al.*, 2010). Dieses Verständnis findet sich auch an der Kritik von Mayntz und Scharpf (1995) gegenüber institutionalistischen Ansätzen wieder, welche das Handeln von Akteuren als determiniert von Institutionen betrachten. Wird dagegen angenommen, dass der institutionelle Kontext Handeln *lediglich* ermöglicht und limitiert, werden „Institutionen nicht einfach als Ergebnis evolutionärer Entwicklung interpretiert und als gegeben genommen, sondern sie können ihrerseits absichtsvoll gestaltet und durch das Handeln angebbarer Akteure verändert werden“ (ebd., S. 45). Eine bewusste Pfadkreation – bei aller Zufälligkeit einer Institutionalisierung – kann daher entweder angenommen (Sydow *et al.*, 2010; Kolleck *et al.*, 2011) oder zumindest nicht ausgeschlossen werden (Beyer, 2005).

### 1.3.2 Stabilität und Wandel von Institutionen – neuere Ansätze

Vor dem Hintergrund der Kritik schlagen Streeck und Thelen (2005) vor, strenger zwischen verschiedenen Typen institutionellen Wandels zu unterscheiden. Eher implizit konzeptionieren sie in ihrem Vorschlag für eine Differenzierung auch eine Klassifikation darüber mit, bis zu welchem Punkt man noch von einer Pfadabhängigkeit sprechen kann und ab welchem Punkt sich Handlungen und Strukturen von den bisher vorliegenden Bahnen lösen. Ausgangspunkt ihrer Unterscheidung ist die Annahme, dass sich Institutionen stetig entwickeln. Damit lehnen sie die Vorstellung eines institutionellen Lock-in bzw. eines institutionellen „Einfrieren[s]“ (Beyer, 2005, S. 11) ab. Vielmehr schlagen sie vor, zwischen inkrementellen und abrupten Prozessen des Wandels sowie zwischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Ergebnissen des Wandels zu differenzieren. Daraus ergibt sich ein Vierfelder-Schema (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Typen institutionellen Wandels: Prozesse und Ergebnisse

		Ergebnisse des Wandels	
		Kontinuität	Diskontinuität
Prozesse des Wandels	Inkrementell	Reproduktion durch Adaption	Graduelle Transformation
	Abrupt	Überleben und Rückkehr	Zusammenbruch und Austausch

Quelle: Streeck & Thelen, 2005, S. 9; eigene Übersetzung.

Mit ihrem Schema wenden sie sich von der dichotomen Vorstellung einer Pfadabhängigkeit und eines institutionellen Wandels ab, welche zusammengenommen entweder zu einer Reproduktion durch Adaption (linke obere Zelle) oder zu einem exogen initiierten Zusammenbruch und zu einem Austausch (rechte untere Zelle) bestehender Ordnungsmuster führen. So sollte neben dem Typ „Überleben und Rückkehr“ (linke untere Zelle) vor allem einer graduellen Transformation (rechte obere Zelle) Aufmerksamkeit geschenkt werden. Diesen Fokus leiten sie aus der Beobachtung etwa von Pierson (2004) ab, dass sich mehrere kleine endogene Änderungen zu einem institutionellen Wandel verdichten können, der mittel- bis langfristig mit den historischen Hinterlassenschaften bricht. Streeck und Thelen (2005) argumentieren mit Blick auf eine graduelle Transformation, dass sie etwa auf eine Anlagerung (layering) von neuen institutionellen Elementen zurück gehen kann, also auf Korrekturen, Überarbeitungen oder Ergänzungen des bestehenden Sets von



institutionellen Regeln.<sup>19</sup> Dem Handeln von Akteuren kommt in dieser Konzeption ein entscheidender Stellenwert zu. So würden Akteure versuchen, institutionelle Regeln für ihren Vorteil zu interpretieren und/oder umzudeuten.

Diese auch für die vorliegende Arbeit relevante Klassifikation einer Reproduktion von institutionellen Regeln und eines institutionellen Wandel verweist auf die machttheoretische Betrachtung von Institutionen durch Vertreter des Historischen Institutionalismus (vgl. auch Mahoney, 2000)<sup>20</sup>, die sich in Teilen ebenfalls im Diskurs zu historischen Bildungsregionen wiederfindet. So werden Institutionen von Mahoney und Thelen (2010) als Verteilungsinstrumente von Ressourcen verstanden, deren Erhalt vor allem von Gruppen (oder Koalitionen) von Akteuren angestrebt wird, die von den bestehenden institutionellen Anordnungen profitieren und eine Reproduktion aufgrund ihrer privilegierten Stellung auch durchsetzen können. Institutionelle Regeln sind jedoch nicht als „reines“ Abbild der Wünsche der begünstigten Gruppen, sondern als doppeldeutiger Kompromiss aufgrund von Konflikten mit institutionell benachteiligten Gruppen zu verstehen. Soll die in den Kompromissen festgelegte Ressourcenallokation kontinuierlich verlaufen, müssen die institutionell begünstigten Gruppen sowohl permanent für ihre Interessen mobilisieren als auch die Doppeldeutigkeit der Regeln für sich entscheiden. Neben Machtverschiebungen – etwa ausgelöst durch veränderte Rahmenbedingungen oder einer fehlenden Mobilisierung –, welche die Durchsetzungsfähigkeit der Eliten schwächen und/oder die der benachteiligten Gruppen stärken, können etwa neue Interessengruppen oder auch „agents of change“ zu einer Erosion der bisherigen Pfadabhängigkeit und zu einem institutionellen Wandel beitragen (vgl. auch Edelstein, 2016; Nikolai, 2016).

Folgt man dieser Betrachtung von Institutionen sind Untersuchungen zur Pfadabhängigkeit insbesondere dazu aufgefordert, zwischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Folgen von Entwicklungsprozessen zu unterscheiden. Ein „weiter so wie bisher“ von Akteuren wäre demnach dann als pfadabhängig einzustufen, wenn sie sich – in der Erwartung eines Vorteils – in ihren Handlungen überwiegend von den institutionell verfügbaren Handlungsoptionen und vorgegebenen Leitideen leiten lassen – was auf eine kontinuierliche Entwicklung im Sinne eines Fortschreibens bisher geltender institutioneller Skripte hinweist.<sup>21</sup> Zugleich machen die Überlegungen auch nochmal darauf aufmerksam, dass ein institutioneller Wandel im Sinne einer Abkehr von bisherigen Entscheidungsprämissen nicht mit institutionellen Entwicklungen zu verwechseln ist. Die Untersuchung eines „weiter so wie bisher“ in den Handlungen von Akteuren kann demnach auch bedeuten, dass sich in ihnen „lediglich“ institutionelle Entwicklungen abbilden. Erst wenn Akteure – etwa im Zusammenhang von Machtverschiebungen – das vorliegende Repertoire an Handlungsmöglichkeiten nicht

---

<sup>19</sup> Neben einem „layering“ verweisen Streeck und Thelen (2005) zudem auf die Modi „displacement“ (Entfernen von bestehenden Regeln und Einführung von neuen Regeln), „drift“ (Veränderte Wirkungen der institutionellen Regeln aufgrund einer fehlenden Anpassung an eine veränderte Umwelt), „conversion“ (veränderte Auslegung der bestehenden institutionellen Regeln) sowie „exhaustion“ (gradueller Zusammenbruch).

<sup>20</sup> Neben einer machtbasierten Reproduktion und Erosion von Pfadabhängigkeiten unterscheidet Mahoney (2000) in seinem breit rezipierten Review von institutionstheoretischen Arbeiten legitimationsbasierte, funktionalistische und utilitaristische Ansätze zur Erklärung von Reproduktions- und Transformationsmechanismen von Institutionen (vgl. dazu auch Edelstein, 2016; Beyer, 2005).

<sup>21</sup> Dabei gilt jedoch zu beachten, dass diese Kontinuität bereits ein Ausdruck einer neueren Pfadentwicklung sein kann, die etwa im Sinne einer Anlagerung die bisher geltenden institutionellen Regeln ergänzt oder erweitert.

mehr an die neuen Rahmenbedingungen anpassen (können) und/oder sich aktiv oder passiv *gegen* eine Adaption entschließen, liegen Hinweise auf eine diskontinuierliche Entwicklung, wenn nicht sogar auf das Beschreiten oder auf die Schaffung eines neuen Pfades vor.

### 1.3.3 Theoretischer Übertrag auf Bildungsregionen und Regionale Bildungsbüros

Bezieht man die Überlegungen zum Konzept der Pfadabhängigkeit an dieser Stelle auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsregionen deutet sich bereits deren Potential für die Untersuchung eines institutionellen Nicht-/Wandels durch Regionale Bildungsbüros an. Die Diskussion zur Pfadabhängigkeit hilft, die eher progressive Perspektive des Diskurses zu normativen Bildungsregionen mit der eher konservativen Sichtweise des Diskurses zu historischen Bildungsregionen zu verbinden. Es kann angenommen werden, dass Bildungsregionen keine statischen, verräumlichten Sozialstrukturen darstellen, die Akteuren bestimmte Handlungsoptionen einschreiben, wodurch Ungleichheiten immer auf die gleiche Art und Weise reproduziert werden. Dabei ist eher von dynamischen Entwicklungsverläufen sowohl in der Reproduktion als auch in den Gestaltungsversuchen von Bildungsregionen auszugehen. Die Rezeption des projektbasierten Aufrufs einer chancengerechten Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros ist daher insbesondere auf zwei Aspekte hin zu befragen. Zum einen ist in den Blick zu nehmen, welche institutionellen Anordnungen den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen unter den Vorzeichen von Ungleichheit prägen und welchen Veränderungsbewegungen diese Formationen aktuell ausgesetzt sind. Damit kann umrissen werden, auf welche institutionellen Entwicklungsdynamiken und Raumkonstitutionen Regionale Bildungsbüros bei ihrem Übergangsmanagement treffen. Zum anderen ist zu prüfen, wie Regionale Bildungsbüros den Entwicklungsverläufen begegnen. Greifen sie die institutionell verfügbaren Handlungsoptionen bei der Übergangsgestaltung auf, liegen Hinweise darauf vor, dass sich Regionale Bildungsbüros den vorliegenden Macht- und Verteilungsmustern anpassen und damit gegebenenfalls bestehende ungleichheitsbegünstigende Praxen mit reproduzieren. Entscheiden sie sich ganz oder teilweise gegen eine Adaption der akzeptierten Handlungsoptionen ist mit diskontinuierlichen Folgen der Entwicklung zu rechnen, die sich in einem Abbau oder zumindest in einer Adressierung von Ungleichheit ausdrücken können. Dabei sollte jedoch der Fehlschluss vermieden werden, dass ein jegliches „weiter so wie bisher“ mit der Reproduktion institutioneller Skripte und Ungleichheit gleichzusetzen ist. Vielmehr kann das Aufgreifen von akzeptierten Handlungsmöglichkeiten bereits Ausdruck und Ergebnis früherer und/oder noch andauernder Reformmaßnahmen sein (bspw. die Einführung der Sekundarschule oder die Ziele der „Gründungsprojekte“ der Regionalen Bildungsbüros). Es gilt also genau hin zu schauen.

Herausfordernd für eine entsprechende Analyse ist die projektförmige (Netzwerk-)Organisation von normativen Bildungsregionen. Aufgrund der Ordnungsprinzipien von „temporary organizations“ (Sydow, 2017), wie die zeitliche Befristung, kann angenommen werden, dass Projekte bestimmte Entwicklungen begünstigen und andere hemmen. So können Projekte im Lichte des Pfadabhängigkeitskonzepts als „künstlich“ geschaffene kritische Weggabelung verstanden werden. Projekte schaffen zum einen für Regionale Bildungsbüros die Möglichkeit eines institutionellen Neustarts und die Entwicklung von „Proto-Institutionen“ (Tukiainen & Granqvist, 2016, S. 1834). Sie bieten ein organisationales Setting, in welchem zumindest zeitweise institutionelle Zwänge außer Kraft gesetzt werden können, indem sie etwa eine kritische Distanznahme zu

tradierten Denk- und Arbeitsweisen sowie das Entwickeln und Erproben neuer Entscheidungsmodelle im Zusammenhang des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen zulassen. Zum anderen kann gerade die auf kurz- und mittelfristige Erfolge ausgerichtete Organisationsform sowie die mit einer Projektteilnahme verbundene Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen und Prestige aber auch dazu führen, dass institutionelle Regeln und soziale Netzwerke in und zwischen permanenten Organisationen in temporäre Organisationen hineinreichen. In einer institutionentheoretischen Lesart würden Akteure ihre kognitiven Orientierungen und kollektiven Skripte aus bestehenden Institutionen aufgrund von Unsicherheit über das weitere Vorgehen und wegen finanziellen Abhängigkeiten in die Entwicklung von neuen Institutionen einspeisen, wodurch neue Organisationen alten Organisationen stark ähneln (DiMaggio & Powell, 1983). Bestehende Macht- und Ordnungsmuster können der Arbeit in Projekt(netzwerk)en einerseits eine gewisse Stabilität verschaffen, da sie etwa durch gemeinsame Erfahrungen (wechselseitige) Handlungssicherheit und Vertrauen vermitteln, andererseits können sie zu einer „Betriebsblindheit“ führen und die Entwicklung und Umsetzung von alternativen Handlungsstrategien erschweren (vgl. auch Sydow & Braun, 2018). Zudem kann die Initiierung und die Akquise von Projekten Ausdruck eines exogenen und endogenen Machtkampfes um Einfluss im lokalen Schulsystem sein, wodurch Regionale Bildungsbüros zum „Spielball“ neuer und alter Akteurskonstellationen inner- und außerhalb von Politik und Administration werden können und sich für Regionale Bildungsbüros ein diffuser Erwartungs- und Handlungsrahmen ergibt. So sollen, wie die Aufarbeitung der Umgebungsdiskurse im Zusammenhang von Bildungsregionen weiter oben nahe legt (Kapitel 1.2.1), Projekte neben einem Schutzraum für die Entwicklung einer chancengerechteren Übergangsgestaltung etwa auch einen Rahmen für die Durchsetzung einer kommunalen Steuerung im Schulsystem bieten.<sup>22</sup> Darüber hinaus muss beachtet werden, dass Regionalen Bildungsbüros als neuer Akteur innerhalb von Bildungsregionen und insbesondere in den (kommunalen) Verwaltungen aufgrund ihres Reformauftrages mit Skepsis wenn nicht sogar mit Abwehr begegnet wird.<sup>23</sup> Ein Großteil der Projektarbeit kann dann für die Etablierung des Regionalen Bildungsbüros in der Region gebunden werden, wodurch bei der inhaltlichen Projektarbeit Abstriche in Kauf genommen werden müssen.

Diese vorbereitenden theoretischen Annahmen, die zur Schärfung mit vorliegenden empirischen Befunden zu kontrastieren sind, veranschaulichen, dass die Untersuchung einer Pfadabhängigkeit und eines institutionellen Wandels in Bildungsregionen anspruchsvolle Untersuchungsdesigns voraussetzt. Neben Transformationsprozessen sind insbesondere die (kontinuierlichen/diskontinuierlichen) Folgen eines

---

<sup>22</sup> Das Programm von Bildungsregionen kann dabei auch als Ausdruck einer Kommunalisierung von (unauflösbaren) Steuerungsfragen im Schulbereich gewertet werden. So kann es sich bei der Implementation neuer Steuerungsstrukturen im Sinne des Garbage Can Modells von Cohen, March und Olson (1972) beispielsweise nur um „Scheinlösungen“ zum Abbau eines öffentlichen Problemdrucks im Schulsystem und um eine Verantwortungsverlagerung von der Landesebene auf die kommunale Ebene handeln (vgl. zu den Konsequenzen einer organisierten Anarchie in der öffentlichen Verwaltung auch Seibel, 2017). Die Forderung einer erweiterten Schulträgerschaft mit mehr Mitspracherechten der kommunalen Schulpolitik und -verwaltung in den inneren Schulangelegenheiten kann etwa Folge einer öffentlichen Vertrauenskrise in die (Steuerungs-)Fähigkeiten der bundes- und landesseitigen Bildungspolitik und -verwaltung sein (vgl. dazu auch die Überlegungen von Bormann (2012) zum Vertrauen in Institutionen der Bildung).

<sup>23</sup> Dabei müssen die dominanten Strukturprinzipien der öffentlichen Verwaltung (bspw. Stabilitätssicherung, Hierarchie- und Stabstellenprinzip) beachtet werden, die den Prämissen von temporären Organisationen und ihrer Verwaltung bzw. ihres Managements entgegenstehen können (bspw. Wandel, Außerkraftsetzung von Zuständigkeitsdomänen). So kann es im Zusammenhang von Verwaltungsreformen zu einer „spontane[n] Tendenz zur Re-Bürokratisierung“ (Mayntz, 1985, S. 125) kommen.

institutionellen Wandels in Projekten und durch Projekte zu bestimmen, was unter anderem auf die Notwendigkeit von längsschnittlich angelegten Studiendesigns oder zumindest auf „dichte“ Rekonstruktionen verweist. Dabei besteht die Herausforderung, Implementations-, Entwicklungs- und Transferprozesse nicht nur innerhalb eines Projektzyklus, sondern über verschiedene, mitunter aufeinander aufbauende bzw. aufeinander bezugnehmende, interorganisationale Projekte zu untersuchen.

## 1.4 Forschungsbefunde mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit (neu) gelesen

Im Folgenden werden die gewonnenen theoretischen Vorannahmen mit empirischen Befunden, deren theoretischer Analyserahmen bereits dargestellt wurde (Kapitel 1.2.2), kontrastiert. In einem Zwischenschritt werden die Vorannahmen spezifiziert und Forschungsdesiderate im Lichte des Pfadabhängigkeitskonzepts herausgestellt. 1) Zunächst werden auf Basis von exemplarischen Studienergebnissen die institutionellen Reproduktions- und Transformationsmechanismen des Übergangs von der Grundschule zu den Schulformen der Sekundarstufe I auf lokaler Ebene skizziert. Die Aufarbeitung des „Ist-Zustandes“ schafft eine empirisch informierte Diskussion darüber, welchen Regionalisierungspfaden und Entwicklungen Regionale Bildungsbüros bei ihrer Bearbeitung von unerwünschten Problemlagen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I gegenüberstehen (können). Im Fokus stehen die Faktoren, die dazu beitragen, dass im Zusammenhang des Übergangs von einer Grund- zu einer weiterführenden Schulform vor allem an Schulen in großstädtischen Quartieren, die von Armut und ethnischer Diversität geprägt sind, benachteiligende Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen und die für Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Grundfähigkeiten in Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften nicht zu erreichen (vgl. etwa Bos, Tarelli, Bemerich-Vos & Schwippert, 2012; Hußmann, Wendt, Bos, Bremerich-Vos, Kasper, Lankes, McElvany, Stubbe & Valentin, 2017; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016; Berkemeyer *et al.*, 2014; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Ditton & Krüsken, 2007; Jurczok & Lauterbach, 2014; Helbig, 2010). 2) Daraufhin wird anhand von Forschungsbefunden nachgezeichnet, auf welche Art und Weise Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen die Umsetzung von Projekten im Sinne des politischen Leitbildes von Bildungsregionen organisieren sowie ob und wie sie dabei institutionelle Ausgangslagen aufgreifen und/oder mit ihnen brechen. Darauf aufbauend wird diskutiert, wie belastbar die Ausgangsthese vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes ist, dass Regionale Bildungsbüros im Zusammenhang einer Übergangsgestaltung ein „weiter wie bisher“ praktizieren.

### 1.4.1 Übergang im Wandel?

#### 1.4.1.1. Allgemeine Rahmenbedingungen

Der Kern der Institution Übergang – die Selektion der Schülerinnen und Schüler der Grundschule auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I – wurde und wird politisch mit der meritokratischen Idee einer leistungsgerechten Verteilung sowie abgestufter Qualifikationsbedarfe für die Sekundarstufe II und den tertiären Bildungsbereich begründet (Emmerich & Hormel, 2015). Seine strukturelle Entsprechung findet bzw. fand die

Idee in einer hierarchisch gegliederten Sekundarstufe I mit den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Ausgangspunkt dieser Schulstruktur war die Restauration des in den 1930er Jahren abgeschlossenen „Transformationsprozess des dualistischen Klassenschulsystems des 19. zum gegliederten System des 20. Jahrhunderts“ (Drewek, 2013, S. 509) mit Volks- und Realschulen sowie Gymnasien nach dem zweiten Weltkrieg in den alten Bundesländern. Während nach der Gesamtschulreform in den 1960er und 1970er Jahren in einigen (alten) Bundesländern ein viergliedriges Schulsystem vorlag, ist aktuell durch neue integrierte Schulformen als alleinige Schulform neben dem Gymnasium, wie der integrierten Sekundarschule in Berlin, der Oberschule in Sachsen oder der Gemeinschaftsschule im Saarland, ein Trend Richtung Zweigliedrigkeit zu erkennen (vgl. Stubbe, Bos & Schurig, 2017). Dieser Trend wird unter anderem mit der abnehmenden Akzeptanz für die Hauptschule und mit in den vergangenen Jahren (noch) rückläufigen Schülerzahlen in Verbindung gebracht (Drewek, 2013).<sup>24</sup> Zudem sind gestiegene Bildungsaspirationen zu beobachten. So hat etwa der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, in Deutschland durchschnittlich um 8,6% zwischen 2002 und 2014 zugenommen (2002/03: 35,8% | 2014/15: 44,4%) (vgl. Berkemeyer *et al.*, 2017).

Die inhaltliche Reglementierung des Übergangs, etwa der Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung oder die Definition von Entscheidungskriterien, und damit das Potential von richtungsweisenden Entscheidungen ist der Landespolitik und -verwaltung vorbehalten. In der Vergangenheit sahen viele landesrechtliche Vorgaben vor, dass Eltern und Kinder der Übergangsempfehlung der Grundschullehrkräfte folgen müssen. Aktuell hat die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte nur noch in den Bundesländern Bayern, Brandenburg und Sachsen verbindlichen Charakter (vgl. dazu Stubbe *et al.*, 2017). In den anderen Bundesländern steht den Eltern – trotz einer weiterhin bestehenden Übergangsempfehlung der Grundschulen – die endgültige Entscheidung darüber zu, auf welche Schulform ihr Kind nach der Grundschule wechselt (vgl. zu den Konsequenzen Jähnen & Helbig, 2015).

Vernachlässigt wird in der Zusammenschau der Rahmenbedingungen in der Übergangsforschung häufig die formale Rolle der kommunalen Schulpolitik und -verwaltung. Im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrags der Schulentwicklungsplanung kann sie Einfluss auf die Schülerströme zwischen Grund- und weiterführenden Schulen nehmen. Neben dem Ausbau und der Gestaltung des Ganztagschulangebotes sind Kommunen unter anderem zuständig für die Unterstützung und Koordination der schulischen Kooperation, Schulgründungen, Schulschließungen und Schulzusammenlegungen sowie die Festlegung und Auflösung von Schuleinzugsgebieten. Rechtlich betrachtet sind sie dabei nicht dazu verpflichtet, meritokratische Prinzipien oder Auflagen zur Kompensation von Chancenungleichheit beim Übergang zu beachten. Vielmehr sind sie dazu angehalten, das Schulangebot an die gegenwärtige und zukünftige Nachfrage anzupassen und zumutbare Schulwege für die Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten (vgl. etwa § 46 und § 78 ff. Schulgesetz NRW –

---

<sup>24</sup> Eine aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung geht für die nächsten Jahre wieder von zunehmenden Schülerzahlen aufgrund steigender Geburtenzahlen sowie der in den letzten Jahren hohen (Flucht-)Zuwanderung aus, wobei die Entwicklung regional sehr unterschiedlich verlaufen wird. Die Autoren postulieren vor diesem Hintergrund einen höheren Bedarf an zusätzlichen Klassen, Lehrkräften sowie Schulen (Klemm & Zorn, 2017). Auswertungen des Statistischen Bundesamtes stützen diese Einschätzung (Statistisches Bundesamt, 2017). Es ist also in den nächsten Jahren mit einem Wandel der bisherigen Dynamik in der Gestaltung der regionalen Schullandschaften sowie des Übergangs zu rechnen.

SchulG). Dabei müssen Kommunen anspruchsvolle Beteiligungsverfahren, etwa mit Schulaufsicht, Schulausschuss, Stadtrat, Elternvertretungen und Schulkonferenzen, beachten (vgl. dazu auch Rürup & Röbbken, 2015; Zymek, Wendt, Hegemann & Ragutt, 2011). Wie die Rekonstruktion der Schulstrukturentwicklung von Zymek (2013) verdeutlicht, können und sollen Kommunen dabei, und unter ihnen insbesondere Städte, durch landesseitig eingeräumte Freiräume den sozialen Wandel durch neue Schulformangebote kanalisieren.<sup>25</sup>

### 1.4.1.2. Ungleichheit beim Übergang

Der im Fokus dieser Arbeit stehende Zusammenhang von (groß-)städtischen Übergangsstrukturen<sup>26</sup> und Ungleichheit resultiert aus einem komplexen „Zusammenwirken der Faktoren Stadtentwicklung, Schulentwicklungsplanung, Schulprofilbildung, Übergangentscheidungen/ -empfehlungen der Schulen und Wahlverhalten der Eltern“ (Radtke, 2004, S. 164). Entsprechende Studien unterscheiden sich dabei – wie weiter oben dargelegt (Kapitel 1.2.2.2) – in ihren Annahmen und Forschungszugängen. Sie fokussieren tendenziell entweder eher Herkunftseffekte oder eher Formen der institutionellen Diskriminierung.

#### Herkunftseffekte

Relativ gut erforscht ist der Einfluss von Herkunftseffekten auf den Übergang und auf die Wahl von bestimmten Schulen und Schulformen. Mit Hilfe der Unterscheidung von Boudon (1974) nach primären Herkunftseffekten (familiärer Einfluss auf Kompetenzentwicklung) und sekundären Herkunftseffekten (familiäre Bildungserwartungen und -entscheidungen) konnten etwa zahlreiche Studien in den letzten Jahren immer wieder zeigen, dass es beim Übergang in der Praxis eher zu einer leistungsunabhängigen Verteilung der Kinder auf weiterführende Schulen kommt (vgl. etwa Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; Maaz *et al.*, 2010; Stubbe, Lorenz, Bos & Kasper, 2016; Ditton, Elsäßer, Gözl, Stahn & Wohlkinger, 2017). Benachteiligt sind dabei vor allem Kinder aus sozial schwachen Familien. Neben herkunftsbedingten Leistungsunterschieden wird als Grund dafür insbesondere die gegenüber der von Familien aus höheren sozialen Schichten niedrigere Bildungsaspiration von sozial schwachen Familien gesehen. Hinzu kommt, dass privilegierte Eltern seltener der Schulformempfehlung der Lehrkräfte folgen und ihr Kind auf eine möglichst hohe Schulform anmelden (vgl. Gresch, Baumert & Maaz, 2010). Daneben kommen noch schichtspezifische und ethnische Abgrenzungstendenzen bei der Wahl einer bestimmten Schule in der Region zum Tragen. So konnten etwa Jurczok und Lauterbach (2014) für Berlin zeigen, dass Eltern mit einer hohen schulischen oder beruflichen Bildung für ihre Kinder eher Schulen bevorzugen, deren Schülerschaft der eigenen Sozialschicht entsprechen (vgl. dazu auch Zunker, Neumann & Maaz, 2018). Dafür sind sie bereit, auch in weitere Schulwege zu investieren. Sozio-ökonomisch benachteiligte Familien wählen demgegenüber für ihre Kinder eher die lokale Schule, an die mehr Schülerinnen und Schüler der eigenen kulturellen und ethnischen Herkunft gehen (vgl. etwa

---

<sup>25</sup> In diesem Zusammenhang argumentiert Zymek (2013), dass die Landespolitik und -verwaltung mit Hilfe von Regionalisierungsprogrammen und -projekten versucht, sich von dem „konfliktreichen Rück- und Umbau der lokalen Schulangebotsstrukturen“ (ebd., S. 473) zu entlasten, indem sie kommunalen Schulträgern mehr Freiheiten in der Schulstrukturgestaltung einräumt, um dann im Anschluss die Bottom-up-Entwicklungen in Rechtsnormen zu überführen.

<sup>26</sup> In ländlichen sowie in großstadtnahen Regionen unterscheidet sich die Dynamik der Übergangsstrukturen zum Teil gravierend von den Strukturen in Ballungsräumen (vgl. dazu Holtappels, 2017; Zymek *et al.*, 2011).

Schuchart, Schneider, Weishaupt & Riedel, 2012; zum (Nicht-)Einfluss des Migrationshintergrundes auf die elterlichen Entscheidungen vgl. auch Schwarz & Weishaupt, 2014).

## Institutionelle Diskriminierung

Eine überwiegend herkunftsbedingte Deutung von Ungleichheit beim Übergang droht allerdings institutionelle Exklusionsmechanismen zu unterschätzen, die im lokalen Schul- und Bildungssystem angelegt sind. Mit Blick auf eine diesbezügliche eher übersichtliche Forschungslage scheinen sich dabei die Exklusionsmechanismen mit Herkunftseffekten zu koppeln und diese noch zu verstärken, wie es in der Darstellung der Befunde zu primären und sekundären Herkunftseffekten bereits anklang. Da sich die Exklusionsmechanismen unter anderem auch raumbezogen darzustellen scheinen, sprechen Berkemeyer *et al.*, (2016) in diesem Zusammenhang von raumspezifischen, tertiären Herkunftseffekten.

Eine dichte Feldbeschreibung über diese Koppelung bietet die breit rezipierte Bielefelder Fallstudie zur institutionellen Diskriminierung in den 1980er Jahren von Gomolla und Radtke (2009). Demnach wurde der Übergang in der Stadt Bielefeld in diesem Zeitraum von folgenden Faktoren beeinflusst:

- Selektionsauftrag trotz egalitärer und integrativer Wertorientierungen der Grundschullehrkräfte;
- Unscharfe, vorgegebene Entscheidungskriterien für die Grundschullehrkräfte;
- Kontinuierliche Aushandlung der Lehrkräfte mit mal mehr, mal weniger meinungsstarken, informierten Eltern;
- Rituelle Klassifikationen von Lehrkräften hinsichtlich der Passung der Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Organisations-, Lehr- und Lernkulturen der weiterführenden Schulformen (bspw. Leistungsniveau und Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder, Wertedispositionen der Eltern hinsichtlich der schulischen Erziehungsziele und der Bereitschaft der Eltern diese zu unterstützen);
- Stadtteilspezifische Angebotsdisparitäten durch die quantitative und qualitative Struktur, geografische Verteilung und Schulprofile der weiterführenden Schulformen;
- Kampf der weiterführenden Schulformen (insbesondere der Gesamtschulen vs. Gymnasien) um eine leistungsstarke Schülerschaft;
- Formelle und informelle Vernetzung, Kommunikation und Kooperation zwischen Schulen und Schulformen, Schulverwaltung sowie Schulaufsicht insbesondere zur Zubringerfunktion der Grundschulen mit dem Ziel das vorliegende Schulangebot in seinem Bestand zu sichern;
- (Kommunal-)Politische Diskussionen um den Erhalt vs. Reform der Schulstruktur unter den Vorzeichen sinkender Schülerzahlen, die sich neben Ausnahmeregelungen hinsichtlich der Zügigkeit von Grund- und Hauptschulen vor allem in Distinktionskämpfen sozio-ökonomisch privilegierter Eltern um den Status quo des Gymnasiums ausdrücken;
- Gestiegene Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder, womit eine Hauptschulflucht und eine Stärkung von integrierten Schulformen, wie etwa der Gesamtschule, einhergehen.

Gomolla und Radtke (2009) kommen mit Blick auf die (Des-)Integration von Kindern mit Migrationshintergrund auf Basis ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass unter anderem das stadtteilspezifische (Nicht-)Angebot an Gymnasien in klassischen Arbeiterbezirken, in denen aufgrund der günstigeren Mieten mehr Migranten gezogen sind bzw. „gezogen wurden“, sowie die Zuweisung an durch andere Schülerinnen und

Schüler gemiedene Schulen zu einer Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang führen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei sinkenden Schülerzahlen und drohenden Schulschließungen eine höhere Chance haben, nach der Grundschule eine höhere Schulform als eine Haupt- oder Förderschule zu besuchen. Die Autoren werten diese Inklusion, die sie auch auf eine verstärkte bestandschutzsichernde Kooperation zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zurückführen (Maßnahmen bspw. in Form von Elterninformation in mehreren Sprachen, Tage der offenen Tür), als Beleg für eine bis dahin praktizierte, aber eher unbeabsichtigt organisierte Exklusion durch das lokale Schulsystem.

Dass diese Befunde nicht nur durch die spezifischen Konstellationen in der Stadt Bielefeld zu erklären sind und auch noch aktuell von Bedeutung sind, legen eine Reihe weitergehender Studien nahe. Zu nennen sind hier exemplarisch die Arbeiten von van Ophuysen, Riek und Dietz (2015) und McElvany (2010) zu den Herausforderungen einer leistungsbezogenen Diagnose und Prognose beim Übergang. Die Befunde von Helbig und Morar (2018), Bonefeld, Dickhäuser, Janke, Praetorius und Dresel (2017), Butzin, Kohlscheen und Pahs (2017), Jähnen und Helbig (2015), Hillebrand (2014) sowie Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt und Gräsel (2009) unterstreichen die These einer rituellen Klassifikation von Kindern hinsichtlich der Kultur an den weiterführenden Schulen sowie des (institutionellen) Einflusses der wahrgenommenen elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten auf die (Grund-)Schulempfehlung und Noten von (Grundschul-)Lehrkräften. Die Forschung von Rösner und Stubbe (2008) sowie Helbig und Schmolke (2015) bestätigt den Befund, dass bei schwindenden Schülerzahlen Schülerinnen und Schülern, die ansonsten zu den „Übergangsverlierern“ gehören, bessere Chance haben, auf eine höhere Schulform „aufzusteigen“.

Kleinräumige Untersuchungen weisen auf die Konsequenzen der illegitimen sozialen „*Machting*-Logik“ (Emmerich & Hormel, 2015 S. 238) hin. Insbesondere im (groß-)städtischen Raum können zeitstabile „versäulte Schullandschaften“ (Hauf, 2007, S. 300) beobachtet werden, also eine enge Verbindung zwischen Grundschulen und bestimmten weiterführenden Schulen. Dies kann als direkte Folge von Pfadabhängigkeiten gedeutet werden. In der aktuellen Studie von Jeworutzki *et al.* (2017) für Nordrhein-Westfalen wird etwa deutlich, dass im Zeitraum von 2003 bis 2014 Grundschulen in Sozialräumen mit einer sozial und ethnisch benachteiligten Bevölkerung sehr geringe Übergangsquoten zum Gymnasium aufweisen, während Grundschulen in Sozialräumen mit einem bürgerlichen Milieu überdurchschnittlich hohe Übergänge zum Gymnasium verzeichnen (zu den konkreten Netzwerkstrukturen vgl. auch Jeworutzki & Knüttel, 2018). Auf Basis von Mehrebenenregressionsmodellen beziffern sie die durchschnittliche Differenz in den gymnasialen Übergangsquoten zwischen den Sozialräumen mit 11 Prozentpunkten, wobei sie betonen, dass die Unterschiede auf Einzelschulebene noch weitaus höher ausfallen können. Zu ähnlichen Befunden kommen etwa Terpoorten (2014) für das Ruhrgebiet<sup>27</sup> und Hauf (2007) für die Städte Heidelberg und Mannheim. Darauf, dass sich die Übergangsquote zum Gymnasium nicht nur zwischen innerstädtischen Sozialräumen, sondern auch zwischen Regionen entlang sozio-ökonomischer Merkmale unterscheidet, weisen die Befunde von Berkemeyer *et al.*, (2014) für die Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen sowie Thüringen hin. So sind die Übergänge zum Gymnasium tendenziell höher, wenn eine Region städtische Strukturen in Verbindung mit günstigen sozialen Ausgangslagen aufweist.

---

<sup>27</sup> Im Unterschied zu den Befunden von Gomolla und Radtke (2009) kommt Terpoorten (2014) unter anderem auch zu dem Ergebnis, dass Gymnasien nicht nur in Stadtteilen mit einer sozio-ökonomisch privilegierten Einwohnerschaft, sondern auch in Stadtteilen mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote angesiedelt sind.



Worauf die ungleichen Übergangsquoten zwischen den Grundschulen entlang ihrer Sozialraumzugehörigkeit maßgeblich zurück zu führen sind (Herkunftseffekte vs. raumbezogene institutionelle Diskriminierung), können die Studien allerdings nicht abschließend beantworten. Während Jeworutzki *et al.* (2017) auf Beschränkungen in ihren (amtlichen) Daten verweisen (bspw. hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Eltern) und den deskriptiven Status ihrer Analysen hervorheben, deutet Terpoorten (2014) die Ergebnisse als Ausdruck von primären und sekundären Herkunftseffekten – gleichwohl er entsprechende Indikatoren, wie Schülerleistungen oder elterliche Bildungsaspirationen, in seine Untersuchung von Nachfrageeffekten nicht einbezieht. Eine empirische Annäherung über mögliche Gründe erlaubt die Gegenüberstellung von Übergangsquoten, Grundschulempfehlungen sowie Elternwünschen von Hauf (2007). Die Ergebnisse zeigen, dass in Grundschulen in Stadtteilen mit einem hohen „Sozialrang“ (ebd., S. 303) die hohen Bildungsaspirationen der Eltern eher zum Ausdruck gebracht werden (können). Gleichzeitig folgen Eltern in Stadtteilen mit einer sozioökonomischen benachteiligten Bevölkerung eher der (häufigen) Grundschulempfehlung für die Hauptschule oder unterbieten sie im Fall einer Gymnasialempfehlung sogar vielfach. Obwohl Hauf (2007) ebenfalls keine Leistungsdaten berücksichtigt, weisen die Ergebnisse in eine ähnliche Richtung wie die Befunde von Gomolla und Radtke (2009) und bestärken die vermutete Koppelung von Herkunftseffekten und Formen der institutionellen Diskriminierung, die sich räumlich manifestiert und reproduziert.

## Die Bedeutung integrierter Schulformen

Die Hoffnung der ungleichheitsbegünstigenden tradierten Übergangspraxis durch die Einführung von integrierten Schulformen, die attraktiv für viele Bevölkerungsschichten sind, zu begegnen, scheint insbesondere in städtischen Ballungsräumen mit einem hohen Anteil von Arbeitslosen und Migranten bislang gescheitert zu sein. So zeigen Jeworutzki *et al.* (2017), dass im Ruhrgebiet Gesamtschulen vielfach Hauptschulen sowohl im Angebot als auch in der Nachfrage ersetzt haben. Der Anspruch einer erhöhten Chancengleichheit durch integrative Lernumgebungen kann nur bedingt eingelöst werden. So besuchen nicht nur überproportional viele Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulempfehlung eine Gesamtschule, sondern es erwerben auch vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler – insbesondere im armen, nördlichen Ruhrgebiet – einen Hauptschulabschluss an Gesamtschulen. Ebenfalls für das Ruhrgebiet fand Terpoorten (2014) heraus, dass die Übergangsquote zu Gesamtschulen von Grundschulen, die in Stadtteilen mit einer hohen sozialen Belastung angesiedelt sind, überdurchschnittlich hoch ist, während sie von Grundschulen in eher privilegierter sozioökonomischer Lage vergleichsweise niedrig ist. Mit Blick auf neue integrierte Schulformen, wie das Modellvorhaben Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen oder die schulsystemweit eingeführte integrierte Sekundarschule in Berlin, zeigt sich, dass sie vor allem von Kindern aus Familien mit schwacher bis mittlerer sozioökonomischer Herkunft sowie in geringerem Maße von Kindern aus privilegierten Elternhäusern mit einem mittleren Leistungsniveau besucht werden (vgl. auch Averbek, Weischenberg & Holtappels, 2017; Drope & Jurczok, 2013; Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2017; Stubbe *et al.*, 2016). Als Gründe für die weiterhin sozioökonomisch relativ homogene Zusammensetzung der Schülerschaft an den integrierten Schulformen spielen vor allem zwei Aspekte eine Rolle: Zum einen die Konkurrenz mit Gymnasien um eine leistungsstarke Schülerschaft aus Familien mit einem höheren Bildungsniveau, zum anderen die bereits aus der Gesamtschulreform bekannte Abhängigkeit vom „guten Ruf“ der Vorgängerschulen. Dies trifft insbesondere auf Schulen zu, die aus Hauptschulen oder aus der Zusammenlegung einer Haupt- und Realschule hervorgingen und keine Oberstufe anbieten.

## Die Rolle der kommunalen Schulpolitik und -verwaltung

Nur wenige Studien setzen sich mit dem Stellenwert der kommunalen Schulpolitik und -verwaltung für die Ungleichheit beim Übergang auseinander. Die Studien deuten allerdings darauf hin, dass sie wichtige Impulse im Sinne einer Kontextsteuerung sowohl für eine positive als auch negative Kanalisierung der beschriebenen Übergangsdynamiken bieten kann. So weisen die Studien von Sikorski (2007), Woide und Olk (2017) sowie insbesondere von Radtke (2004) darauf hin, dass die kommunale Lenkung von Schülerströmen durch Schuleinzugsgebiete eine bedeutsame Rolle für die Segregation spielt. Die Einzugsgebiete umschlossen deprivierte Quartiere, sodass nicht die Schulwahl der Eltern, sondern administrative Entscheidungen eine sozial homogene Schülerschaft reproduzierte. Die Fallstudie von Kann (2017) bietet Hinweise über die Gründe der Verwendung von Schuleinzugsgebieten durch kommunale Schulträger. Die von ihr untersuchten Schulträger beachteten bei der Planung des Schulangebots die Präferenzen und Wohnorte von durchsetzungsstarken Eltern, die knappen finanziellen Handlungsspielräume der Kommune sowie die jeweilige (restriktive) Landespolitik hinsichtlich der „Mindestzügigkeit“ der Schulstandorte. Im Raum stehende Schulschließungen aufgrund sinkender Schülerzahlen und unkontrollierbare Schülerströme versuchten sie durch die Festlegung von Schuleinzugsgebieten zu verhindern. Diese Strategie stand zum Teil in Konflikt mit der durchaus gewünschten Profilierung der Schulen, welche unter Auflagen eine freie Schulwahl zulässt. Eine Profilierung kann allerdings – insbesondere im Fall eines Überangebots von Schulen – den schulischen Konkurrenzkampf um (begehrte) Schülerinnen und Schüler und damit verbundene Segregationstendenzen verstärken. Für die Austragung des Wettbewerbs sind jedoch auch Absprachen und Kooperationen zwischen den verschiedenen Schulstufen und -formen von administrativer Seite durchaus erwünscht und werden durch die Schulen auch in Anspruch genommen (vgl. etwa Zymek *et al.*, 2006).<sup>28</sup>

### 1.4.1.3. Zwischenfazit

Insgesamt kann mit Blick auf eine Pfadabhängigkeit festgehalten werden, dass die Institution Übergang einem inkrementellen Wandel unterworfen ist. Die Veränderungen verlaufen allerdings kontinuierlich und pfadabhängig. So begünstigen die bis zum jetzigen Zeitpunkt sinkenden Schülerzahlen sowie die zunehmenden Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder einen Schulstrukturwandel, der sich in einem Hauptschulsterben<sup>29</sup>, in der Einführung von integrierten Schulformen sowie allgemein in einem Trend zur Zweizügigkeit ausdrückt. Allerdings scheinen diese Transformationsprozesse – insbesondere in großstädtischen Ballungsräumen mit einem hohen Anteil an Arbeitslosen sowie Migranten – nur eine sehr begrenzte positive Rückkoppelung auf die ungleichheitsfördernden Faktoren beim Übergang zu haben. Mit Blick auf Ungleichheit beim Übergang und bezogen auf die Typologie von Streeck und Thelen (2005) zu einem institutionellen Wandel (Kapitel 1.3.2.) ist also eher von einer Reproduktion durch Adaption als von einer graduellen Transformation mit diskontinuierlichen Ergebnissen auszugehen.

---

<sup>28</sup> Dass Profilierung und Kooperation als Instrumente der Planungssicherheit im Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler jedoch auch zu sozialräumlichen Typisierungen von (Haupt-)Schulen führen, welche die rituelle Klassifikation von Schülerinnen und Schülern verstärken können, verdeutlichen die Befunde von Sikorski (2007).

<sup>29</sup> Aktuell kann jedoch eine „Wiederbelebung“ der Hauptschulen durch Vorbereitungsklassen mit fluchtbedingt zugewanderten Kindern und Jugendlichen beobachtet werden (vgl. etwa Bogumil, Hafner & Kastilan, 2017; Emmerich, Hormel & Jording, 2017; Massumi & von Dewitz, 2015).

Als zu dominant erweist sich sowohl das politische Festhalten an einer (vorgeblich) leistungsorientierten, frühen Selektion nach der Grundschule trotz einer meritokratiekritischen Befundlage als auch die Leitidee von leistungshomogenen Gruppen zur Erreichung besserer Lernergebnisse sowie die Abgrenzungstendenzen höherer gegenüber niedrigerer Sozialschichten hinsichtlich des Zugangs zum Gymnasium. Der bisherige Forschungsstand weist darauf hin, dass die institutionellen Strukturen des Übergangs unterschiedlich von gesellschaftlichen Gruppen genutzt werden und sich diese Nutzungsmuster als relativ zeitstabil erweisen – sich also im Sinne einer Pfadabhängigkeit reproduzieren. Privilegierte Familien scheinen dabei gegenüber sozial schwachen Familien das vorhandene Set an institutionellen Handlungsoptionen optimaler für ihre Zwecke zu nutzen bzw. nutzen zu können. Diesen Kontrast zwischen einer Betonung der Leitidee der Meritokratie bei gleichzeitiger sozialer Ungleichheit kommentieren Amis, Munir und Mair (2017) als hochgradig funktional für gesellschaftliche Eliten. Hierdurch können unfaire gesellschaftliche Start- und Zugangschancen überspielt werden. Zugleich können sich Eliten durch ihre besseren Startvoraussetzungen aussichtsreiche, knappe Platzierungen im Schulsystem sichern (vgl. hierzu auch Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2018).

Dieser Umstand wird zwar von schulischen Akteuren als problematisch wahrgenommen, findet aber dennoch Eingang in ihre übergangsrelevanten Handlungskontexte (bspw. Empfehlungen, Elterninformationsabende, wechselseitige Hospitationen zwischen Lehrkräften von Grund- und weiterführenden Schulen sowie Koordinierungstreffen der Schulleitungen). Zu stark scheinen einerseits die Verunsicherung der (Grundschul-)Lehrkräfte über die Folgen eines „abweichenden“ Verhaltens und andererseits der schulische Wettbewerb um (leistungsstarke) Schülerinnen und Schüler und die damit verbundene Angst vor einer Schulschließung oder eines „Abstiegs“ zu sein. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass neben Schulzusammenlegungen, einer stärkeren Profilierung und strengeren Kriterien bei der Auswahl von Schülerinnen und Schülern insbesondere die im Zusammenhang von normativen Bildungsregionen als Innovationsmaßnahme propagierte Vernetzung von Schulen scheinbar als bestandssichernde Strategie von Schulen gewählt wird. Wie die Forschungsbefunde nahelegen, stehen vor allem sozialräumlich abbildbare Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien im Zusammenhang mit der Reproduktion von Bildungsungleichheit beim Übergang. Netzwerke als Strategie zur weitergehenden Ressourcensicherung wären dann als bedeutsame Form der institutionellen Diskriminierung zu betrachten, wenngleich die sozialraumbezogene ungleiche Verteilung auf weiterführenden Schulen vermutlich auch in Verbindung mit primären und sekundären Herkunftseffekten steht. Diese Frage konnte durch die bisherige Forschung noch nicht hinreichend beantwortet werden. Festzuhalten ist, dass Bildungsungleichheit in der Institution Übergang vermutlich auch Folge und Ausdruck von sozialen Segregationsprozessen in der Stadt ist und die soziale Ungleichheit in der Stadtgesellschaft im Schulsystem fortschreibt. Bildungsungleichheit beim Übergang konzentriert sich also auf bestimmte Stadtviertel.

Die wenigen Befunde zum Stellenwert der kommunalen Schulpolitik und -administration lassen den vorläufigen Schluss zu, dass sie als duldender Mitverursacher bzw. als Verwalterin des „Elend[s], das sie selbst mit hergestellt hat“ (Brüsemeister, 2012, S. 189), betrachtet werden kann. Allerdings sind die institutionellen Handlungsorientierungen der schulpolitischen und -administrativen Akteure noch nicht in der Tiefe ausgeleuchtet, als dass hier abgesicherte Aussagen getroffen werden können. So ist vor allem über das Zusammenwirken von der Herstellung eines Gleichgewichts zwischen Schulangebot und –nachfrage in Verbindung mit einer (knappen) kommunalen Haushaltslage, eingeschränkten rechtlichen Gestaltungsspielräumen sowie einer kritischen Beobachtung durch die lokale Schulöffentlichkeit nur wenig bekannt. Von besonderem Interesse ist dabei, wie Schulpolitik und -verwaltung die Quantität und Qualität des

lokalen Schulangebotes, den schulischen (kooperationsbasierten) Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler sowie das Schulwahlverhalten der Eltern mit Blick auf Ursachenbeschreibungen für Ungleichheit reflektieren.

Für mögliche Einflussnahmen Regionaler Bildungsbüros im Zusammenhang einer chancengerechteren Übergangsgestaltung weist die (dargelegte) Befundlage auf folgende Aspekte hin. Hierbei wird eine normativ-analytische Perspektive eingenommen. Es werden also praktische Ableitungen im Lichte des aktuellen Forschungsstandes vorgenommen. Mögliche Ansatzpunkte für eine chancengerechtere Übergangsgestaltung zur Begegnung von primären und sekundären Herkunftseffekten liegen etwa in einer frühen Sprachförderung, einer besseren Prognose des Schulerfolgs, etwa über kompetenzorientierte Instrumente, in einer besseren Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern oder in einer besseren Informationslage über die (Veto-)Optionen beim Übergangsverfahren und über die Anforderungen und Schulprofile der weiterführenden Schulen in der Region (vgl. auch Dumont *et al.*, 2014; Järvinen *et al.*, 2012). Eine chancengerechtere Übergangsgestaltung Regionaler Bildungsbüros sollte jedoch auch raumbezogen gedacht werden – insbesondere mit Blick auf marginalisierte Stadtteile. So müssen die Prinzipien einer raumspezifischen institutionalisierten Diskriminierung zumindest mit reflektiert und Ungleichheit nicht nur auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte verengt werden. Ansatzpunkte zur Begegnung raumspezifischer, tertiärer Herkunftseffekte können etwa die Moderation von Schulnetzwerken hinsichtlich der Bedeutung von Schülerströmen oder gemeinsame Informationstage aller weiterführenden Schulen bieten. Ebenfalls ist eine Reflexion über die Funktion von Schuleinzugsgebieten und des öffentlichen Nahverkehrs für eine gute Anbindung denkbar. Dem Stigma von Stadtteilen und Schulen als „Brennpunkte“ kann mit einer rufaufwertenden, ausreichenden Versorgungslage mit qualitativ guten Schulen und nachgefragten Schulformen begegnet werden. Es gilt also insbesondere neue Formen der Information und Beteiligung zu schaffen. Dabei sollten Regionale Bildungsbüros sich bewusst machen, dass sie in entsprechenden Reformprojekten nicht alte, ungleichheitsbegünstigende Netzwerke reaktivieren. Ansonsten drohen Regionale Bildungsbüros bei ihren Reformversuchen in den Bahnen bisheriger Pfade zu verbleiben.

### 1.4.2 Regionale Bildungsbüros als „agents of change“?

Die Forschung zu Regionalen Bildungsbüros und ähnlichen kommunalen Koordinierungsstellen befindet sich aktuell noch am Anfang. Die wenigen existierenden Studien nehmen explorative Suchbewegungen in einer Terra incognita vor. Die in der Regel auf qualitativen Fallstudien mit einem interpretativen und/oder inhaltsanalytischen Design basierenden Befunde legen nahe, dass Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen bei der Umsetzung von Projekten im Sinne des politischen Leitbildes von Bildungsregionen vielfältigen Herausforderungen im Mehrebenensystem Schule ausgesetzt sind. Im Fokus steht vor allem die zum Teil konfliktbeladene Positionierung der Koordinierungsstellen in vorhandenen und neuen Strukturen und Prozessen. Sie erfolgt durch komplexe Interaktionsbeziehungen und -zusammenhänge sowohl mit Akteuren aus Politik und Verwaltung als auch mit Akteuren aus der Schul- und Bildungslandschaft. Die vielfach noch punktuellen Befunde, von denen einige hier exemplarisch dargestellt werden, deuten darauf hin, dass die multiple Einbindung in institutionelle und organisationale Settings zu einem vorsichtigen Taktieren von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros führt. Die Studien weisen insbesondere auf zwei institutionelle Pfade hin, denen Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen in

ihrer postulierten Rolle als „agents of change“ begegnen müssen: Zum einen die Entwicklungspfade der Verwaltung, zum anderen die Entwicklungspfade der Schullandschaft.

#### 1.4.2.1. Einbettung in Entwicklungspfade der Verwaltung

Die schriftliche Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aller Regionalen Bildungsbüros in Nordrhein-Westfalen von Maniti *et al.* (2013) zeigt, dass Regionale Bildungsbüros neben Schulen und anderen Regionalen Bildungsbüros häufig mit dem Jugendamt und Jugendhilfeeinrichtungen, Volkshochschulen, kommunalen Integrationszentren<sup>30</sup> und die für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen zuständigen Kompetenzteams des Landes zusammen arbeiten. Herausfordernd war für Regionale Bildungsbüros sowohl die (politischen) Motive und Prämissen der Projektförderer und -unterstützer als auch der Projektteilnehmer zu moderieren (zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Rolf (2013, 2014) in seinen Evaluationsberichten des Landesprogramms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*). Dieser Handlungsrahmen eines organisationalen Grenzgängers kann zu uneinheitlichen und widersprüchlichen Rollenorientierungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros führen (bspw. Dienstleister/innen vs. Mediator/innen/Konfliktlöser/innen vs. Mittelbeschaffer/innen vs. Richtungsweiser/innen). Die Studie weist ferner darauf hin, dass insbesondere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „älterer“ Bildungsbüros es als herausfordernd einschätzen, die Motivation der Netzwerkteilnehmer auf Dauer aufrecht zu erhalten und deren Angst vor Veränderungen abzubauen, was die Autoren als Ernüchterungseffekt mit Blick auf die Vernetzungsarbeit interpretieren. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros achteten vor allem darauf, Arbeitsvorhaben in Kooperation mit den Partnern zu entwickeln. Die Vorgabe von Projektergebnissen oder das Eingreifen in Arbeitsprozesse wurde eher vermieden. Zudem benannten die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Auflösung von Projektparallelstrukturen zu gleichen Themen als größte Herausforderung.

Von Konflikten in der Anfangsphase von Regionalen Bildungsbüros berichten Suthues *et al.*, (2017) in ihrer auf zehn Interviews mit verschiedenen Personen aus der Schul- und Bildungsverwaltung basierenden Studie. Die Daten zu drei Kommunen wurden mit Hilfe des offenen und axialen Kodierens sowie auf Basis des Ansatzes von Situations- und Positions-Maps analysiert. Die Konfliktbearbeitung bezeichnen die Autoren mit Verweis auf die Studie von Todeskino *et al.*, (2012) als strategisches Management. Gerade „junge“ Bildungsbüros mussten zunächst für ihre Arbeit in Gremien werben, die Kulturen der einzelnen Verwaltungsämter kennen lernen, Bedarfe sichten sowie Ziele entwickeln und abstimmen, bevor sie mit dem strukturellen Management, also der eigentlichen inhaltlichen Arbeit in (Projekt-)Netzwerken, beginnen konnten. Allerdings gab es auch bei „alten“ Bildungsbüros Momente des strategischen Managements, etwa wenn es zu Umstrukturierungen in der Verwaltung kam und damit eine Neuausrichtung notwendig erschien. Neben einer Unterstützung durch die Verwaltungsspitze haben aber erst konkrete Arbeitsergebnisse, die nicht in Konkurrenz zu denen anderer Verwaltungsstellen stehen, zur Akzeptanz der Arbeit von Bildungsbüros in der Regelverwaltung beigetragen, so wie im Fall eines Bildungsbüros und dessen netzwerkbasierter Erarbeitung von Bildungsstandards im Grundschulbereich. Die Studie stellt zudem heraus, dass Bildungsbüros die selbstbestimmte, freiwillige (Fach-

---

<sup>30</sup> Vor 2013: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA).

)Arbeit der Netzwerke gewährleisten müssen, wollen sie eine nachhaltige Zusammenarbeit und einen Nutzen der Netzwerkarbeit erreichen.

Brüsemeister, Gromala und Preuß (2016) argumentieren auf Basis von Befunden einer längsschnittlichen Interviewstudie<sup>31</sup> mit Akteuren aus der Schul- und Bildungsverwaltung von 14 *Lernen vor Ort*- Kommunen, dass der Projektrahmen mittels der eingerichteten Projektmanagementorganisation *Kommunales Bildungsmanagement* für Kommunen Impulse bot, eine sektorale Politikfeldverflechtung zu Bildungsthemen voranzutreiben und die bisherige nach dem Stabstellenprinzip organisierte Ämterstruktur in eine integrative umzubauen. Nach Brüsemeister und Franz (2016) dienen Netzwerke dabei als „Weichspülerzusatz“ der Hierarchie“ (ebd., S. 145). Bestehende Über-/Unterordnungsverhältnisse in Verwaltung und Politik bleiben zwar bestehen, werden jedoch um neue projektbasierte Beziehungsstrukturen und einem Ethos der Kooperation zu Fragen der kommunalen Bildungspolitik und -planung ergänzt. Bisher getrennte Wissensbestände (bspw. Schulentwicklungsplan vs. Sozialbericht) werden etwa im Rahmen eines kommunalen Bildungsberichts zusammengeführt und sollen eine Selbstbeobachtung sowie rationale, politikfeldübergreifende Entscheidungen ermöglichen. Verhandlung und Beobachtung würden dazu die dominierenden Koordinationsformen darstellen. Niedlich und Brüsemeister (2012) stellen dabei fest, dass mit der Umsetzung eines Bildungsberichts ein Paradigmenwechsel in der Bildungsplanung einher ging – weg von Wissensmonopolen, die einen Vorteil im Kampf um Einfluss darstellen, hin zu einer neuen Form des Wissensaustausches. Die damit einhergehende neue Transparenz würde jedoch auch die Komplexität und den Bedarf an Reflexion erhöhen. Brüsemeister (2017) führt ebenfalls auf Basis der längsschnittlichen Interviewdaten zu 14 Fallkommunen aus *Lernen vor Ort* aus, dass – trotz unterschiedlicher regionaler Adaptionen der Programmstrukturen – die *Lernen vor Ort*-Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter insbesondere durch ihre nicht-juristische Berufsbiographien und ihre Expertise unter anderem in der Übergangsberatung Wandlungsprozesse in der strukturkonservativen Verwaltung angestoßen haben. Sie speisen neue Wissensbestände und Leitideen in die Verwaltung ein.

Die interpretative Interviewstudie mit vier kommunalen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings in zwei *Lernen vor Ort* - Kommunen von Opper (2016) zeigt ebenfalls das Konfliktpotential einer projektförmigen Verwaltungsmodernisierung auf. Erst die Präsentation des Bildungsberichts auf der Bildungskonferenz hat die (Projekt-)Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für die Umsetzung des Bildungsmonitorings verantwortlich waren, vom Status der „unerwünschten Eindringlinge“ (Opper, 2016, S. 127) enthoben. Zuvor begegneten ihnen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Verwaltungsämter mit Misstrauen und einer fehlenden Bereitschaft zu einer konstruktiven Zusammenarbeit, was die Studie zum einen auf die Skepsis der Regelverwaltung gegenüber Veränderungsprozessen, zum anderen auf professionsbedingte und berufsbiografische Interaktionsprobleme zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Projekt- und Regelverwaltung zurück führt. So scheinen die Reformaktivitäten einer kommunalen Koordinierungsstelle oder eines entsprechenden (Fach-)Gremiums insbesondere von der Einschätzung und Legitimation von politischen, administrativen, pädagogischen und zivilgesellschaftlichen Entscheidungsträgern abzuhängen, wie auch Rürup und Röbbken (2015) mit Verweis auf ihre Ergebnisse zur Umsetzung eines kommunalen Konzepts zur Ganztagsbildung feststellen.

---

<sup>31</sup> Die Ergebnisse basieren auf 120 Interviews aus dem Zeitraum 2010 – 2013. Die Interviews wurden mit Hilfe des thematischen Kodierens ausgewertet.

Projektergebnisse und -strukturen erhalten von ihnen eine Akkreditierung für ein „institutionalised recoupling“ (Godenhjelm, Lundin & Sjöblom, 2015, S. 342) oder eben nicht bzw. in graduellen Abstufungen.

#### 1.4.2.2. Einbettung in Entwicklungspfade der Schullandschaft

Die bislang rezipierten Studien verdeutlichen, dass Regionale Bildungsbüros und ähnliche Koordinierungsstellen sich intensiv um eine Integration in politisch-administrative Abläufe bemühen müssen. Auch vor dem Hintergrund der begrenzten rechtlichen Stellung von kommunalen Koordinierungsstellen im Schulwesen (vgl. hierzu auch Kapitel 1.1. & 1.2.) stellt sich damit die Frage, *ob* und *wie* sie die Schullandschaft adressieren (können).

Darauf, dass Projekte zu Bildungsregionen mitunter nur einen geringen Stellenwert für die Gestaltung der Schullandschaft einnehmen, weisen etwa die querschnittlichen egozentrierten und sozialen Netzwerkanalysen von Kolleck (2014a, 2015) im Zusammenhang des Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung* in fünf Kommunen hin. So waren Schulen – als zentrale Adressaten des Programms – in der Implementation unterrepräsentiert, während ein Großteil der Netzwerkbeziehungen auf politische und administrative Akteure sowie auf Vereine/NGOs und Vertreter der außerschulischen Bildung zurückging. Dabei kann es sich allerdings auch um einen Programmeffekt handeln, wie Ergebnisse zu stärker schulbezogenen Projekten nahelegen.

So zeigt die erste längsschnittlich angelegte Studie zu Koooperationsbeziehungen im Rahmen von kommunalen Bildungslandschaften anhand des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*, dass eine Kooperation zwischen Regionalen Bildungsbüros und (Projekt-)Schulen konjunkturell verlaufen kann (vgl. auch Kapitel 2 – Sendzik *et al.*, 2016). Auf Basis von netzwerkanalytisch untersuchten egozentrierten Netzwerkkarten und inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviewdaten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der am Projekt beteiligten Regionalen Bildungsbüros konnten in der Studie vor allem Projektschulen als maßgebliche Kooperationspartner identifiziert werden. Insbesondere zu Beginn des Projektes fanden zahlreiche Abstimmungsprozesse mit den Schulen und den weiteren Projektpartnern statt. Zudem gab es erhebliche regionale Unterschiede, was die Einbindung von Akteuren und Gremien der Kommunalpolitik und -administration sowie der Schulaufsicht betrifft. Die Analysen der Studie weisen darauf hin, dass gerade diese Akteure und Akteurskonstellationen mit Entscheidungsmandaten die Projektarbeit der Regionalen Bildungsbüros legitimieren und einen Transfer der Projektergebnisse in die Schullandschaft ermöglichen. Oder pfadtheoretisch ausgedrückt: Entwicklungspfade aus der Projektarbeit können durch Bildungsbüros eher dann auf die Entwicklungspfade der Schullandschaft bezogen werden, wenn eine politisch-administrative Unterstützung für die Projektarbeit und den Transfer der Ergebnisse vorliegt. Fehlt eine Anbindung an Entscheidungsträger – so deuten es die Ergebnisse der Studie an –, findet eine „Einkapselung“ (Jensen, Johansson & Löfström, 2013, S. 134) in den Projektstrukturen statt.

Folgende Studien veranschaulichen, *wie* Regionale Bildungsbüros mit Schulen zusammen arbeiten. Die Studie von Manitus und Sendzik (2012) (vgl. auch Kapitel 1.4 sowie Otto *et al.*, 2015) zeigt auf Basis einer

inhaltsanalytischen Auswertung von wöchentlichen Gesprächsprotokollen<sup>32</sup> mit Mitarbeiterinnen des Dortmunder Bildungsbüros zum Management von schulübergreifenden Netzwerken zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung, dass das Dortmunder Bildungsbüro Schulen und Schulnetzwerke vor allem bei folgenden Aufgaben unterstützte: Akquise und Vermittlung von Fortbildnern, Zuweisung von Projektressourcen und deren Verwaltung, projektlegitimierende Öffentlichkeitsarbeit und insbesondere die Organisation von Veranstaltungen, die zum Austausch zwischen den Projektnetzwerken und -schulen und zu ihrer selbstständigen Arbeitsweise beitragen sollten. Auftretende Konflikte in den Schulnetzwerken oder „Regelverstöße“ von Schulen wurden als Unterstützungsanlass durch das Regionale Bildungsbüro interpretiert. Zentral scheint dabei die Beziehungs- und Vertrauensarbeit mit den Schulen zu sein, sodass diese die Arbeit des Bildungsbüros nicht als eine die selbstständige Arbeit der Schulnetzwerke einschränkende Kontrolle wahrnehmen (den Stellenwert von Vertrauen in Bildungsnetzwerken und -verbänden zeigen auch Kappauf und Kolleck (2018) sowie Kolleck und Bormann (2014)). Bei der (Schul-)Netzwerkzusammenstellung griff das Bildungsbüro unter anderem sowohl bestehende Beziehungs- und Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen – indem es die Wünsche der Schulen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit bestimmten Schulen berücksichtigte – als auch bereits bestehende Kooperationen aus anderen Projektzusammenhängen auf. Im Fall von Schulnetzwerken zur Gestaltung des Übergangs weisen die Befunde von Sendzik *et al.* (2016) (vgl. auch Kapitel 2) – ähnlich wie in der Studie von Manitius und Sendzik (2012) – darauf hin, dass bei der Auswahl von Schulen für das Projekt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros vornehmlich die räumliche Nähe der Schulen zueinander sowie thematische und strategische Überlegungen berücksichtigten. Im Fall einer Kommune führten anstehende Schul(form)schließungen dazu, dass Haupt- und Realschulen nicht für das Projekt akquiriert wurden. Mit Blick auf Erkenntnisse der Übergangsforschung schließt das potentiell die Schulen von einer chancengerechten Übergangsgestaltung aus, an denen die Ursachen und Folgen einer ungerechten Übergangspraxis am drängendsten zu bearbeiten wären.

Die Befunde Järvinen *et al.* (2015) (vgl. auch Kapitel 3) deuten ebenfalls auf eine ambivalente Zusammenarbeit Regionaler Bildungsbüros mit Schulen hin. Auf Basis einer differenzierten Operationalisierung des Konzepts *Unterstützung* und ebenfalls auf Grundlage von inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros – erhoben in der Anfangsphase des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* – zeigt die Studie, dass die acht Regionalen Bildungsbüros im Projekt Schulnetzwerke insbesondere bei ihrer selbstständigen Arbeitsweise im Sinne einer Steigerung der Eigenverantwortung unterstützten. Dazu griffen sie auf Managementtechniken zurück (bspw. Workshops zum Projektmanagement). Neben einer Konzentration auf die Arbeitsweise und -strukturen finden sich nur wenige Hinweise auf eine Unterstützung der Netzwerke bei der konkreten inhaltlichen Arbeit zum Übergang. So wurden zwar Rahmenziele durch die Bildungsbüros für die Übergangsgestaltung der Netzwerke benannt (bspw. Ausbau Elternberatung und -information, Verbesserung der individuellen Förderung und der Bildungschancen), allerdings war deren Umsetzung von der Bereitschaft der Schulen abhängig, die Ziele zu bearbeiten. Übergreifend zeigt die Studie, dass die untersuchten Regionalen Bildungsbüros bei der netzwerkbasierten Übergangsgestaltung mit Schulen vor allem auf Beobachtung und Beeinflussung als Formen der Koordination setzten.

---

<sup>32</sup> Die im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* als Lerntandem konzipierten ca. 50 Gespräche zwischen den Mitarbeiterinnen und den Forscherinnen und Forschern des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund fanden in einen Zeitraum von knapp zwei Jahren statt.



Die Analysen von Sendzik (eingereicht) (vgl. auch Kapitel 6) verweisen in ähnlicher Weise auf indirekte Steuerungsbestrebungen Regionaler Bildungsbüros gegenüber der Schullandschaft – hier allerdings mit Hilfe einer Änderung der Ressourcenausstattung. Die Studie basiert auf einer längsschnittlich angelegten qualitativen Triangulationsstudie zur Nutzung der vorliegenden Sozialindizes-Berichte der Kommune durch die Leitung eines Bildungsbüros. Die Interviewdaten wurden sowohl mit der Methode der Inhaltsanalyse als auch sequenzanalytisch nach der Objektiven Hermeneutik untersucht. Die Leitung des Bildungsbüros reflektierte auf Basis der kommunalen Sozialindizes-Berichte die Ursachen und Konsequenzen der sozio-ökonomisch selektiven Übergangsströme zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zum einen mit Vertreterinnen und Vertretern des Schulleitungsgremiums, zum anderen bilateral mit Schulleitungen von „Brennpunktschulen“. Ziel war eine datenbasierte und bedarfsgerechte Verteilung zusätzlicher Schulsozialarbeiter aus dem Bildungs- und Teilhabepaket an die Schulen (was auch stattfand) sowie die Entwicklung einer Verantwortungsgemeinschaft in der Schullandschaft. Insbesondere die Konkurrenz der Schulen um Schülerinnen und Schüler sowie Qualitätsdefizite einzelner Schulen standen im Mittelpunkt der Diskussion. In der berichteten Interaktion der Bildungsbüroleitung mit den Schulleitungen sind Momente einer hierarchiegestützten Beeinflussung zu verzeichnen – und das trotz der Betonung des Augenhöhe-Prinzips durch die Leitung des Bildungsbüros. Unter Verweis auf die Ergebnisse der Sozialindizes-Berichte finden sich in den Aussagen der Bildungsbüroleitung Formen der Beeinflussung gegenüber Schulen insbesondere bei der Durchsetzung einer Norm guter Schule sowie einer output-orientierten Arbeitsweise. Einerseits sollte dies eine effiziente und effektive Nutzung der zusätzlich zugewiesenen Ressourcen durch die Schulen absichern. Andererseits wurde hierdurch die Verantwortung für die inhaltliche Bearbeitung der Problemlagen beim Übergang auf die Schulen übertragen bzw. erhöht, womit eine höhere Rechenschaftspflicht der Schulen für ihre Arbeit gegenüber dem kommunalen Schulträger einher zu gehen schien. Interessanterweise finden sich in den Daten kaum Hinweise auf eine kritische Auseinandersetzung des Regionalen Bildungsbüros mit der Mitverantwortung des kommunalen Schulträgers für die lokalen Problemlagen beim Übergang.

Zur Perspektive schulischer Akteure auf die Arbeitsweise Regionaler Bildungsbüros und der von ihnen administrierten Strukturen von Bildungsregionen, wie Vernetzungsprojekte und kommunale Bildungsberichte, liegen bisher ebenfalls nur sehr wenige Befunde vor. In der Studie von Lehmppfuhl und Pfeiffer (2008) zeigten sich etwa die schriftlich befragten Schulleitungen im Rahmen des Projektes *Selbstständige Schule* nur eingeschränkt zufrieden mit der Zusammenarbeit der in den Modellregionen vorhandenen Regionalen Bildungsbüros. Ähnlich zurückhaltend schätzten die befragten Mitglieder der schulischen Steuergruppen die Wirksamkeit von Regionalen Bildungsbüros ein (im Sinne eines Profits der Schule von deren Arbeit).

Die Ergebnisse von Sendzik *et al.* (2012) (vgl. auch Kapitel 5) auf Basis einer schriftlichen Befragung von schulischen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* deuten darauf hin, dass schulische Vertreterinnen und Vertreter die Arbeit des Regionalen Bildungsbüros im Spannungsfeld von Unterstützung und Kontrolle wahrnehmen. Weitergehende Auswertungen der Daten (Sendzik & Järvinen, 2015) sowie daran anschließende Befragungen und Analysen (Sartory *et al.*, 2017) zeigen auf, dass schulische Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren Regionale Bildungsbüros insbesondere als unterstützend bei der Umsetzung und Fortführung einer selbstständigen Arbeitsweise betrachteten. Die letztgenannte Studie von Sartory *et al.* (2017) weist zudem darauf hin, dass die befragten Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* es begrüßten, durch die Regionalen Bildungsbüros in die Reform des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen eingebunden zu werden (ebd.). Zudem stellt die Studie die Zuweisung von

zusätzlichen Ressourcen als Anreiz für Schulen für eine Projektteilnahme heraus.<sup>33</sup> In eine ähnliche Richtung weist die Interviewstudie von Bergt *et al.* (2015) mit 52 schulischen und 10 kommunalen Vertretern aus vier niedersächsischen Bildungsregionen. Die Ergebnisse legen unter anderem nahe, dass schulische Akteure vor allem den systematischen Einbezug in die Aushandlung und Umsetzung von strategischen Themen (bspw. MINT, Inklusion, Ganztags- und Übergangsmangement) durch Regionale Bildungsbüros wertschätzten. Dabei wurde insbesondere die Information über sowie die Vermittlung von Projekten positiv hervorgehoben. Die Befunde legen ferner nahe, dass schulische Akteure die Strukturen von Bildungsregionen eher negativ einschätzen, wenn sie sie als „übergestülpt“ (ebd., S. 12) erleben.

Auf Basis einer schriftlichen Schulleitungsbefragung im Projektkontext von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* zeigen Sendzik und Abendroth (2016 a & b) (vgl. dazu auch Kapitel 7 & 8), dass Schulleitungen die von Regionalen Bildungsbüros häufig mit verantworteten kommunalen Bildungsberichte als Reflexions- und Orientierungshilfe für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der schulischen Arbeit betrachteten. So gaben die Schulleitungen an, dass sie neben der Schülerzahlentwicklung insbesondere Übergangsquoten von der Primar- zur Sekundarstufe I für die Zusammenarbeit mit Eltern, für die schulübergreifende Netzwerkarbeit und für die Entwicklung von Instrumenten zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen nutzen. Die Befunde weisen darauf hin, dass Schulleitungen Bildungsberichte eher nutzen, wenn die Berichte Veränderungsbedarfe an ihrer Schule verdeutlichen und wenn die Schulleitungen mit der Aussagekraft der Daten zufrieden sind. Dazu, ob die Rezeption von Übergangsquoten und der Schülerzahlentwicklung auch mit einer notwendigen Orientierung in der Schullandschaft im Sinne eines „Wettbewerbsvergleichs“, etwa aufgrund sinkender Schülerzahlen und damit eventuell im Raum stehender Schulschließungen, zusammenhängt, bieten die Studien ebenfalls – wenngleich nur vage – Hinweise: Schulleitungen nutzen Bildungsberichte eher, wenn sie Vergleiche mit Schulen der gleichen Schulform zulassen. Allerdings zeigt die Studie auch, dass es für die Datennutzung unerheblich ist, ob die Schulleitungen neue Berichtsformate, wie kommunale Bildungsberichte, oder (klassische) Schulentwicklungspläne nutzen. Ein Richtungswechsel in der Schullandschaft durch kommunale Bildungsberichte im Sinne einer verstärkten datenbasierten Entscheidungsfindung deutet sich damit nicht an.

### 1.4.2.3. Zwischenfazit

Mit Blick auf die Frage, ob Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen als „agents of change“ betrachtet werden können, lassen die Studien – nicht zuletzt auch aufgrund ihrer geringen Anzahl und wegen des komplexen Untersuchungsgegenstandes – insgesamt nur ambivalente Schlussfolgerungen zu.

Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen scheinen auf der einen Seite eine stärkere Nähe zwischen lokalen Akteuren im Sinne einer Systemintegration zu fördern – etwa durch die Einführung von neuen Leitideen und Wissensbeständen oder zumindest durch die Bezugnahme auf die Reformsemantik von Bildungsregionen (bspw. Verhandlung, Reflexion, Netzwerke, Bildungsmanagement und -monitoring, Unterstützung). Auf der anderen Seite weisen die Studien aber auch darauf hin, dass die Anstrengungen zum Aufbau von Netzwerkstrukturen und zur Umsetzung und Nutzung von Bildungsberichten vielfach durch die Autonomiebestrebungen der lokalen Akteure und Akteurskonstellationen (zunächst)

---

<sup>33</sup> Manitiuis und Sendzik (2012) zeigen allerdings, dass die vom Dortmunder Bildungsbüro betreuten Schulnetzwerke nur zögerlich die zur Verfügung stehenden Mittel abgerufen haben.

begrenzt werden – häufig bis zu dem Punkt, wo die Politik sich für deren (weiteren) Umsetzung stark macht. Gerade neu gegründete Regionale Bildungsbüros scheinen vor allem mit dem Kennenlernen der institutionellen Gegebenheiten sowie mit ihrer Konsolidierung und des Aufbaus eines Arbeitsnetzwerkes beschäftigt zu sein. Etablierte Bildungsbüros ringen dagegen insbesondere mit der Rückbindung von erarbeiteten Ergebnissen in den „normalen Betriebsablauf“.

Bezogen auf die Ausgangsthese eines „weiter so wie bisher“, die analytisch durch die Typologie von Streeck und Thelen (2005) zu einem institutionellen Wandel konkretisiert wurde (Kapitel 1.3.2 & 1.3.3), deuten die Befunde darauf hin, dass Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen zumindest das Potential haben, inkrementelle Prozesse des Wandels anzustoßen. Für abrupte Prozesse des Wandels sind Regionale Bildungsbüros mit ihren wenigen konfrontativen Entscheidungsdirektiven dagegen eine zu fragile Organisationsform. Zu stark ist ihre Abhängigkeit von einer Koalition von Reform- und Verhandlungswilligen in Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft sowie im Schul- und Bildungswesen in struktureller, inhaltlicher und relationaler Hinsicht. Der integrative Grenzgang zwischen verschiedenen Institutionen- und Organisationslogiken und -dynamiken scheint dabei taktgebend für Veränderungsprozesse zu sein. Ob jedoch von Regionalen Bildungsbüros ausgehende inkrementelle Prozesse des Wandels eher in kontinuierliche Ergebnisse – also in einer Reproduktion durch Adaption – oder eher in diskontinuierliche Ergebnisse im Sinne von graduellen Transformationen münden, kann vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes nicht hinreichend beantwortet werden. Zudem sind regionale Besonderheiten in Form von Regionalisierungspfaden zu beachten.

Dieses Desiderat gilt insbesondere für die Übergangsgestaltung von der Primar- zur Sekundarstufe I. So deuten zwar die Befunde von Sendzik *et al.* (2016), Järvinen *et al.* (2015), Sendzik (eingereicht) sowie Sendzik und Abendroth (2016 a & b) (vgl. dazu auch Kapitel 2, 3, 6, 7 & 8) darauf hin, dass von Regionalen Bildungsbüros und den Projekt- und Programmstrukturen (Netzwerke, Bildungsberichte) eine Irritation der bisherigen institutionellen Praxis ausgeht. Allerdings bleibt unklar, ob in diesem Zusammenhang Ungleichheit beim Übergang maßgeblich als zu bearbeitendes Problem adressiert wird oder nur als Anlass für die Bearbeitung organisationaler Problemlagen im Zusammenhang der Einführung der Programmstrukturen von Bildungsregionen herangezogen wird, wie die Institutionalisierung der Organisation Regionales Bildungsbüro in Politik, Verwaltung und Schule. Oder als These mit den Worten von Brüsemeister (2012) gewendet: „Es steht nicht mehr der Inhalt einer Reform im Vordergrund, sondern eine Reformdynamik, die wesentlich durch die positionalen Interessen der Akteure motiviert ist“ (ebd., S. 193).

Für eine Annäherung darüber, ob Regionale Bildungsbüros im Sinne eines „agent of change“ einen Pfadwechsel zu mehr Chancengerechtigkeit beim Übergang initiieren oder bei Projekten zur Übergangsgestaltung eher vorliegende Entwicklungspfade beschreiten, fehlt es vor allem an Studien, die folgende (grundlegende) Aspekte beleuchten:

- 1 Wie reflektieren Regionale Bildungsbüros im Zusammenhang eines Projektmanagements lokale Problemlagen beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen – insbesondere mit Blick auf raumbezogene Formen von Ungleichheit – und wovon wird die Reflexion beeinflusst? Wie werden etwa pfadabhängige und potentiell ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke zwischen Grund- und weiterführenden Schulen im Projektkontext eingeschätzt? Finden sie überhaupt Beachtung? Und vor allem: Wie nähern sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler

Bildungsbüros den lokalen Herausforderungen? Werden dazu im Sinne der Programmatik von Bildungsregionen Bildungsberichte und die amtliche Statistik verwendet und wenn ja, wie? Eine entsprechende Aufarbeitung kann Hinweise dazu bieten, ob und wie Regionale Bildungsbüros Projekte als kritische Weggabelung zur Entwicklung neuer institutioneller Regeln für eine chancengerechtere Übergangsgestaltung betrachten. Zudem kann sie Aufschluss darüber geben, welche weiteren Ziele Regionale Bildungsbüros mit einer kommunalen Übergangsgestaltung verbinden und in welchem Verhältnis sie zu dem postulierten Ziel von Chancengerechtigkeit stehen.

- 2 Wie wählen Regionale Bildungsbüros Schulen für eine Projektarbeit zu einer chancengerechteren Übergangsgestaltung aus? So ist etwa erklärungsbedürftig, aus welchen Gründen Regionale Bildungsbüros bestimmte Schulen für eine Projektarbeit zu einer chancengerechten Übergangsgestaltung auswählen und andere wiederum ausschließen bzw. nicht einbeziehen. So kann eine (Nicht-)Teilnahme insbesondere von (Grund-)Schulen in schwieriger Lage mit geringen Übergangsquoten zum Gymnasium an der Projektarbeit ungleichheitsbezogene Herausforderungen in der Bildungsregion betonen oder ausblenden. Neben Fragen der indirekten Diskursteilnahme von Kindern und Eltern, die von Ungleichheit beim Übergang betroffen sind, bestimmt die Schulauswahl zudem die Verteilung zusätzlicher Ressourcen im Rahmen des Projekts und damit potentiell eine Neuordnung institutioneller Machtkonstellationen vor Ort. Kurzum: Die Schulauswahl schafft die Grundlage neuer Entwicklungspfade oder zementiert bisherige Muster von Ungleichheit im Projektrahmen.

Um Informationen über dabei auftretende institutionelle Zwänge und damit über strukturelle Aufforderungen zu einem „weiter wie bisher“ zu erhalten, sollten die zu untersuchenden Reflexionsleistungen und Auswahlstrategien Regionaler Bildungsbüros den institutionellen Ausgangslagen gegenüber gestellt werden, etwas, was in den vorliegenden Studien nur zum Teil geleistet wird. So bietet etwa die (zusätzliche) Analyse der institutionellen Herausforderungen und Entwicklungen (bspw. regionale Übergangsstrukturen) die Möglichkeit, sich von den Erzählungen Regionaler Bildungsbüros zu den regionalen Problemlagen ein Stück weit zu lösen bzw. diese zu ergänzen und zu neuen Einblicken hinsichtlich eines institutionellen Wandels durch ein Projektmanagement zu gelangen. Ein solcher Ansatz hebt sich von den bisherigen Untersuchungsdesigns ab, die mit ihren (hauptsächlich qualitativen) Analysestrategien den Untersuchungsgegenstand vielfach auf die Konzepte und Strukturen normativer Bildungsregionen verengen und die Strukturen der historisch gewachsenen Bildungsregionen eher unberücksichtigt lassen. Eine entsprechende Erweiterung des Forschungsinteresses auf institutionelle Ausgangslagen kann also insgesamt dazu beitragen, die komplexe Verschränkung von Steuerungs- und Ungleichheitsfragen beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule unter Beachtung institutioneller Stabilität und institutionellen Transformationsprozessen weitergehend zu explorieren.

## 1.5 Empirische Veranschaulichung des Untersuchungsansatzes

Im Folgenden werden anhand des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* die ausgearbeitete These und die Reichweite des (theoretischen) Untersuchungsansatzes illustriert (vgl. zur Projektbeschreibung Kapitel 1.1., 1.5.3. sowie Kapitel 2 und Kapitel 3 – Sendzik *et al.*, 2016; Järvinen *et al.*, 2015). Mit Blick auf die vorangestellten Überlegungen wird aufgearbeitet, wie institutionelle Ausgangslagen mit einer projektbasierten

Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros zusammenhängen *können*. Im Fokus stehen sowohl die Reflexion der lokalen Problemlagen durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros mit Blick auf den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen als auch deren Kriterien für die Auswahl von Schulen für das Projekt. Berücksichtigt wird der Entstehungshintergrund der Regionalen Bildungsbüros. Allerdings wird nicht der Anspruch erhoben, kausale Zusammenhänge im Sinne des Pfadabhängigkeitstheorems abzubilden – dazu bedarf es komplexerer Forschungsdesigns (vgl. etwa Mahoney, 2000; Sydow, Windeler, Müller-Seitz & Lange, 2012). Vielmehr erfolgt im Sinne einer Fallbeschreibung eine (erste) empirisch gestützte Reflexion einer Pfadabhängigkeit im Zusammenhang einer kommunalen Übergangsgestaltung (vgl. Berkemeyer (2010) zum Unterschied zwischen einer Fallbeschreibung und einer Fallstudie). Ziel ist es, Muster von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Transformationsprozessen zu identifizieren. Neben der Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen des Untersuchungsansatzes werden Hinweise für weitergehende Untersuchungen generiert.

### 1.5.1 Grundlage der Fallbeschreibung

Als Fall wird die Projektimplementation in die jeweilige kommunale Schullandschaft durch die acht am Projekt beteiligten Regionalen Bildungsbüros bezeichnet. Die Beschreibung stützt sich dabei neben Zeitungsartikeln zur Entwicklung der kommunalen Schullandschaften auf Analysen von:

- Daten der amtlichen Statistik zur Entwicklung der kommunalen Schulsysteme (IT.NRW 2018) unter besonderer Berücksichtigung von gerechtigkeitssensiblen Indikatoren im Zusammenhang des Übergangs von der Grundschule zu den Schulformen der Sekundarstufe I;
- Amtlichen Geodaten zur Lage der (Projekt-)Schulen in den Grenzen der kreisfreien Städte in Verbindung mit der Sozialraumtypologie und der kleinräumigen Übergangsstatisik von Jeworutzki *et al.* (2017);
- Experteninterviews mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Regionalen Bildungsbüros zu Beginn des Projektes (Frühjahr 2012) und Projektdokumenten (kommunale Bewerbungsschreiben, Teilnahmevereinbarungen, kommunale Strategiepapiere, datenbasierte Rückmeldungen der wissenschaftlichen Begleitforschung, Berichte aus dem Projektrat 2012 bis 2014).

#### 1.5.1.1. Analyse der amtlichen Statistik

Die Analyse der öffentlich zugänglichen amtlichen Statistik ist an der Operationalisierung des Chancenspiegels 2014 zur Chancengerechtigkeit von (regionalen) Schulsystemen orientiert (Berkemeyer *et al.*, 2014). Die Untersuchung von auf kommunaler Ebene aggregierter Daten lässt eine erste Annäherung über die Chancengerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen unter Beachtung der Durchlässigkeit zwischen den weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I sowie der

Zertifikatsvergabe der unterschiedlichen Schulformen in der jeweiligen Region zu.<sup>34</sup> So wurden für jede Kommune neben einer Analyse der Schülerzahlentwicklung (im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17)<sup>35</sup> sowie von Schulschließungen (im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17) folgende Indikatoren berechnet:

- Anteile der Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse, die nach der Grundschule eine Haupt-, Real-, Gesamtschule oder ein Gymnasium besuchen;
- Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechslern in den Klassenstufen 7 bis 9. Einbezogen wurden die Wechsel zwischen Haupt-, Realschule und Gymnasium. Ausgenommen sind Gesamtschulen, da die amtliche Statistik keine Hinweise auf interne Fachleistungsdifferenzierungen vorhält;
- Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Schule mit einer Hochschulreife (unterschieden nach Abschluss am Gymnasium vs. Abschluss an Gesamtschule) sowie mit einem Hauptschulabschluss (unter besonderer Berücksichtigung von Gesamtschulen) abschlossen;
- Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss je Schuljahr – aufgeschlüsselt nach den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I.

Die Daten wurden mit Hilfe der Software Excel 2007 und SPSS 25 aufbereitet und analysiert. Bei den Analysen gilt es folgende Besonderheiten zu berücksichtigen:

- 1 Um Schwankungen zwischen den Jahren auszugleichen (bspw. aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs im Jahr 2013) und um eine Anschlussfähigkeit zu den Analysen von Jeworutzki *et al.* (2017) zu gewährleisten, wurde für die Indikatoren ein Vierjahresintervall für den Schuljahreszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 berechnet. Damit unterscheiden sich die Ergebnisse von den Befunden des Chancenspiegels 2014. Sonstige Schulformen wurden bei den Analysen nicht berücksichtigt. Zudem ist zu beachten, dass das Bundesland Nordrhein-Westfalen mit Beginn des Schuljahres 2011/12 die verbindliche Schulformempfehlung wieder in eine unverbindliche Schulformempfehlung umgewandelt hat. Rein formal steht den Eltern ab diesem Zeitraum wieder die alleinige Entscheidungsbefugnis zu der Frage zu, auf welche Schulform ihr Kind wechselt (vgl. dazu Terpoorten, 2013). Die Gesetzesänderung fällt genau in den Zeitraum des hier gebildeten Vierjahresintervalls für die Übergangsquoten. In den Quoten vermischen sich somit formale institutionelle Rahmenbedingungen hinsichtlich des elterlichen Schulformwahlrechts. Eine damit einhergehende Unschärfe hinsichtlich einer potentiellen Zunahme von sekundären Herkunftseffekten wurde für eine Anschlussfähigkeit der Analysen an die Ergebnisse von Jeworutzki *et al.* (2017) in Kauf genommen. Eine entsprechende Differenzierung hätte jedoch auch Daten zu den elterlichen Schulformpräferenzen und Schulanmeldungen vorausgesetzt, welche die (öffentlich zugängliche) amtliche Statistik nicht zur Verfügung stellt.

---

<sup>34</sup> Zu beachten gilt hierbei, dass keine längsschnittlichen Analysen durchgeführt wurden, wodurch Kohorteneffekte nicht auszuschließen sind.

<sup>35</sup> Es wurden sowohl die Neueinschulungen als auch die Anzahl von Schülerinnen und Schüler in der Klasse 5 berechnet.

- 2 Auf eine weitergehende, differenzierte Berechnung der Klassenwiederholungen wurde aufgrund der geringen regionalen Varianz verzichtet (vgl. Berkemeyer *et al.*, 2014).<sup>36</sup>
- 3 Um Informationen über institutionelle Ausgangslagen und herkunftsbedingte Ungleichheiten zu erhalten, wurden für die Schülerzahlentwicklung, die Übergangsquoten an die weiterführenden Schulformen, die Schulabschlussquoten sowie bei den Quoten eines Schulabbruchs nochmals gesonderte Analysen für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit durchgeführt. Die Staatsangehörigkeit der Kinder und Jugendlichen dient dabei als Proxy-Variable für Ungleichheit beim Übergang. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da die amtliche Statistik über den sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen als bedeutsame Einflussgröße für Ungleichheit im Schulsystem keine Informationen bereithält. Dabei gilt es folgende Hinweise aus der bisherigen Forschung zu berücksichtigen: Gleichwohl Kinder mit Migrationshintergrund mittlerweile sogar eher ein Gymnasium besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund mit der gleichen sozialen Herkunft, sind Kinder mit Migrationshintergrund an niedrigeren Schulformen überrepräsentiert. Dies wird dadurch erklärt, dass sie – häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund – aus sozial benachteiligten familiären Verhältnissen kommen (vgl. etwa Dumont *et al.*, 2014; Solga & Dombrowski, 2009). Migrationshintergrund und soziale Herkunft sind im Zusammenhang von Ungleichheit im Schulsystem also eng miteinander verwoben, wobei die soziale Herkunft der Kinder ausschlaggebend zu sein scheint. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die Ergebnisse der Analysen für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auch Rückschlüsse auf soziale Herkunftseffekte zulassen. Zudem ist eine Eigenheit der öffentlich zugänglichen amtlichen Statistik zu beachten. Sie unterscheidet nur zwischen Schülerinnen und Schüler deutscher und nichtdeutscher Nationalität. Aufgrund einer Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 erhalten unter besonderen Voraussetzungen auch in Deutschland geborene Kinder von eingewanderten Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wodurch für das Bundesland Nordrhein-Westfalen ab dem Jahr 2009 die Ausländeranteile in der Jahrgangsstufe 5 zunächst sinken und ab dem Jahr 2014 im Zuge neuer Fluchtbewegungen wieder steigen (vgl. Jeworutzki *et al.*, 2017). Damit unterschätzen schulstatistische Analysen systematisch das Niveau des Migrationshintergrundes. Nach Kemper (2016) und Jeworutzki *et al.* (2017) kann die dichotome Unterscheidung nach der Nationalität (deutsch vs. nicht-deutsch) dennoch für vergleichende Analysen aufgrund einer hohen Korrelation mit einer differenzierteren Unterscheidung des Migrationshintergrundes herangezogen werden.

### 1.5.1.2. Sozialraumanalyse

Bei der Sozialraumanalyse war zum einen von Interesse, in welcher sozio-ökonomischen Lage sich die für das Projekt akquirierten Schulen im Verhältnis zu den „Nicht-Projektschulen“ befinden, zum anderen sollte die Übergangsquote der (Projekt-)Grundschulen zum Gymnasium in Abhängigkeit der sozialen Lage der jeweiligen Schule ermittelt werden. Damit wurden Hinweise auf die Frage gewonnen, welche Schulen von den Regionalen Bildungsbüros für die projektbasierte Übergangsgestaltung ausgewählt wurden und ob sie an die aus der

---

<sup>36</sup> Im Schuljahr 2012/13 betrug der Anteil der Klassenwiederholungen an den Schulen in der Sekundarstufe I in den Projektkommunen zwischen 2,1% bis 2,9% (Berkemeyer *et al.*, 2014).

Forschung bekannten Problemlagen zu benachteiligenden Lern- und Entwicklungsmilieus anschließen. Dazu bin ich in zwei Schritten vorgegangen:

- 1 In einem ersten Schritt wurden die Geodaten aller allgemeinbildenden Schulen der Kommunen (Stand: September 2017) auf die Sozialraumtypologie für Nordrhein-Westfalen von Jeworutzki *et al.* (2017) bezogen.<sup>37</sup> Neben einer Unterscheidung der Schulformen und -stufe wurde differenziert, ob die jeweilige Schule an *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* teilgenommen hat oder nicht.<sup>38</sup> Jeworutzki *et al.* (2017) entwickelten die Typologie auf Grundlage einer Konstruktion von zeitinvarianten kleinräumigen Bezirken, indem sie Zensusdaten aus den Jahren 1970 und 2011 in Beziehung setzten und damit sozialräumliche Entwicklungstypen abbilden konnten. Sie nutzten latente Klassenanalysen, die unter anderem den Anteil von Migranten, Arbeitern, Selbstständigen, Jugendlichen und leerstehenden Wohnungen berücksichtigen, und unterschieden neun Cluster. Aufgrund von Gebietsstandänderungen müssen die Cluster nicht identisch mit heutigen Ortsteilen sein, sie kommen diesen aber nahe. Tabelle 3 stellt die Cluster und eine Kurzbeschreibung der Sozialraumtypen dar.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Fallbeschreibung sind die Cluster 6 und 7. So kann auf Basis der Arbeiten von Bos, Pietsch, Gröhlich, und Janke (2006) und Bosen *et al.* (2010) angenommen werden, dass Schulen in diesen Sozialräumen in herausfordernder Lage arbeiten.<sup>39</sup> Wie Jeworutzki *et al.* (2017) zeigen konnten, haben Grundschulen, welche in diesen Sozialräumen angesiedelt sind, unterdurchschnittliche Überweisungsquoten zum Gymnasium – verglichen mit dem Landesdurchschnitt von Nordrhein-Westfalen, der in dem Referenzzeitraum 2010/11-2013/14 bei 41,4% lag.<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> An dieser Stelle möchte ich mich vielmals bei Sebastian Jeworutzki für die Bereitstellung der Zuordnung der Schulen zu den Sozialraumclustern ihrer Studie bedanken (vgl. Jeworutzki *et al.*, 2017)

<sup>38</sup> Grundlage für die schulische Zuordnung zum Projekt war eine Rekonstruktion der Projektverteilerliste mit dem Stand vom November 2015. Das ist insofern wichtig zu erwähnen, da sich die Zusammensetzung der schulischen Netzwerke sowohl im Projektzeitraum von 2011-2015 als auch in der Verlängerungsphase im Jahr 2016 und in dem Nachfolgeprojekt *Schulen im Team – Kommunale Verankerung* (<http://www.schulen-im-team.de>) stetig verändert hat. Gründe hierfür sind neben der Aufnahme von neuen Schulen und dem Ausstieg von Netzwerkschulen auch Schulschließungen und -zusammenlegungen.

<sup>39</sup> Darauf, dass dies nur eine grobe Unterscheidung sein kann, mit welcher sogar eine statistische Stigmatisierung einhergehen kann, verweisen Radtke und Stošić (2009). Auch Racherbäumer, Funke, van Ackeren und Clausen (2013) betonen mit Blick auf Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung, dass Schulen trotz schwieriger Ausgangsbedingungen sehr gute Arbeit leisten können.

<sup>40</sup> Die Autoren nutzen ein Vierjahresintervall, um die Schwankungen der Übergangsquoten zwischen den Jahren auszugleichen. In die Berechnung gingen für die 2794 Grundschulen im Schuljahr 2014/2015 Angaben zu Übergangsquoten und Schülerbeständen von 2775 Grundschulen ein. Dafür wurden Daten von IT.NRW auf Schulebene genutzt. Die hier vorgenommene eigene Berechnung der übergreifenden, nicht-schulscharfen Daten von IT.NRW kommt für Nordrhein-Westfalen für den Zeitraum von 2010/11 bis 2013/2014 auf eine durchschnittliche Übergangsquote zum Gymnasium von 41% (Stand: 05.01.2018). Die Differenz von 0,4% ist mitunter auf den Ausschluss von 19 Schulen durch Jeworutzki *et al.* (2017) oder auf die Verwendung von aggregierten Daten gegenüber schulscharfen Daten zurück zu führen.



Tabelle 3: Clusterbeschreibung für die Entwicklungstypen 1970 – 2011

Cluster 1	
Cluster 2	ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz
Cluster 3	
Cluster 4	
Cluster 5	sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils
Cluster 6	ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten
Cluster 7	ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien
Cluster 8	städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind
Cluster 9	Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: Jeworutzki *et al.* (2017).

- 2 Zur Identifikation, ob die (Projekt-)Grundschulen in den untersuchten Kommunen entweder über- oder unterdurchschnittliche Überweisungsquoten zum Gymnasium aufweisen, wurden in einem zweiten Schritt mit der Software stata 13 die schulischen Geodaten auf die kartographische Darstellung von Jeworutzki *et al.* (2017) zur Verknüpfung von Sozialraumclustern und gymnasialer Überweisungsquote abgetragen (vgl. dazu ebd., S. 180). Für jede Grundschule konnte in den Projektkommunen rekonstruiert werden, ob die Übergangsquote zum Gymnasium für den entsprechenden Sozialraum entweder über oder unter dem Landesdurchschnitt im Zeitraum von 2011-2014 lag. Beachtet werden muss, dass eine sozialraumbezogene Klassifikation des sozio-ökonomischen Benachteiligungsgrades einer Schule mit gewissen Unschärfen gegenüber einer schulscharfen Bestimmung einhergehen kann (vgl. dazu etwa Sendzik, 2018). So muss sich die Schülerschaft einer Schule – insbesondere bei einer freien Schulwahl – nicht zwangsläufig aus dem sie umgebenden Sozialraum rekrutieren. Zudem können statistische Gebietseinheiten nicht identisch mit relationalen Sozialräumen sein, wodurch es zu einer Unterschätzung des sozio-ökonomischen Belastungsgrades in einem „Sozialraum“ kommen kann.

### 1.5.1.3. Inhaltsanalyse

Das Erkenntnisinteresse bei der Analyse der Interviews und Projektdokumente lag auf der Entstehungs- und Projektgeschichte der Regionalen Bildungsbüros, der Reflexion lokaler Problemlagen zum Übergang sowie den Kriterien für die Auswahl von Schulen für das Projekt. Angepasst auf die Bedarfe einer Fallbeschreibung wurde das Material in Anlehnung an die thematische Inhaltsanalyse (Mayring, 2014; Schreier, 2014) auf Anhaltspunkte zu den drei Themenkomplexen untersucht. Dazu wurde das Material mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA 11 thematisch kodiert und induktiv aufbereitet. Da das Interviewmaterial nicht durch eine zweite Person gegencodiert wurde, nimmt die Analyse nur den Status einer Voranalyse zur Reflexion der theoretischen Annahmen ein. Zudem kann die Beschreibung im strengen Sinne nur für sich beanspruchen, Hinweise auf die „Projekt-Innenperspektive“ der Regionalen Bildungsbüros zu generieren, obwohl in einem weitem Verständnis auch davon ausgegangen werden kann, dass die Interviews und die Projektdokumente ebenfalls die Perspektive

von kommunalen Entscheidungsträgern und -gremien widerspiegeln (insbesondere mit Blick auf die Bewerbungen, Teilnahmevereinbarungen und Strategiepapiere).

Insgesamt wird für die Fallbeschreibung in Teilen auf längsschnittliche (Sekundär-)Daten zurückgegriffen, die vertiefende Einblicke in die institutionellen Ausgangslagen zulassen. Damit verspricht der triangulative Ansatz eine „dichte“ Rekonstruktion einer (potentiell) pfadabhängigen, kommunalen Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros.

## 1.5.2 Institutionelle Ausgangslagen

Im Folgenden werden sowohl die Herausforderungen im Zusammenhang des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe I der einzelnen kommunalen Schulsysteme herausgearbeitet und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin beleuchtet als auch die Geschichte und institutionelle Einbettung der Regionalen Bildungsbüros in die kommunalen Schul- und Bildungslandschaften betrachtet. Damit wird herausgearbeitet werden, auf welche institutionellen Ausgangslagen eine von den Regionalen Bildungsbüros verantwortete kommunale Übergangsgestaltung trifft.

### 1.5.2.1. Die Dynamik der Schullandschaften und ihr Einfluss auf den Übergang

Alle am Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* teilnehmenden Kommunen (Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Krefeld, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen) mit Einwohnerzahlen zwischen 170.000 und 585.000 können mit Ausnahme von Hagen als Wirtschaftszentren mit geringer Wachstumsdynamik klassifiziert werden (vgl. Demographietyp 7 des Wegweisers Kommune der Bertelsmann Stiftung (2017) oder Cluster 4 der Kreistypisierung von Gawronski, Kreis und Middendorf (2017)). Butzin *et al.* (2017) sehen darin die pfadabhängigen Folgen eines mit Subventionen hinausgezögerten Strukturwandels. Die Konsequenzen der Krise und des Niedergangs der Montanindustrie beschreiben sie folgendermaßen: „Ruhrgebietsimage, vorauseilender und intensiverer demografischer Wandel mit der Folge von Schulschließungen, Abwanderung und »Brain-Drain«, chronisch leere Kassen der Kommunen – auch bezüglich der verfügbaren Mittel für Bildung –, überdurchschnittliche Anteile an Arbeitslosen, Ausländern, zurückgebliebenen Alten und Armen und deren Konzentration in vergleichsweise dicht verteilten »Problemquartieren«“ (ebd., S. 264).<sup>41</sup> Neben der Identität als „Malocherregion“ etabliert sich demnach zunehmend das Selbst- und Fremdbild einer von Armut geprägten Region im Abstieg. Durch Förder- und Imagekampagnen, etwa im Rahmen einer verstärkten Ansiedlung von Technologie- und Gründerzentren oder durch die Initiative „Metropole Ruhr“, versucht die Politik, den Wandel zu steuern und Gegennarrative zu etablieren.

Wie die aufgeführten Folgen des Wandels sich selbst verstärken können, zeigt ein Blick auf die Diskussion zum Umgang mit den prekären kommunalen Haushaltslagen. So befanden sich fast alle Projektkommunen im

---

<sup>41</sup> Weitergehende Informationen dazu bietet auch der Bildungsbericht Ruhr (2012).

Zeitraum von 2009 bis 2016 aufgrund einer hohen Verschuldung mindestens einmal im Nothaushalt oder waren zumindest kurz davor. Um einen Entzug der Eigenständigkeit über finanzielle Entscheidungen durch die Bezirksregierung(en) zu begegnen, diskutierten politische und administrative Vertreterinnen und Vertreter der Kommunen immer wieder auch Sparmaßnahmen in der Verwaltung und im schulischen Bereich, beispielsweise durch Umstrukturierungen in der Verwaltung und durch Schulschließungen (vgl. etwa Korfmann & Stauber-Klein, 2013). So wurde etwa in Bochum im Rahmen eines Konsolidierungskonzepts mit der Bezirksregierung im Jahr 2014 die Schließung von 11 Schulen durch die Stadt beschlossen – acht weitere Schulschließungen sollten laut Konsolidierungskonzept folgen (Steuere, 2014). In der Summe kommt das einer „Schließungsquote“ von 20 % der Bochumer Schulen gegenüber dem Stand im Jahr 2012 gleich, welche mit sinkenden Schülerzahlen begründet wurde. Die Schulverwaltung sah sich öffentlichen Protesten und politischen Angriffen insbesondere mit Blick auf eine (schwindende) nähräumliche schulische Versorgungslage ausgesetzt. Die Einsparungen könnten durch einen Stellenbau in der Verwaltung abgeschwächt oder kompensiert werden, so die Kritik. Dieses Beispiel illustriert die Gemengelage von exogenen und endogenen Ursachen für einen inkrementellen Wandel in der Schullandschaft. Insbesondere die kommunalen Schulverwaltungen scheinen unter Druck zu geraten, den Wandel unter kritischer Beobachtung der Schulöffentlichkeit zu moderieren und dabei auch unpopuläre Entscheidungen fällen bzw. mittragen zu müssen.

## Die Lage der Schulen

Weitergehende Einblicke über die Dynamik der pfadabhängigen Veränderungen in den kommunalen Schullandschaften gewährt die amtliche Statistik. In der Anfangsphase des Projektes (2011 bis 2012) nahmen die Schülerzahlen in allen Kommunen sowohl bei den Neueinschulungen als auch in der Jahrgangsstufe 5 bereits seit mehreren Jahren stetig ab (vgl. Abbildung 9 & Abbildung 11 im Anhang). Erst ab dem Jahr 2014 ist eine Konsolidierung insbesondere bei den Neueinschulungen zu beobachten, was unter Berücksichtigung der Anteile von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit vermutlich auf fluchtbedingte Migrationsbewegungen zurück geht (vgl. Abbildung 10 & Abbildung 12 im Anhang). Dabei zeigt sich auch, dass insbesondere in Duisburg unter den Schülerinnen und Schülern relativ viele Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind (bspw. lag der Anteil bei Einschulungen im Jahr 2010 bei 36,4% und bei Kindern in der Klasse 5 bei 22,1%).<sup>42</sup> Aber auch in den anderen Kommunen hatte im Jahr 2010 im Durchschnitt jedes vierte Kind bei seiner Einschulung nicht die deutsche Staatsangehörigkeit – was einem mehr als doppelt so hohen Anteil mit Blick auf den Landesdurchschnitt gleichkommt. Die Daten deuten damit auf eine hohe kulturelle Vielfalt an den Schulen und auf eine nicht-deutsche Familiensprache vieler Kinder und Jugendlicher hin. Letzteres kann der Bildungsbericht Ruhr (2012) insbesondere für die Städte Bochum, Essen, Duisburg und Hagen aufzeigen und empfiehlt pädagogische Programme zur Sprachförderung. Die spätestens ab dem Jahr 2010 abnehmenden Anteile von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind wahrscheinlich auf die im Kapitel 1.5.1.1 erwähnte Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes zurück zu führen, wodurch der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler in den Kommunen statistisch unterschätzt wird.

---

<sup>42</sup> Unter Berücksichtigung der Zuwanderungsgeschichte der Eltern kann der Bildungsbericht Ruhr (2012) zeigen, dass in Duisburg im Jahr 2010 sogar jedes zweite eingeschulte Kind einen Migrationshintergrund hatte.

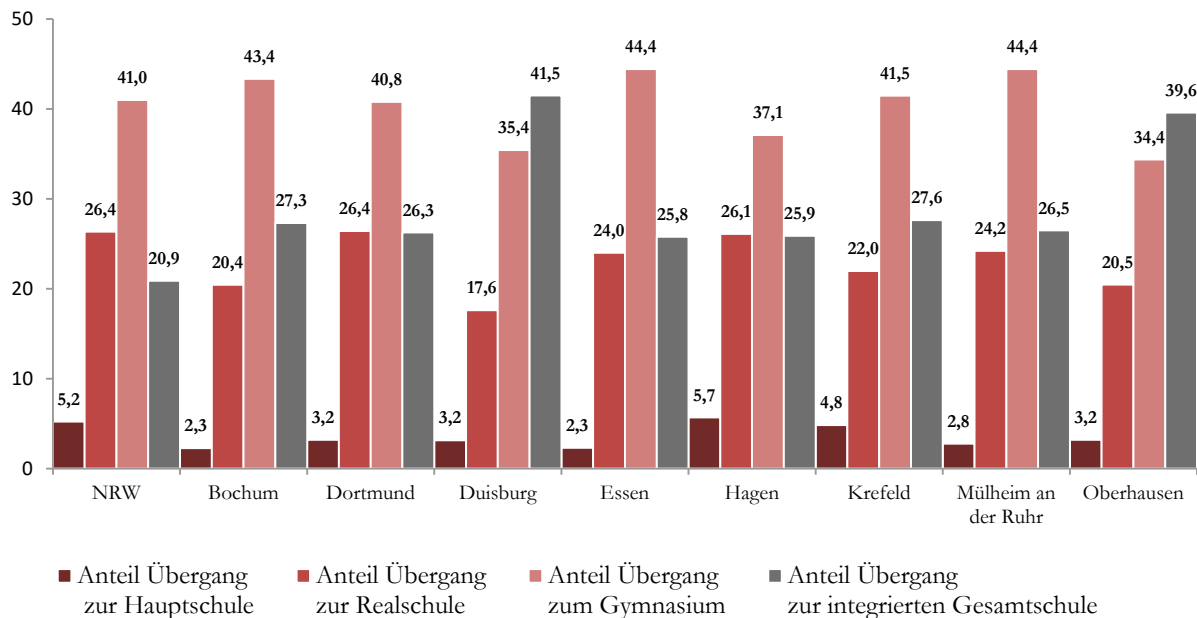
Unter den weiterführenden Schulformen befinden sich in fast allen Projektkommunen vor allem Gymnasien (vgl. Abbildung 13 im Anhang; Stand Herbst 2017). Zudem ist eine hohe Anzahl von Gesamtschulen zu verzeichnen. In Duisburg gibt es sogar mehr Gesamtschulen (n=13) als Gymnasien (n=12). Mit Ausnahme von Krefeld und Mülheim an der Ruhr, deren Bevölkerung allgemein eine etwas günstigere sozio-ökonomische Ausgangslage aufweist, liegt der Großteil der Schulen in Bezirken mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote (vgl. Abbildung 14 im Anhang). Dies trifft auch für Gymnasien zu, womit der Befund von Terpoorten (2014) für den Untersuchungskontext bestätigt werden kann, nach welchem in den Städten des Ruhrgebiets *kein* benachteiligender Angebotseffekt zu verzeichnen ist, was die sozialräumliche Versorgung mit Gymnasien anbelangt. Zugleich zeigen die Daten zu den Schulgründungen und -schließungen im Zeitraum von 2005 bis 2016, dass in Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen und Hagen weitere integrierte Schulformen, wie die Sekundarschule und die Gemeinschaftsschule, eingeführt wurden (vgl. Abbildung 15 im Anhang). Während die Anzahl von Gymnasien und Gesamtschulen konstant blieb oder vereinzelt sogar zunahm, sind umfangreiche Schulschließungen insbesondere unter Grund-, Haupt- und Realschulen zu verzeichnen. So wurde in Essen jede fünfte und in Bochum annähernd jede vierte Grundschule geschlossen. Hauptschulen waren noch stärker von Schließungen betroffen. Während beispielsweise in Dortmund jede zweite Hauptschule aufgelöst wurde, wurden in Bochum ca. 80% der Hauptschulen geschlossen. Die Schließungen mündeten häufig auch in Schulzusammenlegungen, wie in den Interviewdaten unter anderem etwa für Mülheim an der Ruhr oder Hagen zu erkennen ist. Weitergehende Analysen zu Schulschließungen im Schuljahr 2015/16 deuten darauf hin, dass insbesondere Haupt- und Realschulen in Ortsteilen mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote den Schulbetrieb einstellen.

Damit können die durch die kommunalen Schulverwaltungen zu moderierenden Veränderungsprozesse aufgrund des demographischen Wandels und der prekären kommunalen Haushaltslagen spezifiziert werden. Die Projektkommunen begegnen den Herausforderungen insbesondere mit der Schließung oder der Zusammenlegung von Grund-, Haupt- und Realschulen in Verbindung mit einem Ausbau des Angebots an integrierten Schulformen. Von den tiefgreifenden Veränderungen in der Angebotsstruktur scheinen dabei vor allem Stadtteile in ungünstiger sozialer Lage betroffen zu sein.

## Der Übergang von der Grundschule zu den Schulen der Sekundarstufe I

Die auch auf höhere Bildungsaspirationen zurückgehenden Veränderungen in den Schullandschaften (vgl. auch Terpoorten, 2014; Jeworutzki *et al.*, 2017) bilden sich ebenfalls in den Übergangsquoten von der Grundschule auf eine Schule der Sekundarstufe I ab. Im Zeitraum von 2010/11 bis 2013/14 zeigt sich in den Projektkommunen ein Trend zu einem zwei- bzw. dreigliedrigen Schulsystem. Gesamtschulen haben sich als ehemals „vierte Option“ etabliert und bieten neben Gymnasien die Möglichkeit zum Erwerb der Hochschulreife. Dagegen kommt Hauptschulen – an den Übergangsquoten und nicht an den Anmeldezahlen bemessen, die wahrscheinlich nochmals deutlich niedriger ausfallen (vgl. dazu auch Bildungsbericht Ruhr, 2012) – lediglich nur noch eine sehr geringe Bedeutung und Realschulen tendenziell nur noch ein marginaler Stellenwert zu (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Übergangsquoten von den Grundschulen zu den Schulen der Sekundarstufe I in den Projektkommunen; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14



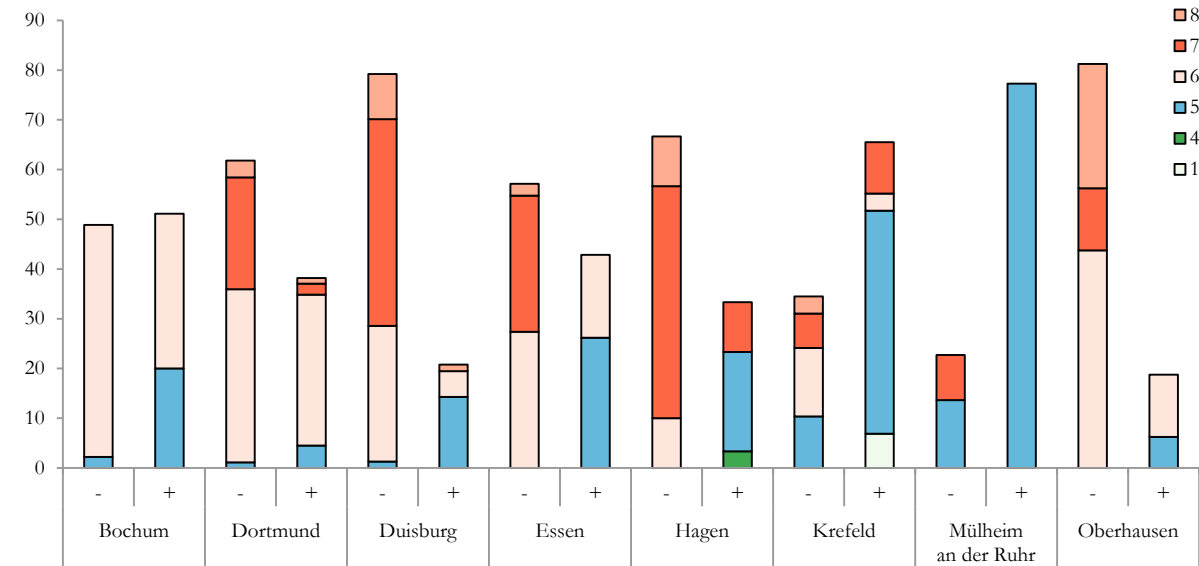
Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

So waren die Übergangsquoten zum Gymnasium und zu den Gesamtschulen in der Summe in allen Kommunen höher als der Landesdurchschnitt. Regionale Unterschiede gibt es in den Übergangsanteilen zum Gymnasium und zu den Gesamtschulen. Während in Duisburg (41,5%) und Oberhausen (39,6%) mehr Kinder auf eine Gesamtschule wechselten, was doppelt so hoch wie im Landesdurchschnitt (20,9%) war, obwohl die Anteile der Projektkommunen nicht aus diesem „herausgerechnet“ wurden, besuchten in den anderen Kommunen die meisten Kinder nach der Grundschule ein Gymnasium. Insbesondere Bochum (43,4%), Essen (44,4%) und Mülheim an der Ruhr (44,4%) liegen dabei sogar deutlich über dem Landesdurchschnitt (41%). Allerdings legt die Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auf die verschiedenen Schulformen in allen Projektkommunen ungleiche Zugangschancen zum Gymnasium nahe (vgl. Abbildung 16 im Anhang). Im Vergleich zum Anteil der Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit in der Jahrgangsstufe 5 in den Kommunen ist der Anteil der Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in allen Kommunen an Hauptschulen überproportional hoch und an Gymnasien überproportional niedrig. In Bochum (Hauptschule=43,6% vs. Gymnasium=3,1%), Duisburg (Hauptschule=42,3% vs. Gymnasium=6,9%) und Mülheim an der Ruhr (Hauptschule=40,5% vs. Gymnasium=2,9%) ist dieses Gefälle besonders stark ausgeprägt. In diesen Kommunen scheinen Gesamtschulen hier eine wichtige Kompensationsfunktion hinsichtlich des Erwerbs höherer Schulabschlüsse einzunehmen, die jedoch regional unterschiedlich ausgeprägt ist und auch noch anhand der tatsächlich erworbenen Schulabschlüsse zu prüfen ist. Während sich in Bochum (6,5%), Hagen (9,9%) und Krefeld (8,3%) die Anteile an Gesamtschulen nicht vom städtischen (Ausländer-)Durchschnitt unterscheiden, besuchen insbesondere in Essen (15%), Mülheim an der Ruhr (11,7%) und Oberhausen (13,1%) im (inner-)städtischen Vergleich mehr Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit eine Gesamtschule. Dennoch besteht für Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in den Kommunen eine deutliche Hierarchie beim Übergang zu den unterschiedlichen Schulformen. Mit Blick auf die weiter oben dargelegten Erkenntnisse der

Übergangsforschung (Kapitel 1.4.1 & 1.5.1.1) darf angezweifelt werden, dass diese ausschließlich auf Leistungsunterschiede zurückgeht.

In einer sozialräumlichen Betrachtung der Übergangsqoten der Grundschulen zum Gymnasium zeigen sich für den Beobachtungszeitraum 2010/11 bis 2013/14 für den Großteil der Kommunen innerstädtische Unterschiede (vgl. Abbildung 3).

**Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsqote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden**



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14; „minus“ entspricht unterdurchschnittlicher Übergangsqote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); „plus“ entspricht überdurchschnittlicher Übergangsqote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*,2017; eigene Berechnungen.

Insbesondere für Bochum, Duisburg, Essen, Hagen, Krefeld und Mülheim an der Ruhr deuten die Daten auf sozialraum-bedingte Zulieferbeziehungen mit Gymnasien hin. So haben in diesen Städten Grundschulen, die in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken mit einem geringen und kaum gestiegenen Ausländeranteil liegen, eher eine – am Landesdurchschnitt (41,4%) bemessene – überdurchschnittliche Übergangsqote zum Gymnasium. Grundschulen, die in Sozialräumen mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote angesiedelt sind, weisen dagegen eher eine unterdurchschnittliche Übergangsqote zum Gymnasium auf. Damit können die Befunde von Jeworutzki *et al.* (2017) auch für die untersuchten Regionen abgebildet werden. Die Ergebnisse verweisen auf ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und weiterführenden

Schulen und deuten damit in die gleiche Richtung der Studien von Terpoorten (2014), Hauf (2007) und der Ergebnisse des Essener Bildungsberichts (2011) sowie der Schulsozialindizes-Berichte für die Stadt Mülheim an der Ruhr (Amonn & Groos, 2011; Groos, 2014). Die Gründe für die Zulieferbeziehungen können vielfältiger Natur sein, wie die rezipierten Forschungsbefunde weiter oben veranschaulichen (Kapitel 1.4.1). Neben einer tendenziell leistungungerechten Empfehlungspraxis der Grundschulen und Aufnahmepraxis der Gymnasien kommen unterschiedliche elterliche Bildungsaspirationen, kulturelle Präferenzen und Abgrenzungstendenzen der Eltern, aber auch eine verschieden stark ausgeprägte Bereitschaft der Eltern in Betracht, etwa in weitere Schulwege zu investieren. So kann aber auch die seit 2008 in Nordrhein-Westfalen bestehende freie Grundschulwahl, welche die Projektkommunen nach der Reform des Gesetzes im Jahr 2011 aufrecht erhielten, eine sozio-ökonomische Vorselektion der Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen begünstigen, die sich beim Übergang auf die weiterführenden Schulen fortsetzt. Dass eine freie Grundschulwahl die soziale Segregation zwischen den Grundschulen erhöht, konnte etwa Groos (2015) für Mülheim an der Ruhr aufzeigen.

## Abschlüsse und Durchlässigkeit

Über mögliche Konsequenzen der Selektionspraxis beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen geben die Daten zu den Schulabschlüssen und zur Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen Aufschluss.

Im Allgemeinen entsprach der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit einer Hochschulreife in den Projektkommunen im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 ungefähr dem Landesschnitt (vgl. Abbildung 17 im Anhang). In Essen (43,4%) und insbesondere in Mülheim an der Ruhr (48,2%) lag er sogar deutlich über dem Anteil auf Landesebene (39,1%). Die Daten zu den Schulabschlüssen in den Kommunen weisen zudem darauf hin, dass die Chancen, die Schule mit einem Abitur zu verlassen, an einem Gymnasium höher sind, als an einer Gesamtschule. Im Vergleich zum Landesdurchschnitt erwerben an den Gesamtschulen in den Projektkommunen zwar mehr Schülerinnen und Schüler ihr Abitur, allerdings schließen immer noch mehr Schülerinnen und Schüler die Schule an einem Gymnasium mit einem Abitur ab. Unterschiede zeigen sich regional. Während in Essen fünfmal mehr Schülerinnen und Schüler ihr Abitur an einem Gymnasium absolvieren (Gymnasium=79,8% vs. Gesamtschule=15,9%), sind es in Duisburg (Gymnasium=70,6% vs. Gesamtschule=28,8%), Mülheim an der Ruhr (Gymnasium=69,9% vs. Gesamtschule=27,7%) und Oberhausen (Gymnasium=68,2% vs. Gesamtschule=26,5%) „nur“ rund zweieinhalbmal so viele. Insbesondere für Duisburg und Oberhausen deutet dies in Verbindung mit den hohen Überganganteilen zu den Gesamtschulen auf eine gute Qualität der Gesamtschulen in den Regionen hin. Allerdings haben Duisburg und Oberhausen im Verhältnis auch sehr viele Gesamtschulen, wodurch Angebotseffekte nicht auszuschließen sind. So ist zu vermuten, dass trotz der Präferenz für ein Gymnasium, die Chance, ein Gymnasium besuchen zu können, aufgrund fehlender Plätze deutlich geringer ist, wodurch angehende Abiturientinnen und Abiturienten vermehrt auch Gesamtschulen besuchen (müssen). Zudem zeigt der Blick auf die Daten zu den Hauptschulabschlüssen, dass in Duisburg (49,2%) und Oberhausen (43,5%) annähernd jeder zweite Jugendliche, der die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlässt, diesen an einer Gesamtschule erwirbt (vgl. Abbildung 18 im Anhang). Ähnlich, aber weniger extrem, jedoch ebenso weit über dem Landesdurchschnitt (21%), verhält es sich – abgesehen von Krefeld (21,1%) – in den weiteren Projektkommunen. Neben Förder- und Hauptschulen weisen unter den Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Schulabschluss Gesamtschulen darüber hinaus die höchsten Abbruchquoten auf. Im Vergleich zum Landesdurchschnitt (6,8%) ist insbesondere in Dortmund (11,8%), Duisburg (13,7%), Essen (13,9%) und Krefeld (11,9%) der Anteil von Schulabgängern ohne

Schulabschluss an Gesamtschulen überdurchschnittlich hoch (vgl. Abbildung 19 im Anhang). Die Datenlage deutet insgesamt darauf hin, dass die Gesamtschulen in den Projektkommunen sehr unterschiedliche Anforderungen zu erfüllen haben: Auf der einen Seite stellen sie eine Alternative für den Besuch eines Gymnasiums dar, auf der anderen Seite scheinen sie das Hauptschulsterben in den Regionen aufzufangen, was die Befunde von Jeworutzki *et al.* (2017) für den Untersuchungskontext bestätigt.

Mit Blick auf die oben erwähnte Kompensationsfunktion von Gesamtschulen für Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit (Kapitel 1.5.2.1) zeigt sich, dass sich deren Chancen mit einem Abitur die (Gesamt-)Schule zu verlassen in den Projektkommunen nicht verbessern (vgl. Abbildung 20 im Anhang). Im Vergleich zum Anteil von Schulabgängern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der jeweiligen Region und im Verhältnis zu den Zahlen auf Landesebene erwerben sie an Gesamtschulen nicht häufiger ein Abitur. Abgesehen von Duisburg zeigt sich in den Projektkommunen sogar tendenziell das Gegenteil. So bleiben die Abiturquoten an Gesamtschulen von Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit unter Berücksichtigung des regionalen Ausländeranteils in den Schulen eher unter dem Verhältnis auf Landesebene. Der Anteil von Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit unter den Schulabgängern ohne Abschluss variiert zwischen den Kommunen sehr stark. Während er in Essen bei 31% im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 liegt, ist er in Krefeld mit 20% deutlich niedriger, obwohl beide Städte den gleichen Ausländeranteil unter den Schulabgängern aufwiesen.

Wird das Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechslern zwischen den Klassenstufen 7 bis 9 im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 betrachtet, zeigen sich zwischen den Regionen ebenfalls beträchtliche Unterschiede (vgl. Abbildung 21 im Anhang). Während in Dortmund auf einen (Aufwärts-)Wechsel von einer Hauptschule auf eine Realschule oder von einer Realschule auf ein Gymnasium 19 (Abwärts-)Wechsel von einem Gymnasium auf eine Real- oder Hauptschule oder von einer Realschule auf eine Hauptschule kommen<sup>43</sup>, liegt das Verhältnis in Hagen bei 1:8. Unterschiede in der Haltekraft von Gymnasien und Realschulen zeigen sich in Essen und insbesondere in Mülheim an der Ruhr. In letzterer Region wechseln etwa doppelt so viele Schülerinnen und Schüler von einem Gymnasium an eine Real- oder Hauptschule – verglichen mit der Anzahl von Schülerinnen und Schüler, die von einer Real- an eine Hauptschule wechseln. In den anderen Kommunen ist die Abschlusstendenz von Gymnasien und Realschulen ungefähr gleich hoch ausgeprägt.

Die Daten zu den Schulabschlussquoten deuten damit darauf hin, dass in den Projektkommunen der Übergang zwischen der Grundschule und den Schulen der weiterführenden Schulen die entscheidende Weichenstellung für die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen darstellt – nicht zuletzt aufgrund der geringen Durchlässigkeit zwischen den Schulformen „nach oben“. Trotz des großen Angebots an Gesamtschulen ebnet vor allem der Besuch eines Gymnasiums den Weg zum Abitur. Für Jugendliche mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit scheint der Übergang zu und der Schulabschluss an einem Gymnasium entweder eher unattraktiv zu sein oder er ist ihnen durch rituelle Klassifikationsprozesse (z.B. Bewertung der Lehrkräfte zur Passung der familiären Werte hinsichtlich der schulischen Erziehungsziele, vgl. auch Kapitel 1.4.1.2) an den ab- und aufnehmenden Schulen verstellt.

---

<sup>43</sup> Die Befunde für den Beobachtungszeitraum deuten damit in die gleiche Richtung, wie die Ergebnisse des ersten und zweiten Dortmunder Bildungsberichts (2008, 2014).



### 1.5.2.2. Entstehung und Verortung der Regionalen Bildungsbüros

Die im Projektkontext mit der chancengerechten Übergangsgestaltung beauftragten Regionalen Bildungsbüros haben sehr unterschiedliche Entstehungshintergründe, die – wie zu zeigen ist – unter anderem Einfluss auf die Übergangsgestaltung haben (vgl. Tabelle 4).

Die untersuchten Interviews und Projektdokumente deuten darauf hin, dass Projekte und Programme nicht nur die Entwicklung der Regionalen Bildungsbüros unterstützt oder überhaupt erst einen Rahmen zu deren Gründung geboten haben, sondern auch ihre „Zielsozialisierung“ und Institutionalisierung in den kommunalen Strukturen und in der Schullandschaft auf verschiedene Art und Weise geprägt haben. Aufgrund von Personalwechsellern und der strukturellen Anbindung an kommunale Strukturen zeigt sich jedoch eine unterschiedlich starke Identifikation der Regionalen Bildungsbüros mit den verschiedenen (Gründungs-)Projekten und Programmen und den mit ihnen verbundenen Zielsetzungen. Dadurch ist der Projekt- oder Programmkontext, in welchem das jeweilige Regionale Bildungsbüro entstanden ist, nicht zwangsläufig auch ihr basaler Bezugspunkt für die Institutionalisierung in den Bildungsregionen. Vielmehr scheinen die Projekte und Programme verschiedene Möglichkeitsräume für ihre Einbindung in lokale Entscheidungsstrukturen und -prozesse und für das Agenda-Setting vorzuhalten. Übergreifend können die Regionalen Bildungsbüros entlang ihrer Projekt- und Programmidentifikation in folgende Gruppen unterschieden werden:

- 1 Regionale Bildungsbüros, deren Identität stark von der Teilnahme am Projekt *Selbstständige Schule* im Jahr 2002 geprägt wurde. Dazu gehören Dortmund sowie Krefeld. Das Dortmunder Bildungsbüro nahm parallel zur dritten Projektphase *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* an der zweiten Projektphase von *Schulen im Team* teil (2009 -2013).
- 2 Die Duisburger und Essener Bildungsbüros identifizierten sich stark über ihre Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* (2009 bis 2014). Duisburg war zwar auch an dem Projekt *Selbstständige Schule* beteiligt, allerdings lassen die Aussagen des Duisburger Bildungsbürovertreters den Schluss zu, dass erst von *Lernen vor Ort* wichtige Impulse zur Etablierung der Stabstelle Strategische Planung – wie das Regionale Bildungsbüro im Jahr 2012 genannt wurde – ausgingen. Sowohl Essen als auch Duisburg nahmen bereits an der ersten Projektphase von *Schulen im Team* (2007-2011) teil, welche allerdings weniger die kommunalen Schulträger und eher Schulnetzwerke adressierte.
- 3 Regionale Bildungsbüros, die im Zusammenhang des Landesprogramms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* zwischen 2009 und 2010 entstanden sind. Dazu gehören die Regionalen Bildungsbüros in Hagen, Mülheim an der Ruhr sowie Oberhausen. Zu dieser Gruppe ist ebenfalls Bochum zu zählen, obwohl das Bochumer Bildungsbüro im Zusammenhang des Projektes *Selbstständige Schule* im Jahr 2002 gegründet wurde. In Hagen fiel die Gründung des Regionalen Bildungsbüros mit dem Start des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* zusammen.

Tabelle 4.: Übersicht über die Regionalen Bildungsbüros im Projektzusammenhang von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* in der Anfangsphase im

Stadt	Bezeichnung	Gründung	Entstehungskontext <sup>1</sup>	Administrative Verortung	Anzahl MitarbeiterInnen
Bochum	Regionales Bildungsbüro	2002	Projekt <i>Selbstständige Schule</i>	Schulverwaltungsamt	2
Dortmund	Regionales Bildungsbüro	2002	Projekt <i>Selbstständige Schule</i> (bereits Projektkommune <i>Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln</i> (2009-2013))	Fachbereich Schule	ca. 30
Duisburg	Stabstelle Strategische Planung (heute: Büro Bildungsregion)	2002	Projekt <i>Selbstständige Schule</i> (bereits Projektkommune <i>Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln</i> (2007-2011) – ebenfalls <i>Lernen vor Ort</i> -Kommune (2009-2014))	Bildungsholding (heute: Dezernat für Familie, Bildung und Kultur)	3
Essen	Bildungsbüro	2009	Programm <i>Lernen vor Ort</i> (bereits Projektkommune <i>Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln</i> (2007-2011))	Fachbereich Schule – Stabsstelle des Dezernenten	18
Hagen	Regionales Bildungsbüro	2010	Landesprogramm <i>Regionale Bildungsnetzwerke NRW</i>	Fachbereich Bildung	2
Krefeld	Regionale Geschäftsstelle /Regionales Bildungsbüro	2002	Projekt <i>Selbstständige Schule</i>	Schulverwaltungsamt	2
Mülheim an der Ruhr	Bildungsbüro	2009	Landesprogramm <i>Regionale Bildungsnetzwerke NRW</i>	Dezernat V (Bildung, Soziales, Jugend, Gesund, Sport & Kultur) – Stabsstelle des Dezernenten	3
Oberhausen	Bildungsbüro	2009	Landesprogramm <i>Regionale Bildungsnetzwerke NRW</i>	Dezernat 3 (Familie, Bildung, Soziales) – Stabsstelle des Beigeordneten	2

<sup>1</sup> Alle Kommunen nehmen am Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* teil. Es wurde zwar im Jahr 2008 eingeführt, allerdings nahmen nicht alle Kommunen sofort daran teil (bspw. unterzeichnete Essen erst im Jahr 2010 den Kooperationsvertrag mit dem Land). Neben weiteren Projektstellen hat jedes Regionale Bildungsbüro daher mindestens zwei Personalstellen, die anteilig vom Land und der Kommune finanziert werden und sich in eine Stelle einer kommunalen Verwaltungsfachkraft und eine pädagogische Mitarbeiterstelle des Landes (in der Regel abgeordnete Lehrkräfte) aufteilen. **Quelle: Eigene Recherche.**

Auf einer formalen Ebene waren und sind die verschiedenen Projekte und Programme in den Kommunen mit einer Vielzahl von Zielsetzungen und Handlungsfeldern verbunden. Sie reichen von einer:

- Einzelschulentwicklung etwa durch die Qualifizierung von schulischen Steuergruppen, Lehrkräften und Schulleitungen im Fall des Projektes *Selbstständige Schule*,
- über ein Bildungsmonitoring und eine Bildungsberatung insbesondere zu den Übergängen entlang der Bildungsbiographie im Fall von *Lernen vor Ort*,
- bis hin zu sehr vielfältigen Handlungsfeldern im Fall der *Regionalen Bildungsnetzwerke NRW*, wie die Ganztags- und Inklusionsgestaltung, individuelle Förderung, eigenverantwortliche Schule, Elternarbeit, kulturelle und außerschulische Bildung oder auch die Übergangsgestaltung.

Trotz eines erkennbaren Fokus auf die Übergangsgestaltung im Zusammenhang der Programme *Lernen vor Ort* und *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* haben – bis auf eine Ausnahme – alle Regionalen Bildungsbüros zu Projektbeginn von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* noch keine systematischen Erfahrungen im Übergangmanagement von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen sammeln können. Allerdings lagen in einigen Kommunen bereits punktuell Impulse und erste Maßnahmen für die Übergänge Kindergarten-Grundschule und Schule-Beruf vor.

Die auch auf Projekttraditionen zurückgehende pfadabhängige Varianz hinsichtlich der Einbindung der Regionalen Bildungsbüros in lokale Entscheidungsstrukturen und -prozesse wird im Folgenden näher erläutert. Dazu wird zwischen der Institutionalisierung in der Verwaltung und der Institutionalisierung in der Schullandschaft unterschieden (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Kapitel 1.4.2.). Zu beachten gilt, dass die Beschreibungen – sofern sie sich nicht auf öffentlich zugängliche Informationen beziehen – aufgrund der den Interviewpartnern zugesprochenen Anonymität nur auf „Gruppenebene“ berichtet werden.

## Institutionalisierung in der Verwaltung

Gemeinsam ist dem Großteil der Regionalen Bildungsbüros, dass ihre Gründung im Rahmen der Projekte und Programme von Entscheidungsträgern in der Politik und Verwaltung vorangetrieben und protegiert wurde. Die Regionalen Bildungsbüros sahen sich vielfach Ausgrenzungsbestrebungen und Beharrungstendenzen insbesondere von Seiten des Schulverwaltungsamtes ausgesetzt. So wurde ein Bildungsbüro von anstehenden Arbeitstreffen und Sitzungen ausgeschlossen, indem es nicht in kommunale Einladungs-Verteiler aufgenommen wurde, bis die Politik darauf bestand, dass das Bildungsbüro immer an den Treffen teilzunehmen hat. Neben einer fehlenden Bekanntheit in der Gründungszeit ist die Ausgrenzung aus Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros vor allem auf die Skepsis innerhalb der Verwaltung zurück zu führen, dass sich die Kommune nicht in innere Schulangelegenheiten einmischen sollte. Zudem lag zum Teil eine Geringschätzung hinsichtlich des Aufgabenspektrums der Regionalen Bildungsbüros vor, welches aus Sicht der Verwaltung nicht unmittelbar auf die politisch hochbrisanten Schulschließungen und Einsparungen in der Verwaltung einzahlte. Folgende Passage aus einem Interview illustriert diese wahrgenommene Herabsetzung eines Bildungsbüros durch das kommunale Schulverwaltungsamt:

„Das war eine ganz schwierige Situation am Anfang. Es hieß immer: ‚Ja, wir machen die harten Themen und ihr macht die weichen. Die richtig harte Arbeit, die wird im Verwaltungsbereich gemacht und im Projektbüro das Schischi.‘“ (B-§79).

In den Projektkommunen gab es verschiedene Strategien im Umgang mit diesen Ausgrenzungs- und Abwehrbestrebungen.

Die Mitarbeiterinnen der Regionalen Bildungsbüros mit einer starken Identifikation mit dem Projekt *Selbstständige Schule* zeigen innerhalb der Verwaltung eine Handlungsrahmung als Schulunterstützer. Sie erachteten ihre Beziehungsnetzwerke mit schulischen Vertreterinnen und Vertretern als ihr größtes Faustpfand. Darauf basiert aus Sicht eines Bildungsbüros unter anderem auch die erfolgreiche Einwerbung von weiteren ressourcenträchtigen Projekten. Damit wuchs angeblich neben dem Image des Schulverwaltungsamtes die Anerkennung des Bildungsbüros unter den Verwaltungskolleginnen und -kollegen, da hierdurch der (Personal-)Bestand des Amtes in Zeiten haushaltsbedingter Sparmaßnahmen in der Verwaltung aufrechterhalten werden konnte. Folgende Passage aus einem Interview veranschaulicht diese Selbsteinschätzung:

„Wir haben mit dem Bildungsbüro unglaublich viel dazu beigetragen, dass dieser Fachbereich in der Verwaltung super gut dasteht und nicht, wie viele andere, aufgelöst wird.“ (B-§79).

In den *Lernen vor Ort*-Kommunen gab es großangelegte Umstrukturierungen in der Verwaltung, welche durch die Programmteilnahme begünstigt wurden (bspw. die Zusammenlegung der Fachbereiche Jugendhilfe und Schule). Ursprung waren die prekären kommunalen Haushaltslagen. Mit den Umstrukturierungen wurden sich Einsparungen und Effizienzgewinne versprochen. In den neu entstandenen Strukturen wurden die Regionalen Bildungsbüros als Stabsstellen definiert. Neben dieser übergeordneten Stellung konnte die Zusammenarbeit der Regionalen Bildungsbüros mit den anderen Abteilungen durch neue Abläufe, wie etwa wöchentliche Dienstbesprechungen, intensiviert werden.

„Durch diese engere Zusammenarbeit findet eine stärkere Vernetzung statt. Und das ist der Zugewinn. Also, wir versuchen eben halt die Fäden zusammenlaufen zu lassen.“ (C-§24)

Die Regionalen Bildungsbüros wurden nicht nur an bestehende Verwaltungsstrukturen angelagert, sondern sie waren Teil eines übergreifenden Reformprozesses innerhalb der Verwaltung. Diese Rolle als Verwaltungsreformerinnen bindet viele Ressourcen der Bildungsbüros, was durch die parallele Teilnahme am Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* und einer damit einhergehenden Abstimmung der Programmatiken noch weiter verstärkt wird.

Die sich in ihrer Arbeit über das Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* definierenden Regionalen Bildungsbüros haben vor allem durch vertrauensbildende Maßnahmen innerhalb der Verwaltung um Akzeptanz für ihre Themen geworben. Für die Einbindung in die Themenfindung und -setzung wurde zudem stark auf die durch das Landesprogramm gegründeten strategischen Gremien Lenkungskreis und Bildungskonferenz zurückgegriffen. Für die Akzeptanz in den kommunalen Strukturen wurde also eine Mischung aus bottom-up und top-down-Ansatz gewählt. In einer Kommune war eine Bildungsbüromitarbeiterin auch bei der Vorbereitung und Durchführung der Gründung der Sekundarschulen beteiligt. Diese Übernahme von klassischen Schulverwaltungsaufgaben erleichterte ihr den Zugang zu den Abläufen und Strukturen sowie die Anerkennung innerhalb der kommunalen Schulverwaltung („*Es wurde mir so ein Tor geöffnet. Ich bekomme viele Informationen mit.*“ (A-§16)). Während die Bildungsbüros der anderen Kommunen die Zuordnung als Stabstelle zum Dezernenten oder Beigeordneten als einen entscheidenden Türöffner betrachteten, kompensierte dieses

Bildungsbüro die fehlende direkte Anbindung an Entscheidungsträger in der Verwaltung durch auf Vertrauen basierende „kleine Dienstwege“.

## Institutionalisierung in der Schullandschaft

Zu Beginn des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* nahm der Großteil der Bildungsbüromitarbeiterinnen und -mitarbeiter in der Zusammenarbeit mit Schulen wahr, dass sie die Schulen vor allem als Mittelbeschaffer betrachten. Hier lag ein Spannungsfeld für viele Regionale Bildungsbüros vor. Zum einen wollten und mussten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend ihrer Aufgabenbeschreibung inhaltlich gestaltend tätig werden, was auch Veränderungsprozesse auf Unterrichtsebene miteinschließt. Zum anderen betrachteten sie ihre Rolle vielfach als Prozessbegleiter und Berater, die „nur“ eine Infrastruktur für Veränderungsprozesse auf Schul- und Unterrichtsebene bereit stellen, was auch in der nach wie vor vorhandenen rechtlichen Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten begründet liegt:

„Wir können ja letzten Endes nur Strukturen zur Verfügung stellen, die dazu beitragen, damit die Schulen das bearbeiten. Wir können da an der Stelle auch keine inhaltlichen Vorgaben machen. Also wer wären wir denn? Also so viel Hybris haben wir leider auch nicht. Das ist schon klar, dass die inhaltlichen Vorgaben dann letzten Endes von anderer Seite kommen.“ (F-§75).

Für die inhaltliche Arbeit mit Schulen hoben alle Bildungsbüros die Bedeutung der unteren und oberen Schulaufsichten hervor. Werden die Schulaufsichten und insbesondere die unteren Schulaufsichten nicht beteiligt oder übergangen, können diese ihren Einfluss auf die Schulen geltend machen, wodurch es zu einer Blockadehaltung der Schulen gegenüber den Bildungsbüros kommen kann:

„Die brauchen nämlich ihren Schulen bloß zu sagen: ‚Hört nicht auf das, was das Bildungsbüro da macht‘. Und dann war es das.“ (F-§87).

Die Beteiligung der Schulaufsichten scheint zu Projektbeginn in fast allen Projektkommunen unproblematisch gewesen zu sein. Was bestehen bleibt, ist die Wahrnehmung einer starken Vetoposition der Schulaufsicht und der Schulen gegenüber inhaltlichen Gestaltungsversuchen der Bildungsbüros. Das führt zu einem vorsichtigen Umgang in der Zusammenarbeit mit Schulen. Die Regionalen Bildungsbüros waren hier jedoch unterschiedlich aufgestellt. Das liegt unter anderem an den verschiedenen Kooperationsbeziehungen und -geschichten mit den Schulen.

Die Regionalen Bildungsbüros, die sich in der Tradition des Projektes *Selbstständige Schule* sehen, handeln nachfrageorientiert und richten ihre Unterstützung stark entlang der signalisierten Bedarfe der Schulen aus.

„Es ist also aus meiner Sicht, eine Verzahnung von Handlungsbedarfen, die von Schulen geäußert werden und von dem Bedarf, den wir für uns als wichtig für Schulen sehen.“ (F-§72).

Im Fokus steht die Qualitätsentwicklung der Schulen. Davon versprachen sich die Bildungsbüros eine Lernverbesserung der Schülerinnen und Schüler. In der Wahrnehmung der Bildungsbüros hat die Nachfrageorientierung zu einer hohen Akzeptanz der Bildungsbüros von Seiten der Schulen geführt, sodass auf Projektausschreibungen immer eine hohe Zahl von schulischen Bewerbungen kommt. Die

Unterstützungsmaßnahmen, etwa im Rahmen von Fortbildungen, haben aus Sicht der Bildungsbüros zudem zu einer hohen Kooperation unter den Schulen geführt. Die Vertreterin eines Bildungsbüros merkte an, dass eine verstärkte Zusammenarbeit vor allem unter Schulleitungen von Gymnasien besteht, da im Projekt *Selbstständige Schule* in der Kommune ein Schwerpunkt auf die Qualifizierung von Schulleitungen von Gymnasien gelegen hätte.

Die Regionalen Bildungsbüros in der Tradition von *Lernen vor Ort* scheinen unterschiedlich stark in der Schullandschaft als Akteur verankert gewesen zu sein. So pflegte das eine der beiden Bildungsbüros über die Organisation und Teilnahme an stadtteilbezogenen Bildungsforen einen Austausch mit Schulleitungen, welche bei Bedarf weitere relevante (außerschulische) Bildungsakteure einladen. In der Themensetzung und -bearbeitung des Regionalen Bildungsbüros ist jedoch eine Laissez-faire-Haltung zu erkennen. Themen und Zielsetzungen sollten sich zwar unter die kommunal-politischen Ziele von verbesserten Bildungsabschlüssen und verringerten Schulabbrüchen subsumieren lassen, allerdings konnten die Bildungsforen ihre Themen selbstständig wählen und in Eigenregie bearbeiten. Unter anderem erarbeiteten Grund- und weiterführende Schulen abgestimmte Regelkataloge. Zwischen dem Bildungsbüro der weiteren *Lernen vor Ort*-Kommune und den Schulen gab es zu Projektbeginn von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* hingegen keine institutionalisierten Kooperationsbeziehungen. Aus Sicht des Bildungsbüros scheint es für Schulen nur ein sehr unscharfes Profil zu haben. Die Vertreterinnen führten dies unter anderem auf die komplexe Neuausrichtung der Verwaltungsstrukturen zurück, wodurch das Bildungsbüro häufig mit dem Schulverwaltungsamt gleichgesetzt wird. Die wenigen Kontakte bezogen sich vor allem auf Nachfragen von Schulen nach Ressourcen, die aber scheinbar auch keine Grundlage für eine weitere Zusammenarbeit boten, wie nachfolgende Interviewpassage veranschaulicht:

„Was mich nur manchmal ärgert, sind solche Schulleiterinnen und Schulleiter, die überhaupt einen nur angucken und einen mal kurz in Erwägung ziehen für den Augenblick, wenn sie meinen, Ressourcen von uns zu kriegen - entweder Geld oder Stellen - und die dann auch wirklich komplett ihr Interesse wieder aufgeben, wenn sie merken, dass sie das nicht sofort und nicht in der Art und Weise kriegen, wie sie sich das vorstellen.“ (D-§94).

Zudem signalisierten die Schulen an das Bildungsbüro, dass sie kein Interesse an (weiteren) Projekten haben und sie in Ruhe gelassen werden wollen.

Die Bildungsbüros, die entweder mit dem Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* gegründet wurden oder sich mit diesem identifizieren, hatten noch keine oder erst wenige gewachsene Kooperationsbeziehungen mit Schulen. Sie zeigten sich allerdings sehr aktiv, was den Ausbau und die Vertiefung der Zusammenarbeit angeht. Von Vorteil waren die Berufsbiographie der im Rahmen des Landesprogramms abgeordneten Lehrkräfte und die damit verbundene gemeinsame Sprache mit schulischen Vertretern (was allerdings für die anderen Bildungsbüros zum Teil auch gilt). Für den Zugang wurden unterschiedliche Strategien gewählt. So nahmen sie an schulischen Gremien, wie der Schulleiterdienstbesprechung, teil. Zudem nutzten sie informelle Netzwerke und bestehende Netzwerkprojekte und -initiativen, wie zwischen Kultureinrichtungen und Schulen, die von den Bildungsbüros selbst begleitet wurden oder von anderen Abteilungen der Kommune oder der Schulaufsicht initiiert wurden. In zwei Kommunen lagen bereits Kooperationen zwischen Grundschulen und den weiterführenden Schulformen zum Übergang vor. Allerdings reichten sie über gelegentliche Hospitationen und einem losen, unverbindlichen Austausch von Informationen nicht hinaus. Die Vermittlung von Ressourcen

ist für die Regionalen Bildungsbüros vielfach der Türöffner für eine weitergehende Beratung und Einbindung in schulische Entwicklungsvorhaben. Dabei standen sie unter kritischer Beobachtung der Schulen, was sich gerade zu Beginn auch in Konflikten über den inhaltlichen Gestaltungsanspruch des Bildungsbüros ausdrückte, worauf etwa folgende Interviewpassage hinweist:

„Also es gibt nach wie vor durchaus Schulen, die sagen: ‚Ach nee, inhaltlich, danke. Das ist meine innere Schulangelegenheit und da bin ich fit genug und da brauche ich jetzt kein Bildungsbüro.‘“  
(G- §66).

### 1.5.2.3. Diskussion der institutionellen Ausgangslagen

Die analysierten Daten der amtlichen Statistik sowie die untersuchten Interviews und weiteren Projektdokumente lassen insgesamt Einblicke in die Geschichte und Gestaltung der Bildungsregionen zu. Die Analysen weisen dabei auf verschiedene Pfadabhängigkeiten hin, die sowohl die regionalen Übergangsstrukturen als auch die Regionalen Bildungsbüros in ihrer Entwicklung beeinflussen. Die weiter oben ausgearbeiteten Thesen zu pfadabhängigen Entwicklungen in Bildungsregionen können für die untersuchten Regionen weitgehend bestätigt und konkretisiert werden (vgl. Kapitel 1.4.1.3. & 1.4.2.3).

Mit Blick auf Ungleichheit beim Übergang wurde trotz institutioneller Transformationsprozesse von einer Reproduktion durch Adaption ausgegangen. Die Analysen zeigen, dass alle Regionen infolge des Strukturwandels teils gravierenden Veränderungsprozessen unterworfen sind, die sich in den Bildungs- und Schullandschaften in prekären Haushaltslagen, sinkenden Schülerzahlen, Schulschließungen und Umstrukturierungen der mit Bildung befassten Verwaltungen ausdrücken (Kapitel 1.5.2.1.). Damit geht jedoch kein Pfadwechsel zu mehr Bildungsgerechtigkeit beim Übergang einher. Im Gegenteil: Die mit dem Wandel verbundene Segregation in der Stadtlandschaft bildet sich auch beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen ab. Die Analysen weisen zudem auf die aus der Forschung bekannten Ungleichheiten für die Untersuchungsregionen hin (bspw. hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an Hauptschulen; sozialräumliche Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien). Die Daten zu den schulischen Abschlüssen insbesondere im Vergleich zwischen Gymnasium und Gesamtschulen, die geringe Durchlässigkeit „nach oben“ sowie die hohen Schulabbruchsquoten insbesondere an Gesamtschulen deuten zudem darauf hin, dass der Übergang an eine weiterführende Schule die weitere individuelle Bildungsbiographie in den Untersuchungsregionen entscheidend vorbestimmt. Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind dabei benachteiligt – zumindest lässt die (öffentlich zugängliche) amtliche Statistik nur für diese Gruppe differenzierte Analysen im Zusammenhang ihrer Herkunft zu. In welchem Maß soziale Herkunftseffekte und Formen einer institutionellen Diskriminierung für die festgestellten Muster von Ungleichheit beim Übergang eine Rolle spielen, kann aufgrund der Datenlage der amtlichen Statistik nicht abschließend bestimmt werden – gleichwohl der aus der Forschung bekannte Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und sozio-ökonomischen Merkmalen auf primäre, sekundäre sowie tertiäre Herkunftseffekte schließen lässt (vgl. Kapitel 1.4.1. & 1.5.1.1.). Trotz der ähnlichen institutionellen Ausgangslagen liegen zwischen den Regionen zum Teil graduelle und zum Teil deutliche Unterschiede in den Schullandschaften vor. Sie stehen mit der sozio-ökonomischen und kulturellen Zusammensetzung der Stadtbevölkerungen (bspw. Dortmund vs. Mülheim an der Ruhr) sowie mit dem Angebot an Gesamtschulen (bspw. Duisburg vs. Essen) in Verbindung. Die Ausgangslagen in den Kommunen ähneln sich also, die konkreten Herausforderungen unterscheiden sich jedoch von Region zu Region.

Insgesamt lassen sich im Lichte der Befunde zu den institutionellen Ausgangslagen der untersuchten Regionen folgende Ansatzpunkte für eine chancengerechte Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros ableiten. Sie weisen in die gleiche Richtung wie die im Zusammenhang der Diskussion der (allgemeinen) Befunde der Übergangsforschung formulierten Punkte (vgl. Kapitel 1.4.1.3.). Daher in gebotener Kürze: Im Sinne der Chancengerechtigkeit müssten Entscheidungsträger auf kommunaler Ebene und auf Landesebene sowie Grundschulen und die weiterführenden Schulen die Schülerströme allgemein und die (leistungsunabhängigen) Kriterien, die diesen zu Grunde liegen, (stärker) reflektieren. Es bedarf der Entwicklung und des Einsatzes geeigneter(er) Diagnose- und Förderinstrumente. Defizite in den schulischen Angebotsstrukturen müssten begegnet und ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke moderiert werden. Dabei gilt es insbesondere neben den Aufnahmepraxen der weiterführenden Schulen, Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium in schwieriger Lage ins Zentrum der Bemühungen zu stellen. Zugleich bedarf es an Ansätzen dazu, wie bereits im Zusammenhang des Übergangs eine Grundlage für die Verringerung der hohen Schulabbruchsquoten an den Gesamtschulen in den Projektkommunen geschaffen werden kann (bspw. im Rahmen von Transitions-Programmen, die soziale Übergänge unterstützen, vgl. auch Hillenbrand & Ricking, 2011).

Für Regionale Bildungsbüros wurde unter anderem angenommen, dass sie stark mit ihrer Institutionalisierung in Politik, Verwaltung und Schule befasst sind und dieser Prozess von der Entstehungsgeschichte der Regionalen Bildungsbüros beeinflusst ist.<sup>44</sup> Die bisher dargelegten Analyseergebnisse weisen dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Regionalisierungspfaden hin. Die Regionalen Bildungsbüros sahen sich insbesondere zu Beginn ihrer Gründung einer kritischen und skeptischen Beobachtung sowohl innerhalb der Verwaltung als auch in der Schullandschaft ausgesetzt. Damit können für den Untersuchungskontext die bisherigen Forschungsbefunde etwa von Opper (2016), Suthues *et al.* (2017), Manitus *et al.* (2013), Brüsemeister und Franz (2016) oder auch von Sendzik *et al.* (2012) bestätigt werden. Zu erkennen ist darüber hinaus, dass Regionale Bildungsbüros multiple institutionelle Erwartungshaltungen in Einklang bringen bzw. gegeneinander abwägen müssen: Entwicklungspfade innerhalb der Verwaltung (bspw. Umstrukturierungen und Sparmaßnahmen), aus der Projektprogrammatik resultierende Entwicklungspfade (bspw. Verwaltungsbezug vs. Schulbezug) sowie Entwicklungspfade in der Schullandschaft (bspw. Abgrenzung vom schulschließenden Schulverwaltungsamt, Gestaltung ohne eindeutiges Mandat für innere Schulangelegenheiten).

Die Analysen weisen darauf hin, dass der Projektrahmen, in dem die Regionalen Bildungsbüros gegründet wurden oder mit welchem sie sich vorrangig identifizieren, das Beschreiten der kommunalen und schulischen Entwicklungspfade (unterschiedlich) anleiten. Die sozialtechnologischen Prämissen der Projekte und Programme sowie die in diesem Zusammenhang mit Entscheidungsträgern aus Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft ausgehandelten Ziele und Handlungsfelder scheinen dabei Orientierung und Selbstvergewisserung für die Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich von akzeptierten Handlungsoptionen zu schaffen. Die Prämissen und Ziele sind aber durch die notwendige Einwerbung von prestige- und ressourcensichernden neuen Projekten mit ihrer je eigenen Agenda, wie etwa *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*, einer ständigen Irritation ausgesetzt.

---

<sup>44</sup> In welchem Verhältnis diese Anstrengungen mit der Übergangsgestaltung Regionaler Bildungsbüros und mit kontinuierlichen und/oder diskontinuierlichen Transformationen stehen, ist Gegenstand der nachfolgenden Analysen.



Trotz der politischen Betonung von Regionalen Bildungsbüros als „agents of change“ ist in den Projektkommunen dennoch eine starke Hinwendung zu den institutionellen Regeln der Verwaltung und der Schullandschaft zu beobachten (bspw. Bedeutung der Zuordnung als Stabsstelle, „kleiner Dienstweg“, nachfrageorientierte Unterstützung der Schulen). Ähnlich wie in den Studien von Kappauf und Kolleck (2018), Kolleck und Bormann (2014) sowie Manitus und Sendzik (2012) (vgl. auch Kapitel 4) sind dabei Vertrauen und Wege dieses zu erwerben bzw. weiter auszubauen von zentraler Bedeutung. Das Angebot von zusätzlichen (Projekt-)Ressourcen ist dabei hilfreich, aber nicht zwangsläufig erfolgsversprechend, wie im Fall eines Regionalen Bildungsbüros deutlich wurde. Ziel ist eine Koalition von Willigen, die insbesondere dazu bereit ist, an Projekten teilzunehmen oder die Projektarbeit zu unterstützen. Daraus scheint in vielen Regionen zumindest eine neue Kultur der Zusammenarbeit zwischen Politik, Verwaltung, Schulen und in geringerem Ausmaß mit außerschulischen Bildungsakteuren hervorgegangen zu sein.

Obwohl die aufgezeigten Ergebnisse der amtlichen Statistik auf die Relevanz von Chancengerechtigkeit als dringliches Thema für die Gestaltung der kommunalen Schullandschaften hinweisen, zeigen die Analysen, dass – bis das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* zur Sprache kam – über die Förderung von Chancengerechtigkeit und Verringerung von Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen nur mit Verweis auf die politische Diskussion und die politischen Leitlinien in der Kommune gesprochen wurde. Bis auf eine Ausnahme findet eine entsprechende Bezugnahme in der Beschreibung der alltäglichen Arbeit der Regionalen Bildungsbüros nicht statt. Daraus kann vorsichtig geschlossen werden, dass die Förderung von Chancengerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen in der operativen Arbeit der untersuchten Bildungsbüros entweder dechiffriert wird und eine andere Form annahm (bspw. Sprachförderung, Elternarbeit – worüber nur schlagwortartig berichtet wird) oder – was mit Blick auf die folgenden Ergebnisse wahrscheinlicher ist – eher nur einen nachgeordneten Stellenwert einnahm.

Die Analyse der institutionellen Ausgangslagen verdeutlicht insgesamt, dass sie eine bedeutsame Basis für (anschließende) Untersuchungen zu kontinuierlichen und/oder diskontinuierlichen Folgen von anvisierten Pfadwechseln bieten kann. Die bisherigen Befunde deuten auf eine Dominanz von etablierten Entwicklungspfaden in stattfindenden Transformationsprozessen sowohl in den institutionellen Strukturen des Übergangs als auch in der Institutionalisierung der Organisation Bildungsbüro in der Verwaltung und Schullandschaft hin. Ob es in den untersuchten Regionen zu einem „weiter wie bisher“ im Zusammenhang der Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros kommt, wird im Folgenden gezeigt.

### **1.5.3 Kommunale Übergangsgestaltung im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten***

Wie weiter oben dargelegt (Kapitel 1.4.2.3) kann die Analyse der Schulauswahlstrategien Regionaler Bildungsbüros für ein Übergangprojekt und deren Reflexionsleistungen hinsichtlich lokaler Problemlagen beim Übergang eine Annäherung darüber bieten, welche Rolle bestehende institutionelle Regeln bei einer kommunalen Übergangsgestaltung spielen. Insbesondere die Auswahl und Akquise von Schulen für das Projekt durch die Regionalen Bildungsbüros kann Aufschluss über die Ausrichtung des Übergangsmangements sowie darüber geben, wie „ernst“ es die Regionalen Bildungsbüros mit der Bearbeitung von Ungleichheit beim

Übergang meinen (können). Dazu wird nun konkret in den Blick genommen, ob und wie die Regionalen Bildungsbüros der untersuchten Regionen die kommunalen Herausforderungen beim Übergang im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* reflektierten, welche Ziele sie zur Übergangsgestaltung im Rahmen des Projektes formulierten sowie welche Kriterien sie für die Schulauswahl anlegten und wovon diese beeinflusst wurden. Gespiegelt werden diese Informationen mit einer sozialräumlichen Analyse der für das Projekt ausgewählten (Grund-)Schulen unter Berücksichtigung der Übergangsquoten zum Gymnasium. Zur Wahrung der den Interviewpartnern zugesprochenen Anonymität werden Ergebnisse weiterhin nur aggregiert berichtet.

Der Projektrahmen selbst sah im Sinne der Programmatik von Bildungsregionen vor (vgl. auch Sartory *et al.*, 2018), dass die Regionalen Bildungsbüros aufgrund Ihres Wissens über die lokalen Gegebenheiten und Problemlagen besser als die übergeordnete Projektkoordination in der Lage sind, die Schulen auszuwählen. Die einzigen Auflagen bestanden darin, dass je Kommune mindestens drei Schulnetzwerke gebildet werden, die jeweils mindestens aus zwei Grundschulen und zwei weiterführenden Schulen bestehen sollen. Zudem sollte jede Schule mindestens zwei Lehrkräfte für die Netzwerkarbeit abstellen. Im Rahmen des Projektes wurden den Kommunen und Schulnetzwerken fünf aus den Erkenntnissen der Übergangsforschung abgeleitete inhaltliche Module zur Bearbeitung angeboten: Monitoring, Lernkultur, Beratung, Diagnostik und Curriculum und Standards. Zu diesen Themen gab es seitens des wissenschaftlichen Konsortiums des Projektes inhaltliche Beratungs- und Unterstützungsangebote. Neben finanziellen Ressourcen und Entlastungsstunden sowie einer Beratung und Begleitung der Regionalen Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung bot der Projektrahmen zudem für die Projektschulen und weitere interessierte Akteure überregionale Fortbildungen zu den Modulen und Austauschveranstaltungen an.

### 1.5.3.1. Problem- und Zieldefinition der Regionalen Bildungsbüros

Gemeinsam ist allen Regionalen Bildungsbüros in ihrer Problem- und Zieldefinition in der Anfangsphase des Projektes, dass das Projekt für sie einen legitimierenden Anlass bietet, den inhaltlichen Gestaltungsanspruch der Kommunen beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen zu stärken. Im Mittelpunkt sollen die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes stehen. Wie sehr dieser Anspruch als mit der bestehenden institutionellen Praxis in Kontrast stehend wahrgenommen wird, verdeutlicht folgende Interviewpassage mit der Leitung eines Bildungsbüros:

„Und die Zielperspektive, also, die hört sich jetzt irgendwie abgedreht an, aber ich finde die trotzdem ganz gut. Jedes Kind soll in einer Schule, in einer Grundschule bestmöglich gefördert werden und einen guten Übergang hinkriegen auf die Schule, wo es dann auch wirklich bis zum schulischen Abschluss bleiben kann, mit dem besonderen Aspekt, dass man Eltern dabei mitnehmen muss.“ (D-§151).

Mit einer Übergangsgestaltung von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen wird versucht, die Lücke des kommunalen Übergangsmangements im allgemeinbildenden Schulsystem zu schließen. Fast alle Bildungsbüros greifen Beschlüsse von politischen, administrativen und zivilgesellschaftlichen Entscheidungsträgern und Gremien auf, wie dem Oberbürgermeister, der Leitung des Schulverwaltungsamtes, des Lenkungskreises oder der Bildungskommission bzw. -konferenz. Es soll nicht nur eine partielle inhaltliche Verantwortung für die „Ränder“ Übergang Kindergarten-Grundschule sowie Übergang Schule-Beruf vorliegen. Vielmehr soll das Projekt ganzheitliche Lösungsansätze entlang der gesamten Bildungsbiographie erlauben.

Dafür – so der Anspruch von der Mehrheit der Regionalen Bildungsbüros – muss noch stärker auf der Unterrichtsebene angesetzt werden, wodurch auch Eingriffe in die inneren Schulangelegenheiten notwendig sind.

„Wir verfolgen, um ganz ehrlich zu sein, auch das Ziel der Unterrichtsentwicklung mit diesem Projekt, weil wir glauben, dass an dieser Schnittstelle vier fünf viel versäumt wird. Also das heißt, die weiterführenden Schulen knüpfen nicht in dem Maße an das an, was die Grundschulen legen. Das betrifft alle Schulformen, aber das betrifft die Gymnasien ganz massiv. Man hört das immer wieder, dass die Lehrer in den Gymnasien in den fünften Klassen sagen: ‚Ihr könnt mal alles vergessen, was ihr in der Grundschule gelernt habt, hier weht ein anderer Wind.‘“ (F-§115)

Das Projekt wird als Rahmen für Lern- und Innovationsprozesse mit Schulen und Schulaufsichten sowie als Erprobungsfeld von transferierbaren Lösungsansätzen für die gesamte Bildungsregion verstanden. Übergreifendes Ziel ist die Interdependenzstärkung der vielfach als unverbunden eingeschätzten Systeme Grundschule und Sekundarstufe I. Alle Regionalen Bildungsbüros teilen die Einschätzung, dass die Entwicklung konkreter Ziele nur im Prozess und in Abstimmung mit den Projektteilnehmern erfolgen kann. Am Projekt beteiligte Akteure würden hierdurch mehr Handlungsspielraum erleben und eine höhere und vor allem langfristige Teilnahmebereitschaft aufweisen. Eine einseitige Zielfindung und -definition von Seiten der Bildungsbüros, etwa im Zusammenhang des vom Projektrahmen vorgegebenen kommunalen Handlungsplans, würden die beteiligten Akteure als „aufgestülpt“ (D2-§129) wahrnehmen. Es würde eine Abwehrhaltung gegenüber dem Projekt und den Bildungsbüros entstehen („*Da kann ich direkt meine Tasche packen.*“ (C1-§133)). Die bestehende Verweigerungshaltung in den Schullandschaften gegenüber Veränderungen, die aus permanenten Reformmaßnahmen, wie Inklusion, aber auch aus der Angst vor Schulschließungen und -zusammenlegungen resultiert, würde gestärkt werden, wie folgende Interviewstelle illustriert:

„Und es ist ja auch so, dass die Schullandschaft permanent angegangen wird mit irgendwelchen Veränderungen und dass es natürlich dann auch schwierig ist, weil dann auch schnell eine Verweigerungshaltung kommen kann, dass man sagt: ‚Nicht auch noch das.‘“ (A-§96).

Trotz dieser Gemeinsamkeiten in den (Prozess-)Zielen besteht zwischen den Regionalen Bildungsbüros eine zum Teil erhebliche Varianz sowohl in der Einschätzung und Wahrnehmung von Ungleichheit beim Übergang als auch in der Art und Weise, wie Zielsetzungen mit Problemen verknüpft bzw. auf diese bezogen werden. Bemerkenswert ist dabei, wie sich die Regionalen Bildungsbüros den Problemlagen näherten, gleichwohl sie zu ähnlichen Schlüssen hinsichtlich der zu bearbeitenden inhaltlichen Ziele kamen. Insbesondere eine daten- oder empiriegestützte Reflexion der konkreten Problemlagen, etwa auf Basis der in dem Großteil der Kommunen vorhandenen differenzierten Sozial- und Bildungsberichterstattung und Schulentwicklungspläne, nahm einen sehr unterschiedlichen Stellenwert ein. Unterschiede zeigen sich unter anderem im Zusammenhang der Entstehungsgeschichte der Regionalen Bildungsbüros. Hervorzuheben ist übergreifend, dass kein Regionales Bildungsbüro schul- oder stadtplanerische Entscheidungen seitens der Kommune, wie die Grenzziehung oder die Auflösung von Schuleinzugsgebieten oder das vorgehaltene schulische Angebot, als Ursache von Ungleichheit beim Übergang in Betracht zog. Vielfach wurden dafür aufnehmende Schulen, darunter insbesondere Gymnasien, und Eltern mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht:

„Viele Migranteneltern haben da auch noch Angst, dass sie ihre Kinder, in Anführungszeichen, verlieren, wenn die dann auf so eine Schule gehen, wo sie selbst nicht waren und wo es auch nie ein Denken daran gab, dass sie da selbst hingehen würden. Da gibt es auch so eine, manchmal ausgesprochene und manchmal nicht ausgesprochene Angst: ‚Oh Gott! Mein Kind wird mir ganz fremd.‘“ (D-§151).

Die Bildungsbüros in der Tradition von *Selbstständige Schule* reflektierten nur in sehr geringem Maße ungleichheitsbegünstigende Faktoren beim Übergang. Ein Bildungsbüro hob etwa allgemein – ohne es weiter mit Blick auf die konkreten Herausforderungen vor Ort zu vertiefen – die Sprachförderung und -diagnose als Herausforderung und Ziel hervor. Legitimiert wurde das Ziel mit der Vorgabe der Bildungskommission. Ein anderes Bildungsbüro betonte mit Verweis auf kommunale Zahlen die hohe Abschulungsquote von Realschulen gegenüber der von Gymnasien als zu bearbeitendes Problem, was die hier ausgewertete amtliche Statistik nicht widerspiegelt. Zudem sollten die Schulabbruchsquote minimiert und insbesondere Gymnasien dazu gebracht werden, Inhalte und Unterrichtsformen der Grundschulen stärker zu berücksichtigen (bspw. kooperative und offene Lernformen). Von Letzterem wurde sich die Entwicklung von schulstufenübergreifend abgestimmten Kompetenzrastern erhofft. Beide Bildungsbüros zielten mit dem Projekt vor allem auf die Verstetigung von (projektbasierten) Vernetzungsprozessen und Kooperationsbeziehungen mit Schulen und zwischen den Schulen ab.

„Es ist ja auch ganz gut, wenn man Erfahrungen mit bestimmten Themen und mit Arbeitsweisen gemacht hat, dass man die dann auch jetzt auf neue Themen und auf neue Projekte übertragen kann.“  
(B-§127)

Im Vordergrund stand zudem die stärkere Verantwortungsübernahme von Schulleitungen für schulische Entwicklungsprozesse.

Die Regionalen Bildungsbüros mit einer hohen Identifikation mit dem Programm *Lernen vor Ort* waren durch ihren Programmschwerpunkt auf das Übergangmanagement (Kindergarten – Grundschule, Schule – Beruf) bereits für allgemeine Herausforderungen beim Übergang von der Grund- zu den weiterführenden Schulen sensibilisiert. Sie blieben in der konkreten Problem- und Zieldefinition für das Projekt jedoch vage und verwiesen etwa auf eine stärkere Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Verhältnissen oder dem Abbau einer herkunftsbedingten Selektion von Schülerinnen und Schüler durch die Gymnasien. Der eigene Anspruch wird gegenüber technokratischen Normierungen abgegrenzt, zugleich aber auch relativiert, wie folgende Textpassage aus einem Interview veranschaulicht:

„Also, es geht definitiv nicht darum zu sagen: ‚Wir schaffen jetzt eine Quote und schicken so und so viele aufs Gymnasium.‘ Und das Gymnasium begrüßt sie dann schon mit einer langen Nase und sagt dann, entweder sprachlich ausgedrückt oder körpersprachlich: ‚Du gehörst sowieso nicht hierhin.‘“  
(D-§151).

Das Projekt wurde von Seiten der Bildungsbüros vor allem als Anlass betrachtet, die Schülerströme zwischen den Schulstufen während der Projektlaufzeit weitergehend (datenbasiert) in den Blick zu nehmen. Es lässt sich eine beobachtende Haltung erkennen.

Der Großteil der Bildungsbüros, die im Zusammenhang des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* entstanden sind oder sich mit diesem identifizierten, reflektierten die lokalen ungleichheitsbegünstigende Faktoren beim Übergang differenzierter. Ein Bildungsbüro analysierte etwa die kommunale Statistik zu Übergangsempfehlungen und -quoten zwischen den Stadtteilen und Sozialräumen. Dabei zeigte sich unter anderem, dass zwei Grundschulen aus dem gleichen Stadtteil sehr unterschiedliche Empfehlungen aussprachen und ein Gymnasium Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Herkunft aus dem gesamten Stadtgebiet aufnahm. Daraus leitete das Bildungsbüro folgende zu bearbeitende Fragen ab:

„Wie kommen eigentlich Grundschulempfehlungen zustande? Welche heimlichen Einschätzungen, welche heimlichen Kriterien haben wir? Wie stehen wir sozialräumlich unter Druck? Kann eine Brennpunktschule überhaupt vorbehaltlos Grundschulempfehlungen an Gymnasium aussprechen? Wird das dann ernst genommen?“ (A-§162).

Die Diskussion zu ungleichheitsfördernden Faktoren beim Übergang sollte schwerpunktmäßig nicht in den Schulnetzwerken des Projektes, sondern im bereits vorhandenen kommunalen Arbeitskreis Übergang 4/5 geführt werden. Durch diese Exklusion der weitergehenden Reflexion zu der Frage, was einen chancengerechteren Übergang ausmachen kann, sollten Parallelstrukturen vermieden werden. Als Zielperspektive für die schulische Netzwerkarbeit beschloss das Bildungsbüro die Stärkung der Transparenz, etwa in Form einer besseren Informationslage für Eltern über das Angebot der weiterführenden Schulen oder auch durch die stärkere Abstimmung zwischen den Lehrkräften der beiden Schulstufen über Unterrichtsinhalte und -methoden. Aber auch hier zeigen sich trotz des kritischen Ansatzes des Bildungsbüros Hinweise auf pfadabhängige Entwicklungen, wie nachfolgendes Zitat veranschaulicht:

„Es geht uns da um eine Systematisierung dessen, was da ist, also da muss ja das Rad nicht neu erfunden werden. Es geht um eine Etablierung und einen Ausbau der Netzwerkstrukturen und es geht dann, darüber hinaus, um Impulse für Unterrichtsentwicklung und insgesamt Beratungskultur und Lernkultur.“ (A-§162)

Ein anderes Bildungsbüro entwickelte die Ziele mit Hilfe eines Fragebogens, in welchem die Grundschulen Themen der Zusammenarbeit mit den weiterführenden Schulen benennen sollten. Zudem studierte die zuständige Bildungsbüromitarbeiterin die wissenschaftliche Fachliteratur zum Übergang sowie die Ergebnisse der Schulentwicklungsplanung, nach welchen (Grund-)Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus bestimmten Stadtteilen vor allem auf Hauptschulen und nur in sehr geringem Maße auf Gymnasien übergehen. Zum Abbau dieser Ungleichheit leitete das Bildungsbüro die Entwicklung von verbindlichen Standards für die Schullandschaft hinsichtlich von Elternarbeit und Sprachförderung ab. Ein weiteres Bildungsbüro wählte die sinkenden Schülerzahlen und die damit verbundene Rivalität der Schulen um Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt seiner Bemühungen. Basis dieser Einschätzungen waren sogenannte Sozialraumgespräche mit Schulen. Jedem Kind sollte die Schulform offenstehen, die es besuchen möchte und dazu bestmöglich gefördert werden. Als besondere Herausforderung betrachtete das Bildungsbüro, die Gymnasien aufgrund des Hauptschulsterbens dafür zu sensibilisieren, dass sich in der Schullandschaft eine neue Zusammensetzung in der Schülerklientel ergibt. Gesamtschulen sollen nicht im Zuge einer Abschottung der Gymnasien als neue Hauptschulform wahrgenommen werden. Das Projekt wird als „*Eisbrecher*“ (H-§60) für eine systembezogene (innere) Schulentwicklung im Sozialraum und Stadtteil gesehen. Ein weiteres Bildungsbüro reflektierte die Herausforderungen allerdings nur sehr allgemein und ohne auf die konkreten Problemlagen vor Ort anhand

von Daten oder alternativer Empirie weiter einzugehen. Vielmehr sprach es sich gegen einen zu starken Fokus auf bestimmte Indikatoren zur Ableitung von Zielen und Maßnahmen aus, da es den Blick auf das einzelne Kind verstellen würde. Ein zu starker Fokus auf Indikatoren würde auch zu falschen Schlussfolgerungen führen können. Bemessen an der Zielvorstellung des Bildungsbüros „*Wie kann man das Erleben des Kindes im Zusammenwirken der Fachkräfte verbessern?*“ (G-§110) waren die Wirkungserwartungen der Leitung des Bildungsbüros an das Projekt relativ gering ausgeprägt:

„Ich bin weit davon entfernt, diesen Anspruch schon anzulegen beim Übergang Grund- zur weiterführenden Schule, eben genau weil der kommunale Einfluss relativ gering ist bis gegen null tendiert, weil eben die systemische Schule da miteinander arbeitet und das um innere Schulangelegenheiten geht.“ (G-§110).

Insgesamt lässt sich bei den Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* eher eine differenzierte daten- und empiriegestützte Herleitung von Zielen feststellen. Ungleichheit beim Übergang wird als über den Sozialraum vermitteltes Problem gerahmt.

### 1.5.3.2. Schulauswahl

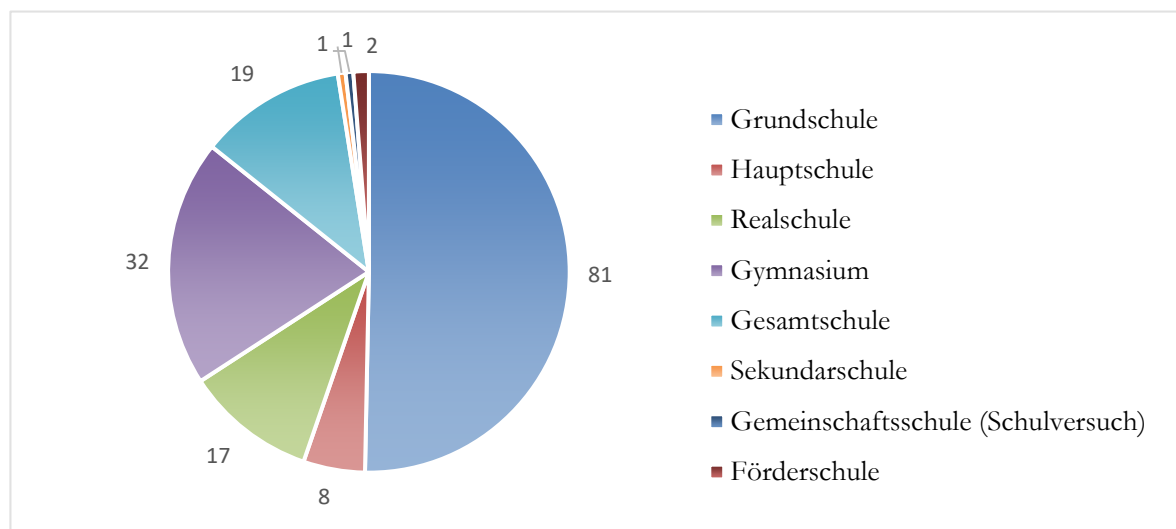
Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die für die Projektnetzwerke ausgewählten Schulen gegeben. Dann wird näher darauf eingegangen, wie die Regionalen Bildungsbüros dabei vorgegangen und welche Herausforderungen ihnen begegnet sind.

#### Projektschulen

In allen Kommunen wurden vor allem Grundschulen sowie Gymnasien für das Projekt gewonnen (vgl. Abbildung 4). Kommunenübergreifend war jede zweite Projektschule eine Grundschule. Unter den Projektschulen der Sekundarstufe I waren mit einem Anteil von 40% Gymnasien die meistvertretende Schulform.

Hinsichtlich der Teilnahme von Haupt-, Real- und Gesamtschulen sind kommunale Unterschiede zu erkennen (vgl. für eine ausführliche Unterscheidung siehe Tabelle 5 im Anhang). Während in Duisburg und Essen neben den Grundschulen und Gymnasien vor allem Gesamtschulen im Projekt mitarbeiteten, lag in den weiteren Kommunen ein eher ausgeglichenes Verhältnis in der Teilnahme von Haupt-, Real- und Gesamtschulen vor. In Bochum, Dortmund und Hagen befanden sich unter den Projektschulen zudem Förder-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen. Wird der Anteil der Projektschulen an der jeweiligen Schulform betrachtet, wird deutlich, dass Hauptschulen insbesondere in Duisburg, Essen, Mülheim an der Ruhr sowie Oberhausen deutlich unterrepräsentiert sind. In den anderen Projektkommunen zeigt sich – mit Ausnahme von Bochum – ein ähnlicher Trend. Damit wurde tendenziell die Schulform vom Projekt ausgeschlossen, an der sich in der Regel die Problemlagen der lokalen Schulsysteme und insbesondere diejenigen im Zusammenhang des Übergangs von der Grund- zu den weiterführenden Schulen kumulieren.

Abbildung 4: Absolute Anzahl der Projektschulen unterschieden nach Schulform



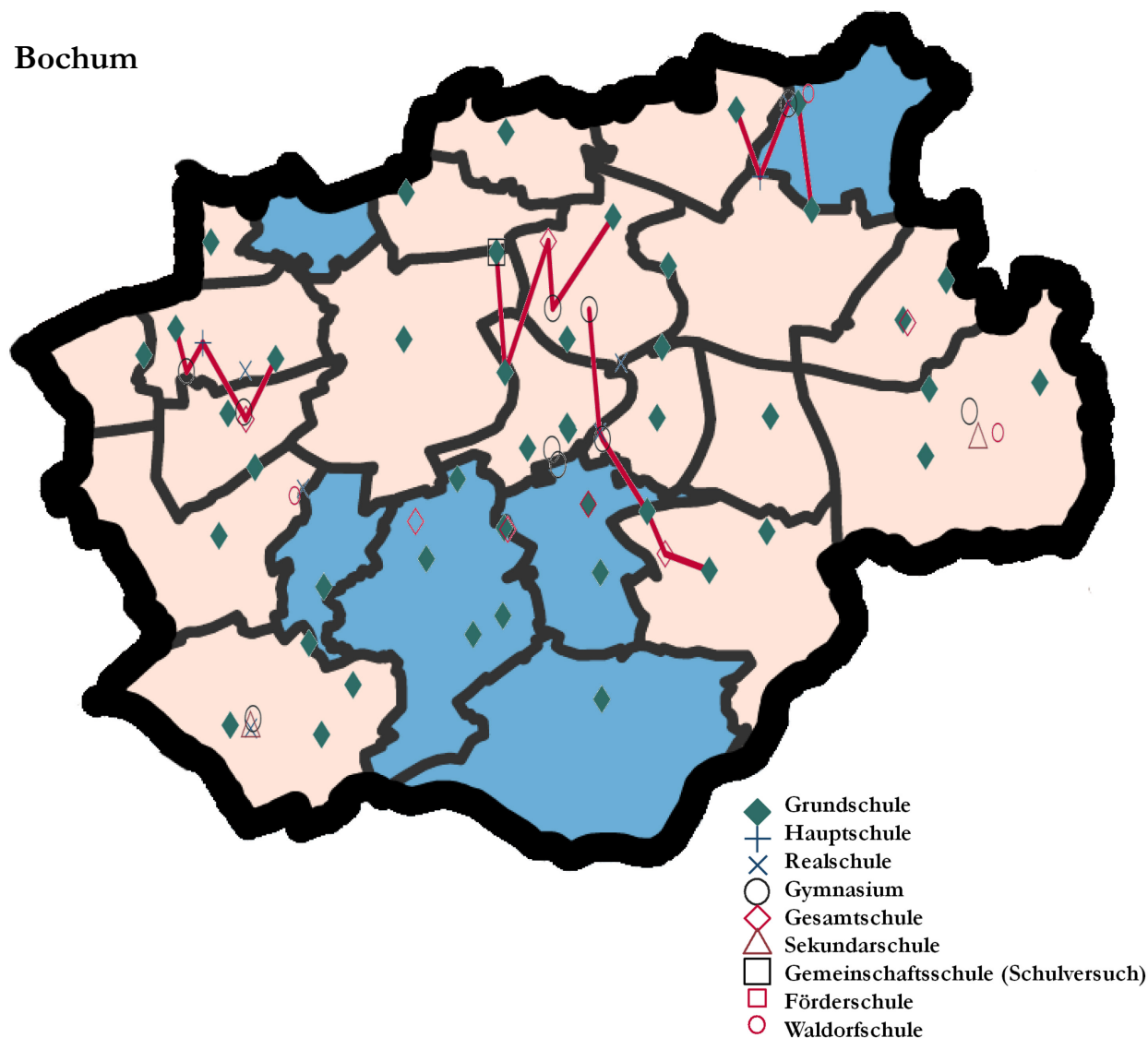
Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit eigener Recherche; eigene Berechnungen.

Ein weiterer Indikator für die Adressierung von Ungleichheit im Rahmen einer kommunalen Übergangsgestaltung ist die sozialräumliche Lage der Projektnetzwerke und -schulen. Wie gezeigt werden konnte (Kapitel 1.5.1.2), ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, ob und in welchem Verhältnis sogenannte „Brennpunktschulen“ für das Projekt gewonnen werden konnten – also in welchem Ausmaß Schulen aus sozial benachteiligten Bezirken für das Projekt berücksichtigt wurden, deren Schülerinnen und Schüler eher zu den „Verlierern“ des Übergangs zu rechnen sind. Dabei zeigen sich regionale Unterschiede, wie die Sozialraumkarten von Bochum und Krefeld in Abbildung 5 exemplarisch verdeutlichen sollen (vgl. für eine Übersicht über alle weiteren Sozialraumkarten Abbildung 22 im Anhang). Die Karten zu den beiden Regionen illustrieren stellvertretend die Varianz zwischen den Kommunen hinsichtlich der sozialräumlichen Lage der (Netzwerk-)Schulen und der geographischen Nähe zwischen den Netzwerkschulen zueinander.

Abbildung 5: Sozialräume und Schulnetzwerke in den Projektregionen Bochum und Krefeld

## Bochum

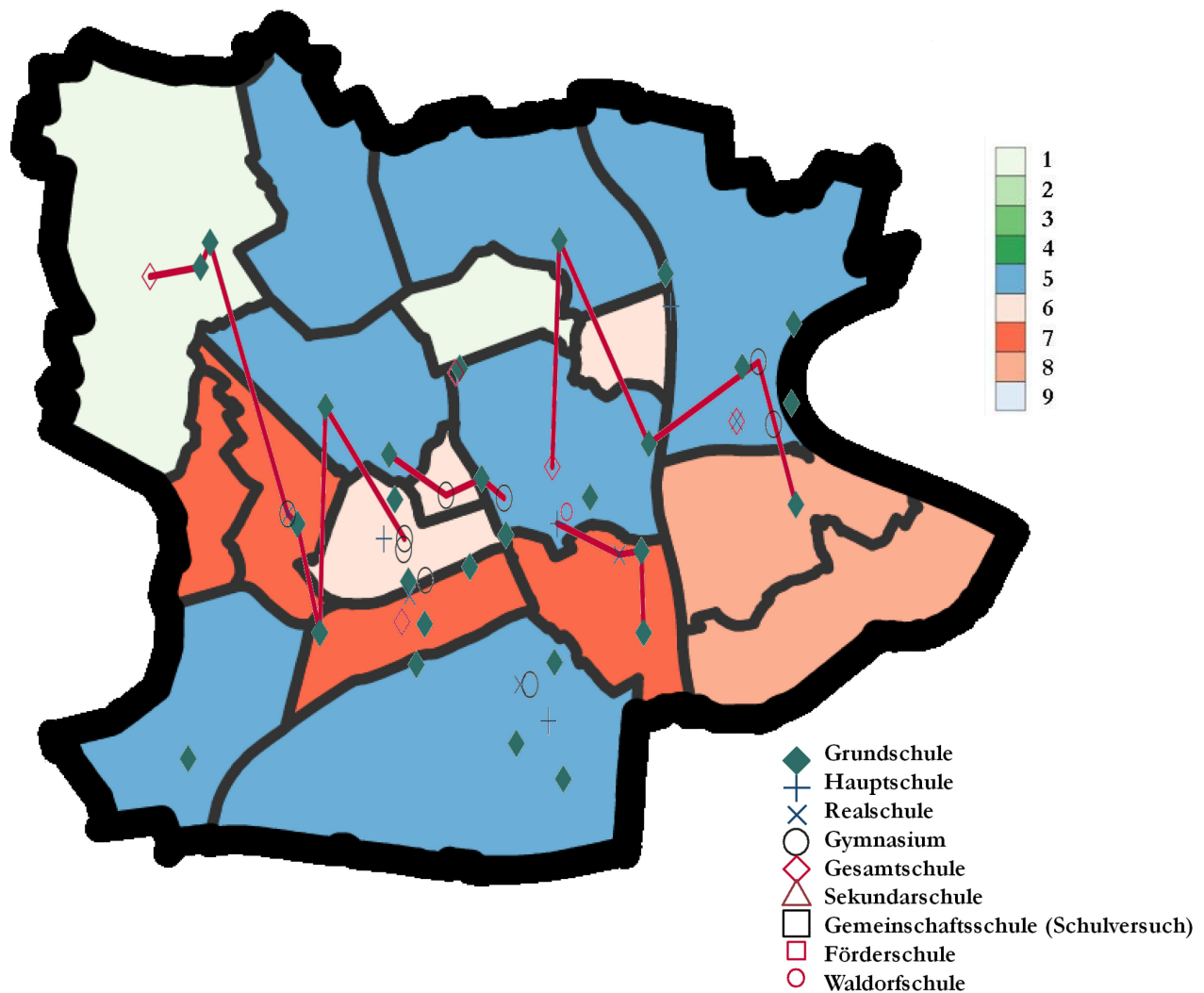


### Sozialraumtypologie (Jeworutzki *et al.*, 2017):

1	1-3 = ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz
2	4 = ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe
3	5 = sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils
4	6 = ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem
5	7 = ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem
6	8 = städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind
7	9 = Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor
8	
9	



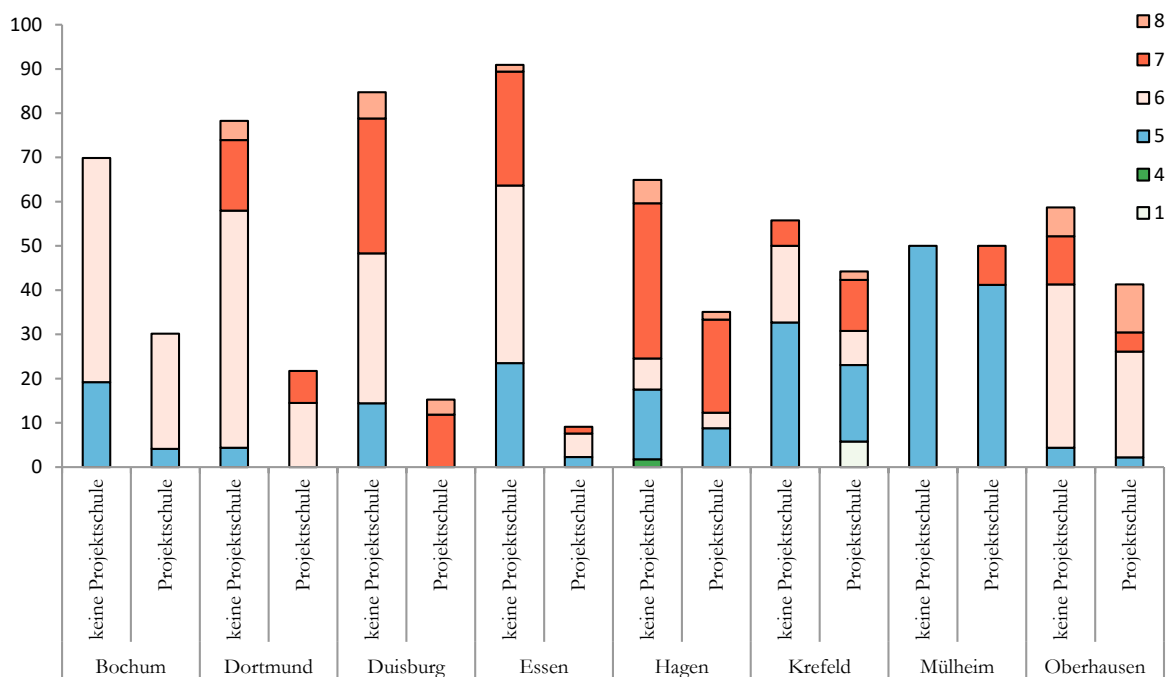
## Krefeld



Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Darstellung.

Während in Bochum die Netzwerkschulen mehrheitlich in sozial benachteiligten Bezirken lagen und sich eher in direkter lokaler Nähe – dargestellt durch die roten Linien – befanden, erstreckten sich die schulischen Netzwerke in Krefeld über verschiedene Sozialräume und über das gesamte Stadtgebiet hinweg. Die Befunde verweisen damit auf unterschiedliche Ansätze und Rahmenbedingungen in der Auswahl der Schulen. Vertiefende Einblicke zu der sozialräumlichen Lage der Schulen – unterschieden nach der Teilnahme am Vernetzungsprojekt – bietet Abbildung 6.

Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Projektteilnahme sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden



Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.* (2017); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind.

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

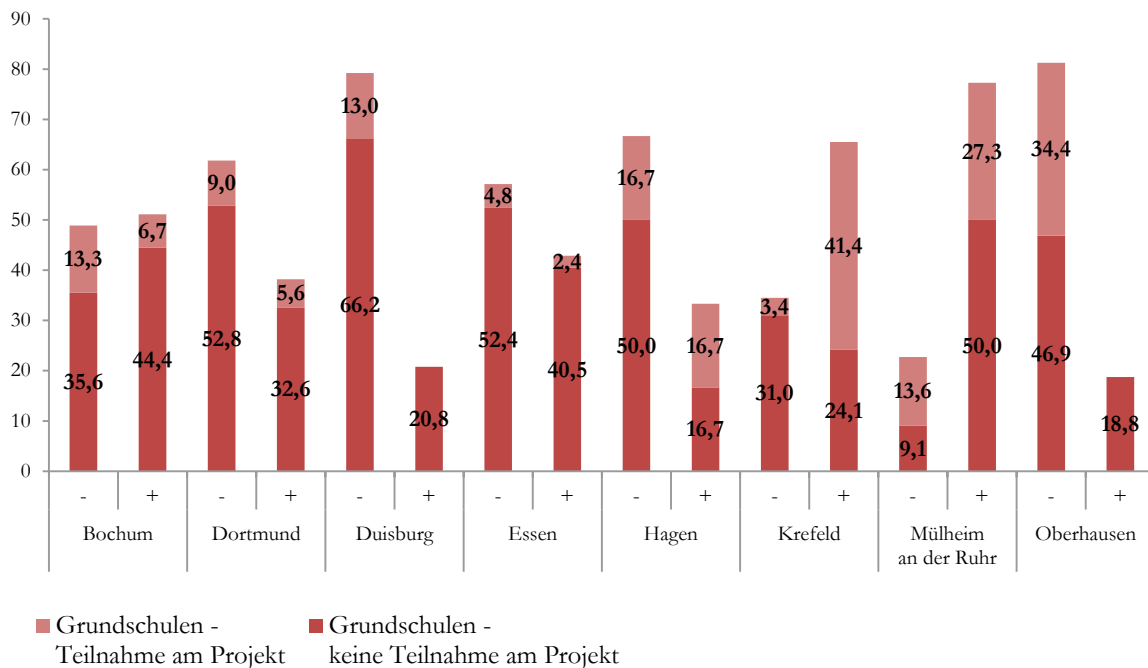
In Dortmund und Duisburg lagen alle Projektschulen in sozial benachteiligten Bezirken. In beiden Städten ist allerdings auch nur eine geringe Anzahl von Schulen in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken angesiedelt. Für Bochum und Mülheim an der Ruhr zeigt sich im Verhältnis der sozialen Lage von Projekt- und Nicht-Projektschulen ein tendenzieller Sozialraumbezug in Richtung sozial benachteiligter Bezirke. In den weiteren Kommunen unterschied sich die soziale Lage der Projektschulen nicht nennenswert von derjenigen der Schulen, die nicht am Projekt teilnahmen. Hervorzuheben ist die Verteilung für die Stadt Krefeld. Unter den Projektschulen lag jede zweite Projektschule in einem sozialökologisch konsolidierten Bezirk<sup>45</sup>, gleichwohl sich unter den Nicht-Projektschulen 40% in sozial benachteiligten Bezirken befanden. Diese fehlende Ungleichbehandlung von ungleichen Rahmenbedingungen im Projektkontext ist vor allem auf die Auswahl der

<sup>45</sup> In Essen sowie Hagen lag der Anteil bei 25% und in Oberhausen bei lediglich 5%.

Grundschulen zurück zu führen. Der Großteil der am Projekt teilnehmenden Grundschulen (62%) lag in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken.

Weitergehenden Aufschluss über die Charakteristiken der am Projekt teilnehmenden Schulen bietet die Übergangsquote der Grundschulen zum Gymnasium im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 (vgl. Abbildung 7). Hier wäre im Sinne einer Auflösung von sozialraumbezogenen und mit Ungleichheit in Verbindung stehenden Zuliefernetzwerken ein hoher Anteil von Grundschulen in schwieriger Lage mit einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium unter den Projektschulen zu vermuten. Auch hier zeigen sich zum Teil erhebliche regionale Unterschiede.

Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Teilnahme am Projekt



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14; „minus“ entspricht unterdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); „plus“ entspricht überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%)

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

In Duisburg sowie Oberhausen nahmen nur Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium am Projekt teil (bemessen am Landesdurchschnitt von 41,4%). Diese Ausrichtung kann auch als Ausdruck des starken Gesamtschulsystems in diesen Regionen gedeutet werden. In Bochum, Dortmund, Essen und Hagen waren mehr oder gleich viele Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen gegenüber einer überdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium am Projekt beteiligt. Die Grundschulen in diesen Städten lagen mehrheitlich in sozialökonomisch benachteiligten Bezirken (vgl. auch Abbildung 23 im Anhang). Damit liegen Hinweise dafür vor, dass in diesen Regionen zumindest zum Teil die „richtigen“ Akteure

ins Projekt für eine chancengerechtere Übergangsgestaltung eingebunden wurden. Demgegenüber waren in Krefeld und Mülheim an der Ruhr sogar mehr Grundschulen mit einer überdurchschnittlichen gegenüber einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium am Projekt beteiligt. Hier liegt der Schluss – auch mit Blick auf die Sozialraumkarten – nahe, dass sich bestehende ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien im Projekt reproduzierten. So ist für Krefeld auffällig, dass in den Netzwerken Gymnasien aus sozial benachteiligten Bezirken vielfach mit Grundschulen aus sozialökonomisch konsolidierten Bezirken zusammenarbeiteten, gleichwohl sich zum Teil Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium in direkter Nachbarschaft zu den Gymnasien befanden.

## Schulauswahlstrategien der Regionalen Bildungsbüros

Einblicke in den Prozess der Schulauswahl und Gründe für die unterschiedliche Berücksichtigung von Schulen mit schwierigen Rahmenbedingungen liefern die analysierten Interviews und Dokumente aus dem Projekt. Vorab: Die Daten spiegeln nur wenige Unterschiede entlang der Entstehungsgeschichte der Regionalen Bildungsbüros wider. Vielmehr wurden durch die Regionalen Bildungsbüros unter anderem raumbezogene Zuliefer- und Kooperationsstrukturen innerhalb der Schullandschaft sowie Konsequenzen der Schulentwicklungsplanung bei der Auswahl der Schulen berücksichtigt.

Die Mehrzahl der Regionalen Bildungsbüros teilte den Anspruch, dass die an den Netzwerken beteiligten Schulen entweder abgebende oder aufnehmende Schule der gleichen Schülerschaft sind – also die Netzwerke reale Schülerströme abbilden sollten, wie folgende Interviewstelle exemplarisch verdeutlicht:

„Also, die Idee war, das macht ja nur Sinn, Grundschulen und weiterführende Schulen in ein schulisches Netzwerk zu nehmen, wenn das Grundschulen sind, von denen auch relevant Schülerinnen und Schüler zu der weiterführenden Schule gehen.“ (C-§129).

Hiervon wurde sich sowohl ein höherer Anreiz für eine Projektteilnahme von Schulen als auch eine höhere Relevanz des Projektes für die Schullandschaft versprochen. Dazu wurden verschiedene Strategien angewendet, wobei alle Regionalen Bildungsbüros nicht weitergehend reflektierten, dass mit diesem Anspruch bestehende, ungleichheitsbegünstigende institutionelle Skripte im Projekt reproduziert werden können.

Drei Bildungsbüros gingen bei der Schulauswahl explizit datengestützt vor. Während zwei Bildungsbüros Daten der amtlichen Statistik nutzten (schulbezogene Übergangsquoten und Schulformempfehlungen), führte ein anderes eine Befragung aller Schulen zu bestehenden und gewünschten Schulkooperationen durch. Für die Mehrzahl der Bildungsbüros war die Stadtteilzugehörigkeit und die räumliche Nähe der Schulen zueinander das entscheidende (Vor-)Auswahlkriterium.

„Also, bei uns war die Strategie: Wir schreiben das jetzt nicht aus in der Form, dass wir das dann alle Schulen schicken, sondern wir überlegen uns, wo gibt es denn Schulen, die auch räumlich so einigermaßen in der Nähe sind und wo zwischen denen auch Übergänge real überhaupt stattfinden.“ (C2-§129)

Die Regionalen Bildungsbüros stützten sich bei der konkreten Netzwerkzusammenstellung auf bereits bestehende Kooperationsstrukturen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zum Übergang (z.B. in

Form von Hospitationen, Schulleitungsbesprechungen, Abgleich Kompetenzerwartungen). Diese Kooperationen waren entweder informeller Natur oder entstanden in anderen Projektkontexten, die zum Teil von den Regionalen Bildungsbüros begleitet wurden. Diese Kooperationen bildeten aus Sicht eines Bildungsbüros einen relationalen Rahmen für die Netzwerkbildung im Rahmen des Projektes:

„Aber das ist uns jetzt bei dieser Netzwerkbildung eben auch gesagt worden: ‚Es ist ganz eindeutig, mit einigen versteht man sich besser, da klappt die Kooperation, es ist also immer auch eine Frage der Chemie und bei anderen ist es einfach so, es funktioniert einfach nicht und von daher entwickelt sich auch nichts.‘“ (H-§198).

Allerdings wurde auch versucht, Schulen, die nicht Teil bisheriger Kooperationsbeziehungen waren oder räumlich gesehen eine Abseitsstellung innehatten, in die Netzwerke zu integrieren, wie folgende Aussage einer Bildungsbüromitarbeiterin veranschaulicht:

„Und eigentlich hat sich jetzt auch bei unserer Informationsveranstaltung herausgestellt, dass die Grundschulen, die jetzt so ein bisschen abseits, also nicht in der Nähe einer weiterführenden Schule liegen, dass die auch immer als Kooperationspartner die Letzten sind. Dass man die heranzuführen muss.“ (H-§198).

Zwei Bildungsbüros begünstigten durch ihre Selektionspraxis besonders stark bestehende Kooperations- und Zuliefernetzwerke. Sie überließen es weitestgehend den Schulen sich zu Schulnetzwerken zusammen zu finden. Ein Bildungsbüro entschied sich etwa dazu, dass die weiterführenden Schulen, die Grundschulen in einer Art „Huckepackverfahren“ auswählen sollten. Sie sollten die Grundschulen ansprechen, von denen die weiterführenden Schulen annahmen, dass sie für die Netzwerkarbeit wichtig sind. Hintergrund dieses Vorgehens war die in einem Reformprojekt des Jugendamtes entwickelte Auswahlpraxis zur Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen, bei welcher die Grundschulen die Kindertagesstätten für die Kooperation auswählen. Eine Mitarbeiterin des Bildungsbüros schilderte das Aufgreifen dieser (neuen) institutionellen Regelung folgendermaßen:

„Das ist auch ein Grund dafür, warum wir sagen, die Pusher sozusagen beim Projekt Schulen im Team sollen die weiterführenden Schulen sein, weil die Grundschulen sind schon an der anderen Stelle diejenigen, die da pushen. Also in Richtung der Kindertagesstätten und man kann die nicht völlig überfrachten und sagen, ihr müsst unten und ihr müsst oben und das ist ein kleines System. Das sind ja nur vier Jahrgänge. Also man kann einem Gymnasium schon sagen, ihr müsst unten und oben.“ (F-§126).

Diese Berücksichtigung bestehender Kooperationsregeln der Bildungslandschaft trug dazu bei, dass die weiterführenden Schulen vor allem Grundschulen in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken mit einer überdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium für die Netzwerkarbeit berücksichtigten.

Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter des anderen Bildungsbüros, welches den Schulen die Konstituierung ihrer Netzwerke überließ, berichteten davon, dass sich einige Grundschulen von dem Projekt vor allem eine bessere Marktpositionierung innerhalb der Schullandschaft versprochen, indem sie einen „neuen“ Zugang zu weiterführenden Schulen erhalten, mit denen sich die Grundschulen bis dahin nur in einem geringen Maße die Schülerschaft teilten. Nach Aussagen der Bildungsbüroleitung war die inhaltliche Gestaltung des Übergangs von

nachgeordnetem Interesse für diese Schulen. Die weiterführenden Schulen, die sich der Konkurrenz in der Schullandschaft um Schülerinnen und Schüler bewusst waren, wollten die bestehenden Schülerströme durch eine Aufnahme dieser Grundschulen in das Netzwerk nicht beeinflussen. Obwohl sich im Netzwerk letztendlich darauf geeinigt wurde, dass diese Grundschulen neben den bestehenden Zuliefergrundschulen in das Netzwerk aufgenommen werden, ist in den analysierten Dokumenten keine Intervention durch das Regionale Bildungsbüro erkennbar. Ebenfalls ist keine Reflexion dieser ungleichheitsbegünstigenden Abgrenzungspraxis der Schulen seitens des Bildungsbüros festzustellen. Stattdessen verwiesen die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter des Bildungsbüros darauf, dass ihnen bei diesem (anfänglichen) Versuch der weiterführenden Schulen, den Status quo der Schülerströme durch die Netzwerkarbeit nicht zu gefährden, die Hände gebunden waren. Sie fürchteten durch eine Intervention die ablehnende Haltung der Schulen gegenüber einem zu starken Einfluss des Bildungsbüros auf die schulische Netzwerkarbeit zu bestätigen, wie folgende Interviewstelle illustriert:

„Die Schulen sind teilweise ja immer sehr abwehrend, wenn man sagt: ‚Wir können das koordinieren oder wir schlagen euch was vor.‘ Dann sagen sie immer gerne: ‚Nein, das wollen wir lieber selber machen.‘ Hier haben wir gesagt: ‚Macht mal selber.‘ Dann hatten wir teilweise die Rückmeldung, kann nicht das Bildungsbüro die Netzwerke zusammenstellen. Also das ist ganz witzig, wo wir dann gesagt haben: ‚Haben wir eigentlich mit Absicht nicht gemacht, weil wenn wir es gemacht hätten, hätte es geheißen: Oh‘‘. (G-§143).

Die Mehrzahl der Regionalen Bildungsbüros stand zudem vor der Herausforderung anstehende Schulschließungen und -zusammenlegungen von Grund-, Haupt- und Realschulen mit den Ansprüchen der Projektarbeit zu verbinden. Die betroffenen und potentiell zukünftig betroffenen Schulen zeigten aus Sicht der Regionalen Bildungsbüros zudem eine geringere Bereitschaft an dem Projekt teilzunehmen. Die Verunsicherung über die zukünftige Entwicklung aufgrund anstehender Schulentwicklungsplanungen ließ die Schulen aus der Perspektive der Bildungsbüros dahingehend skeptisch werden, dass sich der mit einer Projektteilnahme verbundene Aufwand auszahlt bzw. überhaupt lohnt.

„Und das ist natürlich ein Unsicherheitsfaktor für diese Schulen im Moment, wo die dann auch sagen: ‚Also ob wir uns dann jetzt überhaupt noch um Übergänge kümmern, wenn es uns in drei Jahren vielleicht gar nicht mehr gibt und die Frage der Übergänge dann für uns sowieso keine Rolle mehr spielt.‘ Das führt dann eben auch dazu, dass bestimmte Schulen dann sagen: ‚Nein, also ohne uns.‘ Das ist der Grund, warum die Hauptschulen nicht mitmachen im Projekt oder nur eine.“ (F-§115)

Aber auch eine „tatsächliche“ Teilnahme von Haupt- und Realschulen am Projekt, die von Zusammenlegungen und Schließungen bedroht sind, war problembehaftet. So berichteten die Mitarbeiterinnen eines Bildungsbüros davon, dass die Teilnahme einer Haupt- und Realschule an einem Netzwerk einige Grundschulen davon abhielt, mit diesen Schulen in einem Netzwerk zusammen zu arbeiten, obwohl geplant war, die Haupt- und Realschule zu einer Gesamtschule auszubauen. Aus Sicht der Mitarbeiterinnen des Bildungsbüros waren damit folgende Befürchtungen seitens der Grundschulen verknüpft:

„Möglicherweise wird dieses Netzwerk dann auch noch mal für die eine oder andere Grundschule attraktiver als es bisher war. Das ist nämlich ein Netzwerk gewesen, das es sehr schwer hatte, Grundschulen zu finden, weil die Grundschulen sagen: ‚Ja, aber ohne Gymnasium brauchen wir das

gar nicht unbedingt‘. Was ich verstehen kann, weil die Übergänge ins Gymnasium zahlenmäßig meistens die größten sind.“ (F-§ 151).

Das Bildungsbüro zog daraus den Schluss, dass durch die Berücksichtigung von bestandsgesicherten Schulen und Schulformen – vornehmlich Gymnasien und Gesamtschulen – eine Projektteilnahme für andere Schulen attraktiver werden lassen. Ein weiteres Bildungsbüro schloss vor diesem Hintergrund bestandsgefährdete Schulen und Schulformen von vornherein von dem Projekt aus. Damit liegen Hinweise darauf vor, dass sich der Wandel der Schullandschaft in einem kommunalen Übergangmanagement fortsetzt und gerade (Haupt-)Schulen, an denen sich vielfach ungleichheitsbegünstigende Problemlagen auch im Zusammenhang des Übergangs kumulieren, ins Hintertreffen geraten und von einer Transformation ausgeschlossen sind bzw. werden. Dass mit dem Projekt auch eine Chance vorlag, den Wandel in der Schullandschaft zu moderieren und bestandsgefährdeten Schulen eine Entwicklungsperspektive zu eröffnen, zeigt ein Beispiel aus einer anderen Kommune. Das Projekt wurde vom Regionalen Bildungsbüro als Anlass und Rahmen betrachtet, die Zusammenlegung von zwei Schulen vorzubereiten. Ziel war die Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur mit Blick auf den Übergang.

Die Gewinnung von Grundschulen für das Projekt stellte sich in einigen Kommunen nicht nur durch Schulschließungen und -zusammenlegungen als herausfordernd dar. Unter diesen Regionalen Bildungsbüros befanden sich vor allem Bildungsbüros in der Tradition von *Lernen vor Ort* und *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*, deren Kooperationsbeziehungen mit Schulen zu Projektanfang nur in einem geringen Maße institutionalisiert waren. Vordergründig lag dies aus Sicht der Bildungsbüros insbesondere in der gegenüber weiterführenden Schulen geringeren Personaldecke von Grundschulen begründet, da sich die Grundschulen grundsätzlich an dem Projekt sehr interessiert zeigten. So befürchteten Grundschulen vielfach die netzwerkbasierte Übergangsgestaltung nicht „stemmen“ zu können – insbesondere dann, wenn sie bereits in andere Projekte, etwa zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen sowie Grundschulen, eingebunden waren. Bei einer bestehenden Projekteinbindung wägen Schulen aus Sicht der Bildungsbüros zudem teilweise ab, welche zusätzlichen Ressourcenvorteile ihnen die Regionalen Bildungsbüros im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* anbieten können. In diesem Zusammenhang wurde das Projekt auch als Parallelstruktur und Konkurrenzprojekt betrachtet, wie die Einschätzung eines Bildungsbüromitarbeiters zur Perspektive der Schulen exemplarisch nahelegt:

„Es gab auch Rückmeldungen derart, die gesagt haben: ‚Das machen wir sowieso schon.‘ Weil, zum Beispiel es ja auch schon so Netzwerkstrukturen bei Lernen vor Ort gibt, die teilweise sogar besser mit Finanzressourcen ausgestattet sind und wo die dann sagen: ‚Ja, warum sollen wir jetzt noch so was machen, wo wir kaum was für kriegen, wenn wir sowieso schon ein vergleichbar besser finanziertes Projekt hier im Moment machen?‘“ (C-§133).

Tiefgehend zeigt sich also eine innerkommunale Projektkonkurrenz um Grundschulen. Die „betroffenen“ Regionalen Bildungsbüros konnten hierdurch nicht allzu wählerisch in der Auswahl von Schulen für das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* sein. So versuchten sie mit Überzeugungsarbeit den abwägenden Schulen etwa die Vorteile einer Anschlussfinanzierung für ihre bestehenden Bemühungen aufzuzeigen. Dieses Vorgehen wirft allerdings auch die Frage auf, wie kompatibel die bisherigen Ziele und Lösungsansätze einer anderen Projektprogrammatur mit den Ansprüchen einer netzwerkbasierten Übergangsgestaltung zwischen der Primar- und Sekundarstufe I im Sinne der Projektagenda von *Schulen im Team* sein können.

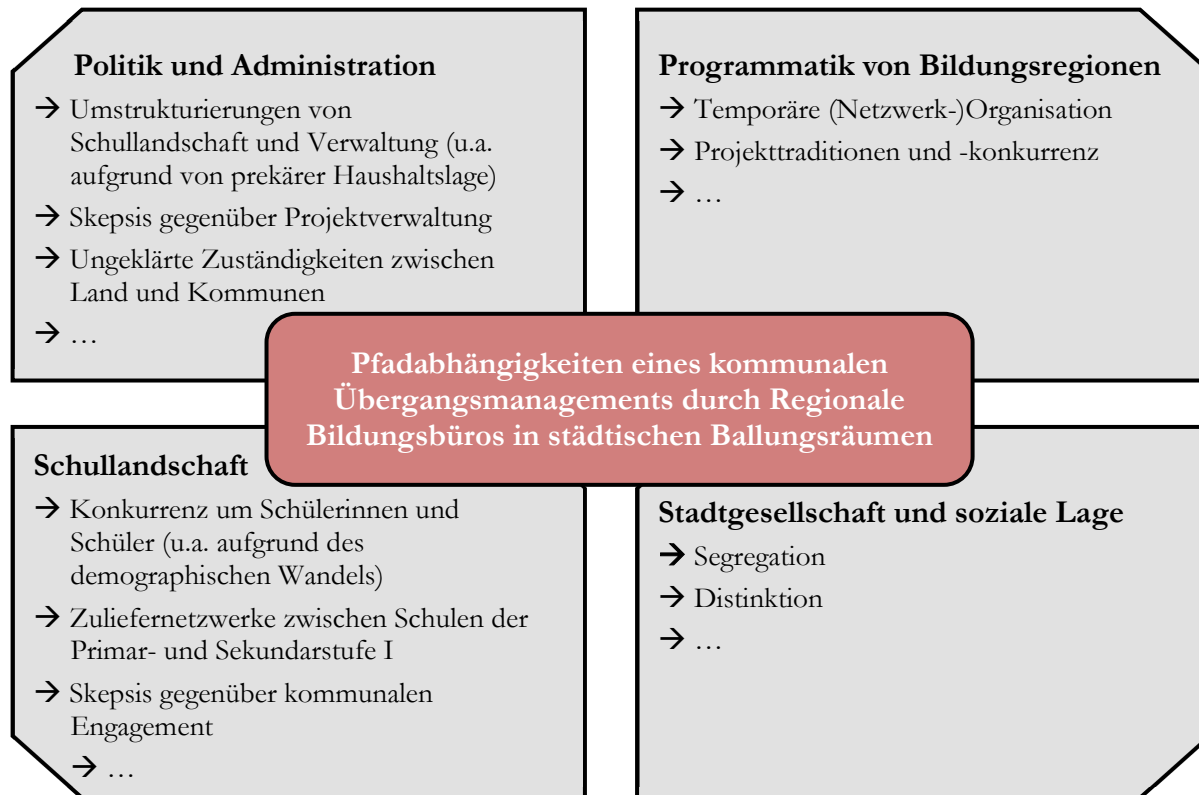
Die Mehrheit der Regionalen Bildungsbüros betonte die Rolle der Schulaufsicht bei der Schulauswahl. So schuf die gemeinsame – nicht immer ganz reibungsfreie – Planung einen Legitimationsrahmen für die Regionalen Bildungsbüros in der Ansprache der Schulen, welche ansonsten durch die rechtliche Zuständigkeit kommunaler Akteure für die äußeren Schulangelegenheiten deutlich erschwert gewesen wäre. Ein Bildungsbüro hob hervor, dass die enge Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht in der Auswahl und Netzwerkzuordnung der Schulen die „Glaubwürdigkeit“ (A-§190) des Bildungsbüros gegenüber den Schulen erst ermöglichte.

### 1.5.3.3. Diskussion der kommunalen Übergangsgestaltung im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team - Übergänge gemeinsam gestalten*

Die vorliegenden Befunde lassen Rückschlüsse auf die übergreifende Fragestellung zu, welchen Beitrag Regionale Bildungsbüros für die Gestaltung eines chancengerechteren Übergangs leisten (Kapitel 1.1.). Leitend war dabei die mit Hilfe des Pfadabhängigkeitskonzepts weitergehend operationalisierte These eines „weiter wie bisher“ (Kapitel 1.3. & 1.4.). Im Fokus der empirischen Veranschaulichung dieser These standen sowohl die Identifikation von Problemlagen beim Übergang als auch die (operative) Adaption dieser Herausforderungen sowie die Netzwerkzusammenstellung durch Regionale Bildungsbüros im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*. Wenngleich sich die Befunde vor allem auf die Anfangszeit des Projektes und nur auf bestimmte Aspekte des Projektmanagements der Regionalen Bildungsbüros beziehen und damit etwa keine Aussagen über die Effekte der kommunalen Übergangsgestaltung zulassen, helfen sie dennoch dabei, relevante institutionelle Einflussgrößen für eine kommunale Übergangsgestaltung unter den Vorzeichen von Chancengerechtigkeit zu identifizieren und zukünftige Wirkungsanalysen vorzubereiten (bspw. im Rahmen eines kommunalen Kontrollgruppendesigns etwa auf Basis eines *propensity score matching*-Untersuchungsansatzes unter anderem mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) oder schulstatistischer Individualdaten (vgl. dazu etwa Makles, Schneider & Schwarz, 2018)). Die vorliegenden Analysen zeigen, dass Regionale Bildungsbüros bei einem kommunalen Übergangsmangement und einem damit intendierten Wandel versuchen müssen, vielfältige und sich zum Teil widersprechende institutionelle Zwänge und Spannungsfelder in Einklang zu bringen. Diese institutionelle Gemengelage ist in Abbildung 8 dargestellt. Zu beachten ist, dass die abgebildeten institutionellen Abhängigkeiten sich in erster Linie auf die untersuchten Projektkommunen beziehen. Entwicklungen sowohl in anderen städtischen Kommunen und besonders im ländlichen Raum als auch im Rahmen von anderen Projektkontexten können zu einem ganz anderen Bild führen. Die Liste ist also weder abschließend, noch allgemeingültig.



Abbildung 8: Institutionelle Einbettung und Pfadabhängigkeiten eines kommunalen Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros in städtischen Ballungsräumen (im Fall des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*)



Quelle: Eigene Darstellung.

Die multiple institutionelle Einbindung von Regionalen Bildungsbüros führt im vorliegenden Fall zu kontinuierlichen und zugleich diskontinuierlichen Entwicklungen bei einer kommunalen Übergangsgestaltung. Die Empirie stützt damit die theoretische Ausgangsthese, aber auch nur zum Teil. So lassen die Befunde den Rückschluss zu, dass es vor dem Hintergrund der institutionellen Ausgangslagen sowohl zu einem „weiter wie bisher“ als auch zu einem „anders wie bisher“ kommt. Pfadtheoretisch ausgedrückt deuten die Analysen darauf hin, dass eine kommunale Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros im vorliegenden Fall ein Nebeneinander von Momenten einer Reproduktion durch Adaption vorliegender institutioneller Regeln und Momenten einer graduellen Transformation nach sich zieht.

Im Einzelnen weisen die Ergebnisse etwa darauf hin, dass der Entstehungshintergrund der Regionalen Bildungsbüros die Ausrichtung der kommunalen Übergangsgestaltung beeinflusste – gleichwohl sich alle Bildungsbüros der gleichen kommunalpolitischen Leitidee einer Orientierung entlang der Bedürfnisse des Einzelkinds durch eine bessere Abstimmung von Grund- und weiterführenden Schulen verpflichtet sahen. Unterschiede zwischen den Bildungsbüros zeigten sich etwa in der Art und Weise der Operationalisierung der Zielvorgabe einer besseren Sozialintegration durch eine verstärkte Systemintegration. Während Regionale Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* die lokalen, ungleichheitsbegünstigenden Herausforderungen und Ziele eher systematisch und detailliert unter anderem auf Basis von Daten der amtlichen Statistik reflektierten und herleiteten, bezogen sich Regionale Bildungsbüros in der Tradition von *Selbstständige Schule* und *Lernen vor Ort* eher auf allgemeine Herausforderungen und betonten

Zielsetzungen ihrer „Gründungsprojekte“. Diese Unterschiede verweisen auf projekt- und kommunalspezifische Entwicklungspfade – also auf ein „weiter wie bisher“ in der bisherigen Projektverwaltungstradition.

Diese Deutung lässt eine Spezifizierung der These von Täubig (2011) zu, nach welcher im Zusammenhang von Bildungslandschaften ein „Auseinanderfallen von ‚talk and action‘“ (ebd., S. 224) zu beobachten ist. Um sich weitergehende Ressourcen für bereits angestoßene Entwicklungsprozesse zu sichern und dem politischen Auftrag als „agent of change“ gerecht zu werden, versuchen („ältere“) Regionale Bildungsbüros eine Anschlussfähigkeit zwischen ihren bisherigen Projektinitiativen und neuen Projekttagenden und -narrativen herzustellen. Wohlwollend betrachtet kann dies als Versuch gedeutet werden, angestoßene Reformen in einen neuen Projektkontext zu transferieren und Einzelprojekte zu einem übergreifenden „institutionellen Projekt“ (Tukiainen & Granqvist, 2016, S. 1822) zu verbinden. In einer kritischen Lesart kann aber der Eindruck entstehen, dass die idealtypische Reihenfolge politischer und administrativer Praxis (Problemdefinition, Agenda-Setting, Politikformulierung und -implementierung und usw.) durchbrochen wird. Bestehende Lösungsansätze werden unreflektiert auf „neue“ Problemlagen übertragen, um die Position des Bildungsbüros in der vorliegenden Reformdynamik in der Region zu stärken. Dabei kann es zu einer Überfrachtung und einem Nebeneinander von Ideen und Sozialtechnologien kommen (bspw. Einzelschulentwicklung vs. Schulnetzwerke). Die vorliegenden Analysen deuten punktuell darauf hin, dass hierdurch bereits angestoßene Reformprozesse in Konflikt mit neueren Reformzielen und -erzählungen geraten können.

Diese Erklärungsansätze können durch folgende Deutung ergänzt werden: Die Unterschiede zwischen den Bildungsbüros in der Operationalisierung einer chancengerechteren Übergangsgestaltung können auch Ausdruck von „Anfangsinvestitionen“ der Regionalen Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* sein. Diese Bildungsbüros hatten bisher eher nur wenig Kontakt mit Schulen und mussten daher Informations- und Wissensbestände über die Schullandschaft sammeln, die ihnen die anderen Bildungsbüros mitunter bereits voraus hatten. Diese Erklärung würde die Erkenntnisse von Suthues *et al.* (2017) sowie Todeskino *et al.* (2012) für ein kommunales Übergangsmanagement bestätigen, nach welcher gerade „junge“ Bildungsbüros sich zunächst eine Orientierung im institutionellen Feld verschaffen und einen legitimierenden Handlungsrahmen für ihre Arbeit abstecken müssen. Daraus lässt sich aber nicht per se ableiten, dass Regionale Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* besser für ein kommunales Übergangsmanagement aufgestellt sind. Festzuhalten ist an dieser Stelle zunächst, dass:

- 1 Sich die Bildungsbüros in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden bzw. unterschiedliche Regionalisierungspfade beschreiten,
- 2 Eine projektbasierte Übergangsgestaltung vielfältige Informationen und Wissensbestände über bestehende institutionelle Regeln und ihrer Konsequenzen bedarf und anspruchsvolle Lernprozesse zur komplexen Gestaltung von temporären Organisationen voraussetzt sowie

- 3 Eine daten- und empiriegestützte Analyse der konkreten Herausforderungen beim Übergang die erfahrungsgestützte Perspektive auf ein kommunales Übergangsmanagement ergänzen kann bzw. sollte.<sup>46</sup>

Die Befunde weisen darüber hinaus darauf hin, dass die Bildungsbüros zum Teil die Reflexion von Chancengerechtigkeit beim Übergang entweder an die Schulnetzwerke oder an bestehende Arbeitskreise externalisierten. Damit gaben die Bildungsbüros die Federführung für die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit beim Übergang im Projektrahmen ein Stück weit auf. Kritisch betrachtet kann dafür die in den Daten immer wieder aufscheinende schwache institutionelle Position der Bildungsbüros gegenüber der kommunalen Schulverwaltung und den Schulaufsichtsbehörden des Landes als Grund angeführt werden. Zudem kann es auch als Versuch verstanden werden, sich von dieser „Herkules-Aufgabe“ zu entlasten, die im starken Widerspruch mit der institutionellen Übergangspraxis steht. Alternativ zu diesen kritischen Deutungen kann dieses Vorgehen auch als notwendige Laissez-faire-Strategie der Bildungsbüros zur Verantwortungsübernahme schulischer Akteure für Ungleichheit beim Übergang interpretiert werden. Dies würde die Überlegungen und Ergebnisse von Sendzik *et al.* (2012) (vgl. auch Kapitel 5) sowie Järvinen *et al.* (2015) (vgl. auch Kapitel 3) stützen, nach welchen Regionale Bildungsbüros versuchen (müssen), das Autonomieerleben von Schulnetzwerken zu fördern bzw. nicht allzu gravierend einzuschränken. Damit besteht jedoch die Gefahr, dass notwendige Korrekturen von im Projektrahmen weiterhin bestehenden ungleichheitsbegünstigenden Praktiken schulischer Vertreterinnen und Vertreter durch Regionale Bildungsbüros ausbleiben.

Die weiteren Befunde zur Netzwerkzusammenstellung zeigen, dass – trotz der Unterschiede in der Reflexion von Ungleichheit beim Übergang sowie in der (operativen) Zieldefinition – der Großteil der Regionalen Bildungsbüros schwerpunktmäßig Schulen für das Projekt berücksichtigt hat bzw. gewinnen konnte, an denen sich ungleichbegünstigende Faktoren beim Übergang verdichten (bspw. sozial benachteiligte Lage, niedrige Übergangsquote zum Gymnasium). Obwohl daraus nicht abgeleitet werden kann, dass damit tatsächlich ein Wandel in Richtung einer chancengerechteren Übergangsgestaltung stattfindet, verspricht diese Ausrichtung in der Schulkakquise zumindest eine akteursbezogene Adressierung von Ungleichheit – es sind also im Projekt relevante Akteure zur Bearbeitung von Ungleichheit beim Übergang vertreten. Welche konkrete thematische Ausrichtung die Netzwerkarbeit unter Anleitung der Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich der Thematisierung und Bearbeitung von Ungleichheit annahm, war nicht systematisch Gegenstand der vorliegenden Analyse.

So kann das Projekt den unter schwierigen Ausgangsbedingungen arbeitenden Schulen einen Möglichkeitsraum bieten, Ursachen von Ungleichheit beim Übergang zusammen mit besser aufgestellten Schulen einerseits zu reflektieren und zu bearbeiten sowie andererseits für sich eine Lobby zu entwickeln und die Schullandschaft für ihre Themen und Herausforderungen zu sensibilisieren. Von besser aufgestellten Schulen, darunter insbesondere Gymnasien, wäre hierdurch etwa zu erwarten, dass sie ihre sozial selektive Empfehlungs-, Auswahl- und Abschluspraxis zulasten von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch

---

<sup>46</sup> Alternativ ist auch denkbar, dass die Unterschiede ihren Ursprung in den berufsbezogenen und -biographischen Orientierungen und Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros haben. Hierzu geben die Befunde jedoch nur wenige Hinweise. Die vorliegenden Daten wurden aber auch nicht dahingehend systematisch und vertiefend analysiert.

benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund zumindest reflektieren und wenn möglich revidieren. Ein „anders wie bisher“ scheint also möglich. Wie Schulen allerdings mit dieser Verantwortung umgehen, müsste im Anschluss an die Ergebnisse von van Ophuysen *et al.* (2015) zur Auslegung eines gerechten Übergangs von Lehrkräften in Schulnetzwerken zukünftig vertiefend untersucht werden. Die Studien von Sendzik (eingereicht) (vgl. auch Kapitel 6) sowie Sendzik und Abendroth (2016 a & b) (vgl. auch Kapitel 7 & 8) legen zudem nahe, dass dabei die kommunale und schulische Rezeption von vorliegenden (kommunalen) Bildungsberichten und Schulentwicklungsplänen Beachtung finden sollte. Die Verantwortungsübernahme der Schulen für einen chancengerechteren Übergang kann durch die Nutzung dieser Berichtsformen kanalisiert bzw. (neu) ausgerichtet werden.

Trotz dieser positiven Tendenzen weisen die Analysen auch darauf hin, dass sich die Regionalen Bildungsbüros bei der Netzwerkzusammenstellung zugleich nicht von vorliegenden institutionellen Zwängen lösen konnten und es zu einem „weiter wie bisher“ kommt. Hierunter fällt etwa der tendenzielle Ausschluss von bestandsgefährdeten Schulen – darunter insbesondere Hauptschulen – vom Projekt, die Abbild des Strukturwandels und des Wandels in den Schullandschaften sind und deren Schülerinnen und Schüler zu den Verlierern dieser Entwicklungen zu rechnen sind. Die Bildungsbüros griffen einerseits die von der prekären Haushaltslage beeinflusste Schulentwicklungsplanung der kommunalen Schulverwaltungen auf und beachteten andererseits Abwehrtendenzen in der Schullandschaft gegenüber diesen Schulen, um eine stabile Projektarbeit nicht zu gefährden. Hiermit liegt ein Hinweis dafür vor, dass sich neben sinkenden Schülerzahlen, die eine Konkurrenzsituation zwischen Schulen begünstigen, die prekäre Haushaltslage von Kommunen (negativ) auf eine chancengerechtere Übergangsgestaltung im Zusammenhang eines Projektes auswirken kann, indem institutionell stark benachteiligte Akteure von der Nutzung von in der Schullandschaft dringend benötigten Projektressourcen ausgeschlossen werden. Dieser Befund ist in der Diskussion um das Potential von Bildungsregionen für die Förderung von mehr Chancengleichheit hervorzuheben, legt er doch nahe, dass die projektformige Umsetzung der Programmatik die Ursachen von Ungleichheit sogar noch verstärken kann. Zukünftige Studien sollten daher (auch) vertiefend in den Blick nehmen, ob und inwiefern die temporäre Organisation von Bildungslandschaften einen Matthäus-Effekt („Denn wer da hat, dem wird gegeben [...]“) begünstigt und neue Ungleichheiten fördert.

In eine ähnliche Richtung verweisen die Befunde zu der Beachtung der Schülerströme sowie die Berücksichtigung bestehender formeller und informeller Kooperationsverbünde und -regeln in der Schullandschaft bei der Netzwerkzusammenstellung. Regionale Bildungsbüros müssen Schulen Anreize für eine Projektteilnahme bieten und die Relevanz des Projektes für die Schullandschaft sicherstellen. Damit können für die Netzwerkarbeit Vorteile verbunden sein, wie ein gemeinsamer Problembezug oder stabile Netzwerkstrukturen, die auf bestehenden vertrauensvollen, nahräumlichen Beziehungen basieren. Diese Vorteile können sich zugleich als Nachteile darstellen, wenn hierdurch eine Irritation bzw. ein Hinterfragen der bestehenden Kooperationspraxis erschwert wird. Dann drohen eine Reproduktion von ungleichheitsbegünstigenden Faktoren beim Übergang und eine Stärkung von Zuliefernetzwerken im Projektkontext. Die Analysen zeigen zwar auch auf, dass punktuell Schulen in die Netzwerke aufgenommen wurden, die bisher nicht Teil der bisherigen Kooperations- und Zulieferbeziehungen waren. Allerdings bieten die Befunde keine weitergehenden Informationen darüber, ob und wie die Regionalen Bildungsbüros auf dieses Spannungsfeld reagieren. Hier müsste in zukünftigen Studien angesetzt werden.

Hervorzuheben ist zudem, dass insbesondere Regionale Bildungsbüros, die bisher nur in geringem Maße in der Schullandschaft als Akteur institutionalisiert waren und nur in begrenzten Maße auf Vertrauensbeziehungen mit Schulen zurück greifen konnten, um eine Projektteilnahme von (Grund-)Schulen ringen mussten (unter anderem aufgrund von „Konkurrenzprojekten“ mit einer besseren Ressourcenausstattung). Für die weiteren, bereits stärker in der Schullandschaft institutionalisierten Regionalen Bildungsbüros gilt dies in Teilen jedoch auch. Für den vorliegenden Fall muss daher den Annahmen von Hermstein (2018) sowie Höhne (2010) widersprochen werden, nach welchen Regionale Bildungsbüros durch Projekte im Sinne der Programmatik von Bildungsregionen eine staatliche Aktivierungspolitik vorantreiben und Schulen sich an die Programmziele anschlussfähig zeigen müssen, wollen sie nicht einen Ressourcenverlust riskieren. Vielmehr legen die Befunde nahe, dass Regionale Bildungsbüros sich eher nachfrageorientiert hinsichtlich der Bedarfe und Wünsche der Schulen zeigen müssen, um eine Koalition von Projektwilligen gewinnen und das Projekt realisieren zu können.

## 1.6 Schlussbetrachtung

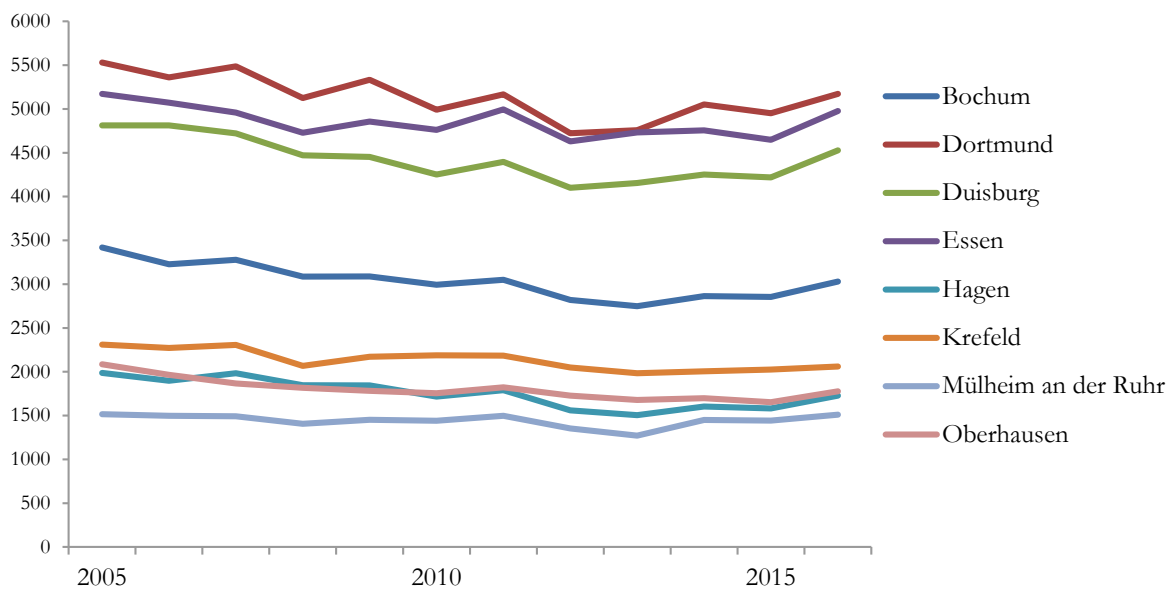
Als Politikimplikationen können vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse vor allem zwei Empfehlungen gegeben werden, die aber durch vertiefende Analysen abzusichern wären. Von besonderer Bedeutung ist zum einen eine datenbasierte Reflexion sowohl der Ausprägungen von Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen als auch deren institutionellen Ursachen – und zwar bevor konkrete Entwicklungsmaßnahmen beschlossen werden. Das Hauptaugenmerk sollte dabei auf der Bedeutung von Zuliefernetzwerken und ihren Ursachen für die Ungleichheit beim Übergang liegen. Findet die kommunale Übergangsgestaltung im Rahmen eines Projektes statt, sollten der Projektförderer (bspw. Stiftungen, Bund, Länder, Kommunen) und die Projektkoordination (bspw. Regionale Bildungsbüros, Forschungsinstitute) darauf achten, dass alle relevanten Akteure an der Reflexion und Ableitung von Handlungsansätzen beteiligt werden und ein für die lokalen Problemlagen tragfähiger und vor allem ein evaluierbarer Ansatz entwickelt wird. Dabei sollten die Beteiligten sensibel dafür sein, wenn gesamtgesellschaftliche und politikfeldübergreifende Lösungen gefragt sind, die über das Reformpotential des Bildungssystems hinausreichen (Stichwort: soziale Segregation im städtischen Ballungszentren; Stadt-Land-Unterschiede). (Reform-)Akteurskonstellationen sind dann entsprechend zu erweitern (bspw. stärkerer Einbezug der Stadt- und Strukturplanung). Um später nur noch schwer zu korrigierende Entscheidungen zu vermeiden (etwa im Rahmen der Akquise der Projektpartner) sollten für diesen Prozess dringend zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden – insbesondere ausreichend Zeit sowie (externe) Expertise. Eine weitere Empfehlung bezieht sich zum anderen auf die rechtliche Position von Regionalen Bildungsbüros. Um das Potential des politischen Ansatzes von Bildungsregionen besser ausschöpfen und Abwehrbewegungen in der Schulverwaltung und der Schullandschaft begegnen zu können, sollten Regionale Bildungsbüros als „agents of change“ formal gestärkt werden. Dazu bedarf es insbesondere einer veränderten Zusammenarbeit mit der oberen und der unteren Schulaufsicht. Denkbar sind hier etwa Kooperationsverträge, welche den übergeordneten Kooperationsvertrag zwischen dem Land und der jeweiligen Kommune für den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen konkretisieren und dem Regionalen Bildungsbüro der Kommune mehr sichtbare Entscheidungskompetenzen einräumen.

Die Verwendung des Konzeptes der Pfadabhängigkeit zur Untersuchung des Einflusses des institutionellen Kontextes auf das kommunale Übergangsmanagement kann folgendermaßen reflektiert werden. Der

vorgenommene theoretische und empirische Übertrag des Konzeptes auf den Untersuchungsgegenstand verdeutlicht zunächst einmal dessen Potential für die Untersuchung von Bildungsregionen. Bei der Adaption ist hervorzuheben, dass mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit ein wissenschaftstheoretischer „Brückenschlag“ zwischen den sich in ihren Grundannahmen vielfach divergierenden Analysen zu normativen und historischen Bildungsregionen möglich erscheint. Die vorliegende Arbeit stellt dabei vor allem für Untersuchungen von normativen Bildungsregionen zusätzliche Beobachtungs- und Beschreibungskategorien bereit. Darüber hinaus kann das Konzept der Pfadabhängigkeit in der hier verwendeten Variante nach Streeck und Thelen (2005), Mahoney und Thelen (2010) sowie Nikolai (2016) für die sich aktuell entwickelnde Schulsystemforschung (vgl. dazu etwa Berkemeyer *et al.*, 2016; Berkemeyer *et al.*, 2017) weitergehende Impulse bieten. Allerdings erhöht eine Operationalisierung entlang des Konzeptes der Pfadabhängigkeit die Komplexität entsprechender Studien beträchtlich, wie die vorliegende Arbeit auch verdeutlicht. Hauptursache für die geringe Forschungsökonomie ist das historische Paradigma des Ansatzes, welches erfordert, dass Entwicklungsverläufe und Veränderungsprozesse nachgezeichnet werden müssen, um institutionelle Dynamiken zu verstehen und zu erklären. Hierin liegt auch eine der größten Schwachstellen des Ansatzes. Gespeist von der Annahme, dass es „Nullpunkte“ der Entwicklung gibt – also eine oder mehrere kritische Weggabelungen, auf der Folgeentscheidungen basieren – drohen entsprechende Studien entweder in der Geschichte zu weit zurück zu gehen, was die Komplexität noch weiter erhöht, oder sie laufen Gefahr, „Ereignisketten“ und Zusammenhänge zu konstruieren. Von daher müssen sich die auch in dieser Arbeit aufgearbeiteten potentiellen Zusammenhänge zwischen dem Steuerungshandeln Regionaler Bildungsbüros und der institutionell bedingten Ungleichheit beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I in weiteren Studien als solche darstellen. Zudem muss der von Beyer (2005) angemahnte Strukturkonservatismus des Konzeptes der Pfadabhängigkeit beachtet werden. Durch die Überbetonung von institutioneller Stabilität können diskontinuierliche institutionelle Entwicklungsverläufe aus dem Blick geraten, was insbesondere für graduelle Transformationsprozesse zutrifft. So kann etwa die starke Berücksichtigung von Schulen in schwieriger Lage für den Projektkontext durch die Regionalen Bildungsbüros zu einem mittel- bis langfristigen institutionellen Wandel führen.

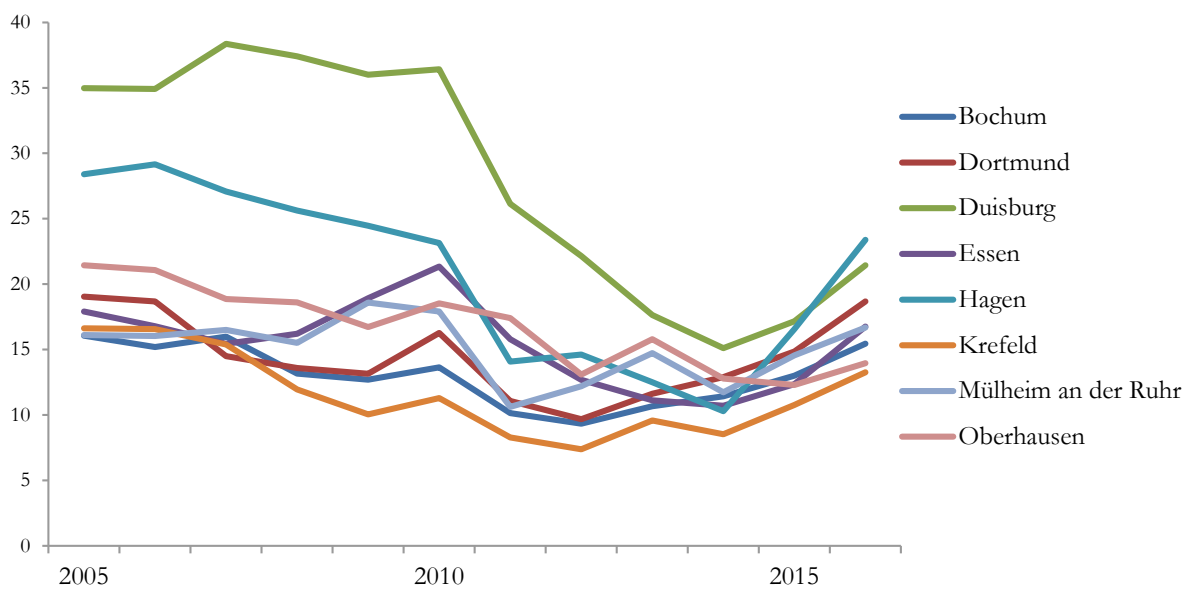
## 1.7 Appendix

Abbildung 9: Absolute Zahl der Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



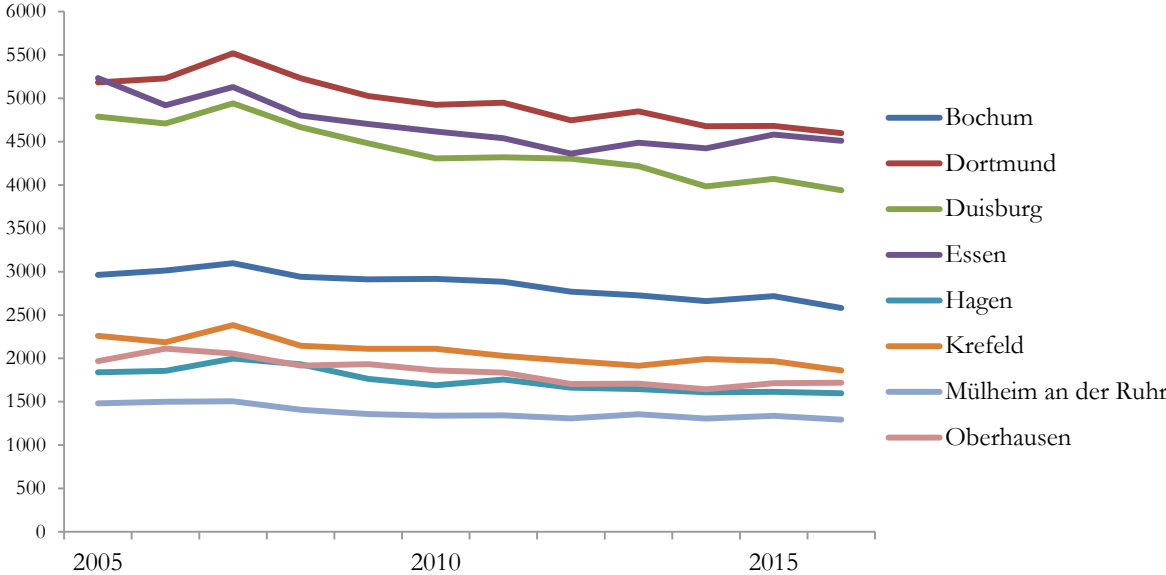
Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an den Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



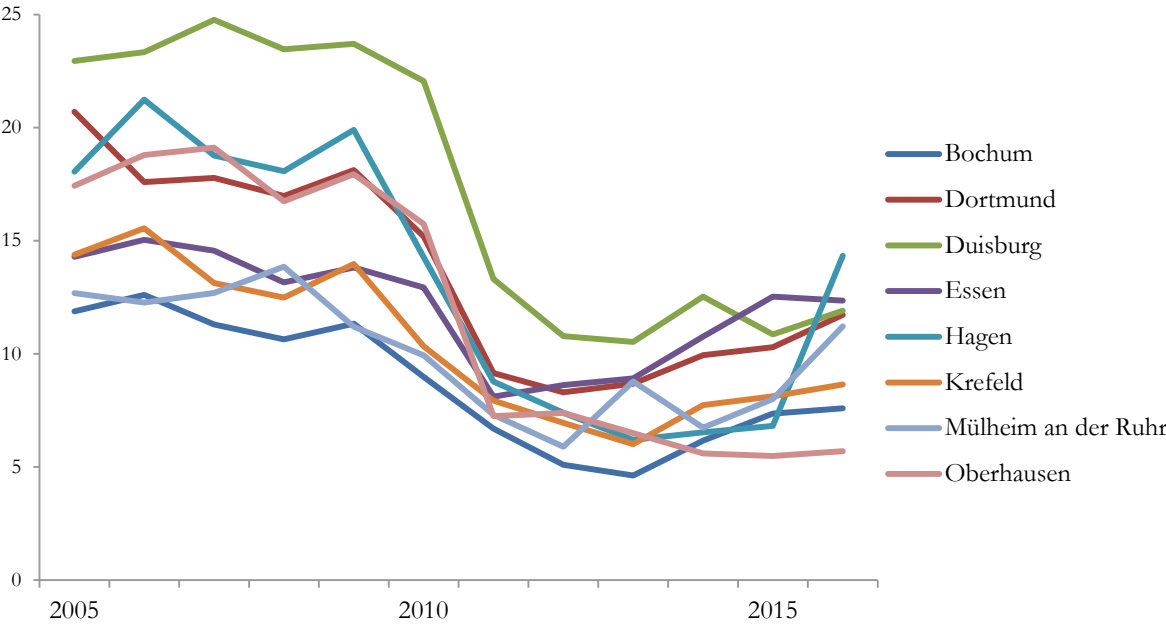
Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Abbildung 11: Absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

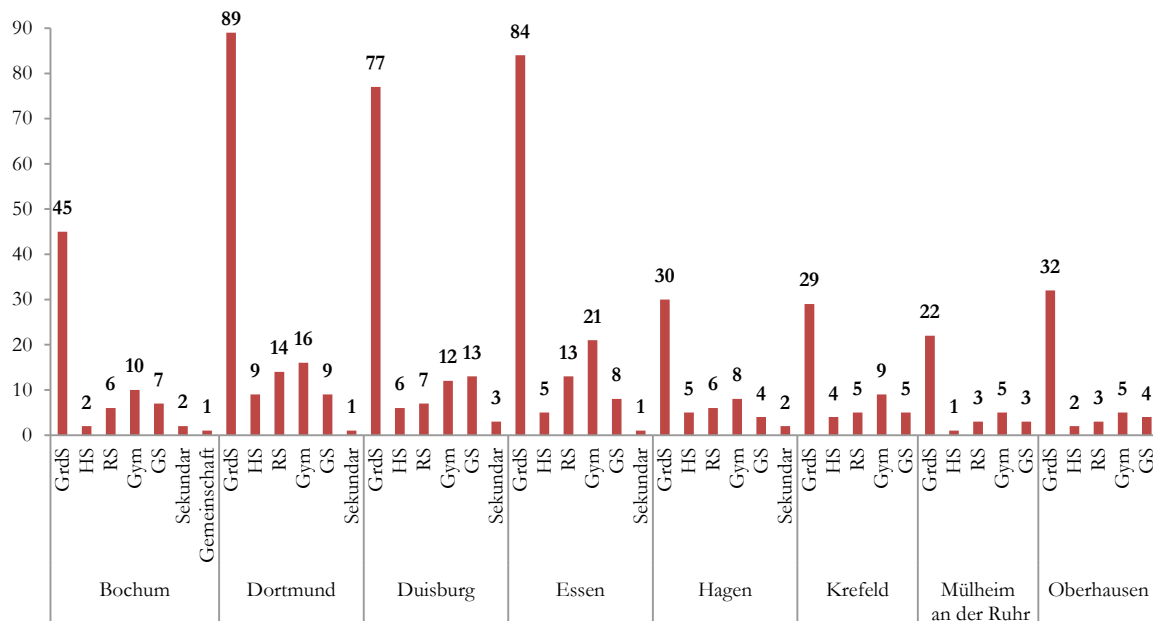
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.



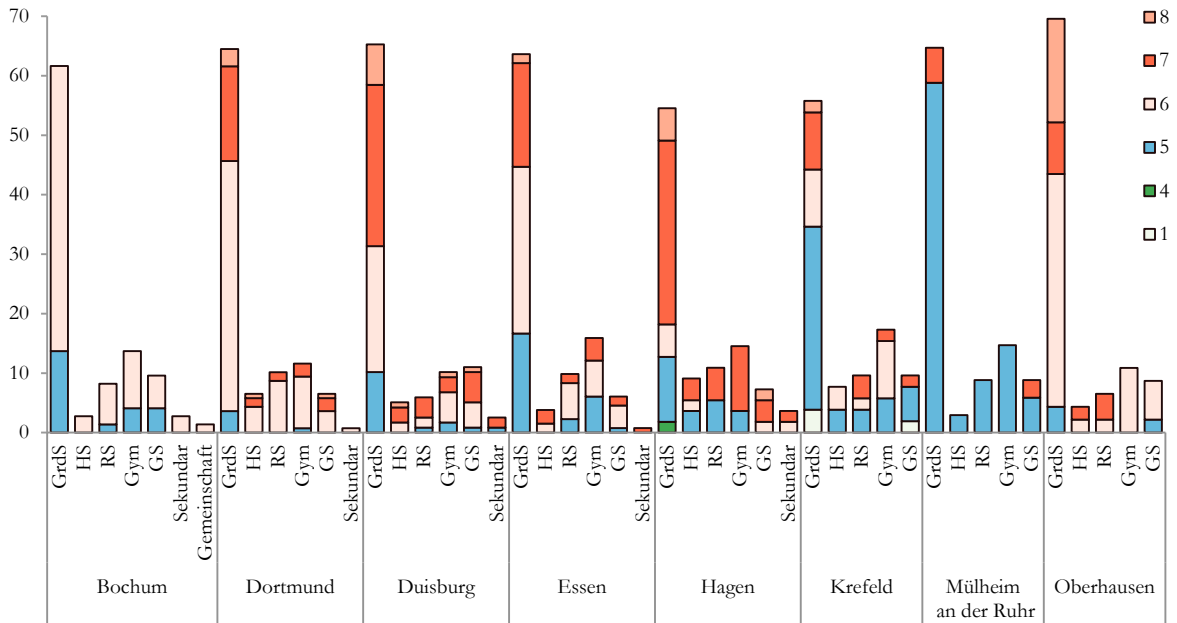
Abbildung 13: Absolute Zahl der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden



Stand: Herbst 2017; GrdS=Grundschule; HS=Hauptschule; RS=Realschule; Gym=Gymnasium; GS=Gesamtschule; Sekundar=Sekundarschule; Gemeinschaft=Gemeinschaftsschule;

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

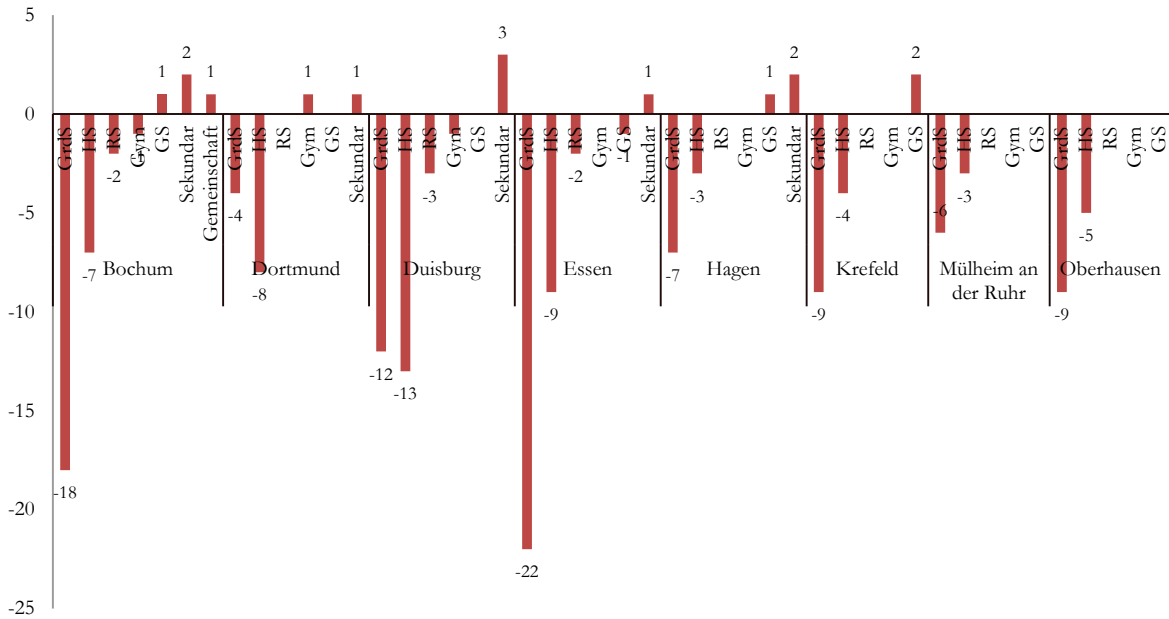
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden



Stand: Herbst 2017; GrdS=Grundschule; HS=Hauptschule; RS=Realschule; Gym=Gymnasium; GS=Gesamtschule; Sekundar=Sekundarschule; Gemeinschaft=Gemeinschaftsschule; 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

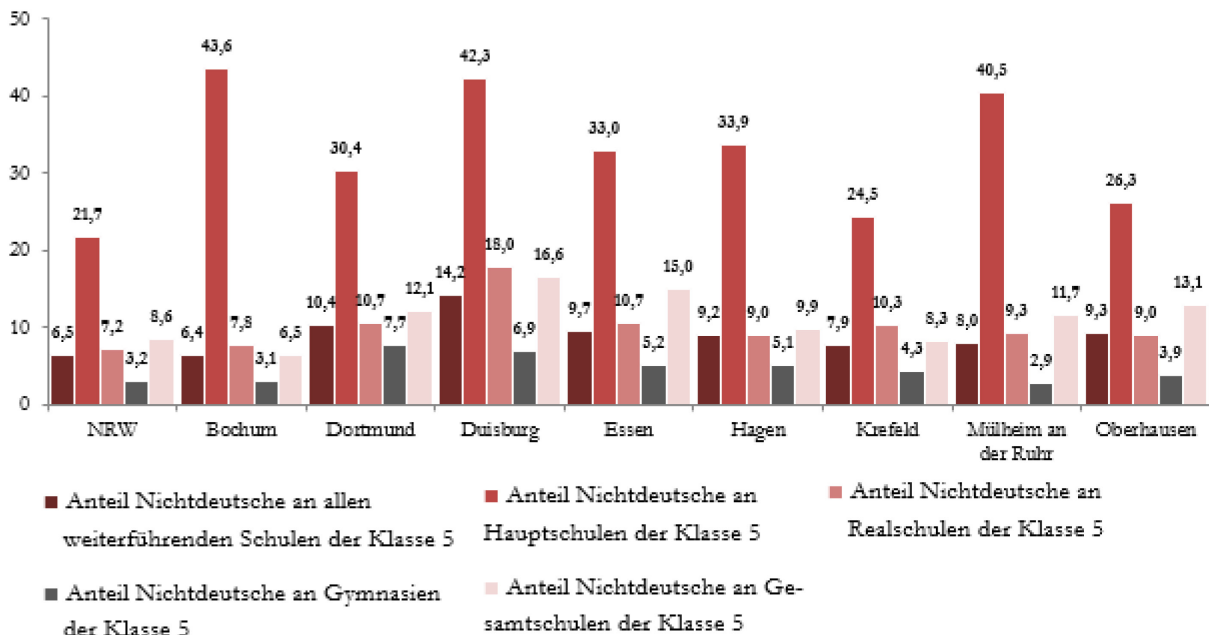
Abbildung 15: Absolute Anzahl von Schulgründungen und -schließungen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden



Zeitraum: 2005/06 bis 2016/17; GrdS=Grundschule; HS=Hauptschule; RS=Realschule; Gym=Gymnasium; GS=Gesamtschule; Sekundar=Sekundarschule; Gemeinschaft=Gemeinschaftsschule

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

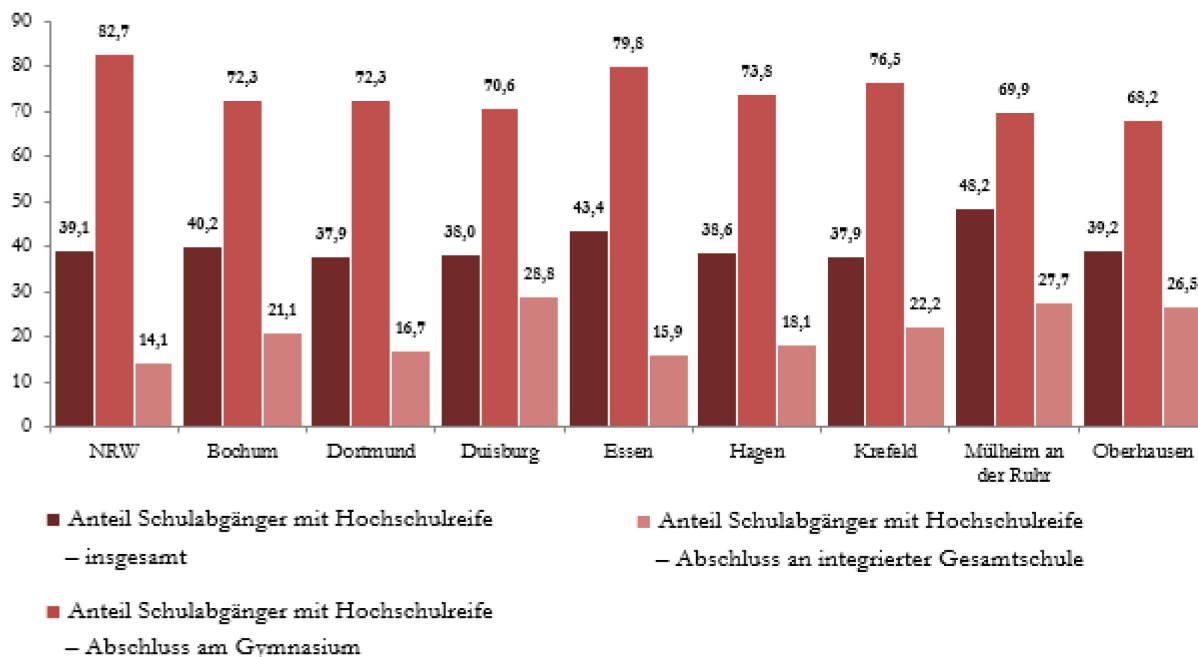
Abbildung 16: Prozentuale Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auf die verschiedenen Schulformen der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

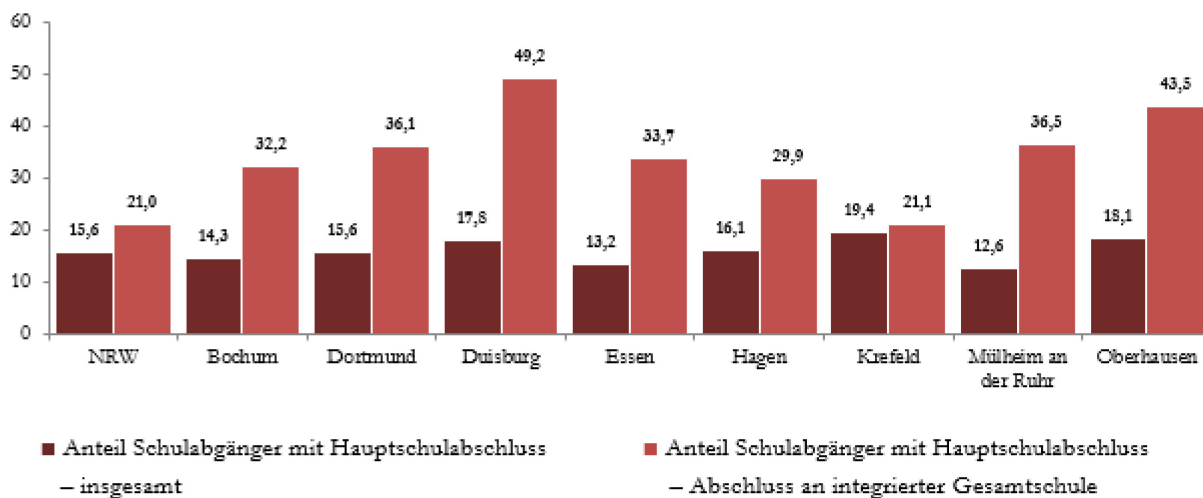
Abbildung 17: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

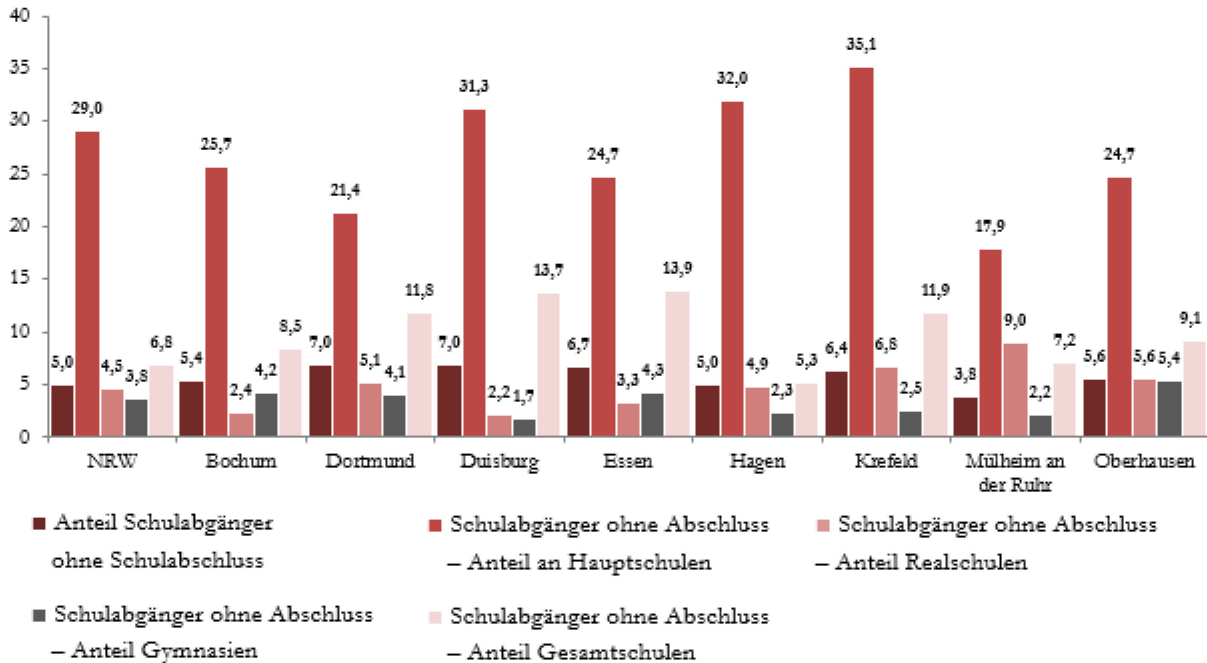
Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss in den Projektkommunen allgemein und nach Abschluss an Gesamtschulen unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

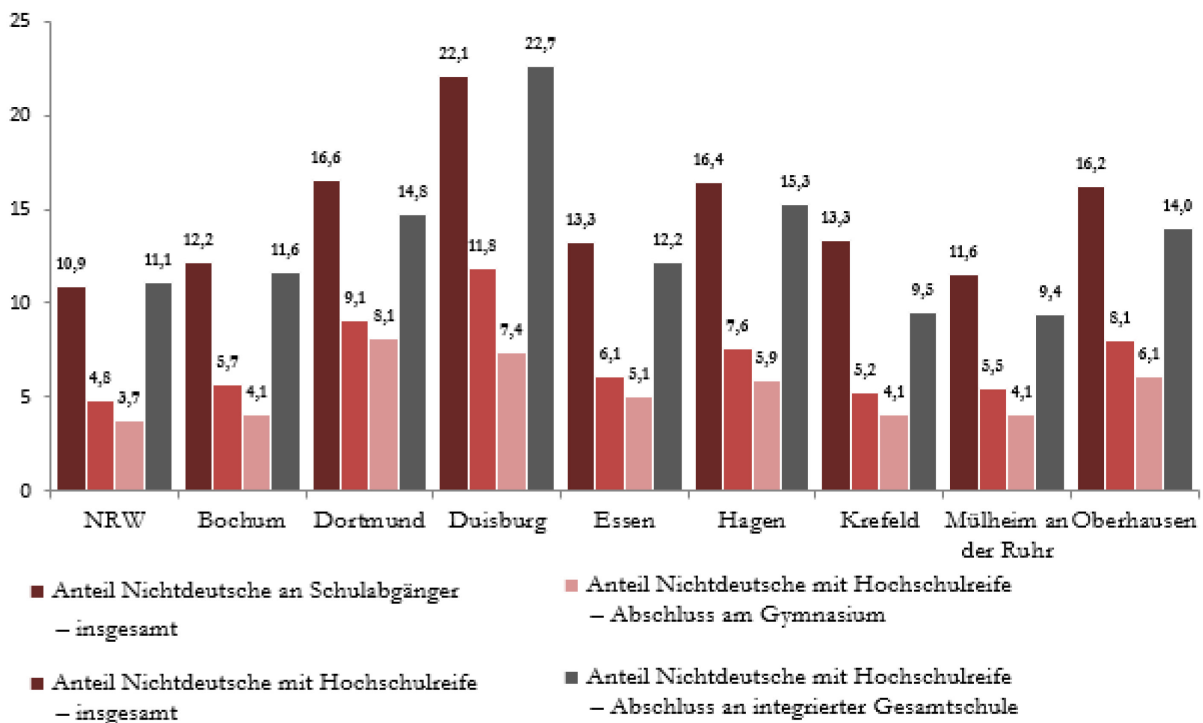
Abbildung 19: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger ohne Abschluss in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden



Förderschulen wurden in der Abbildung nicht berücksichtigt; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

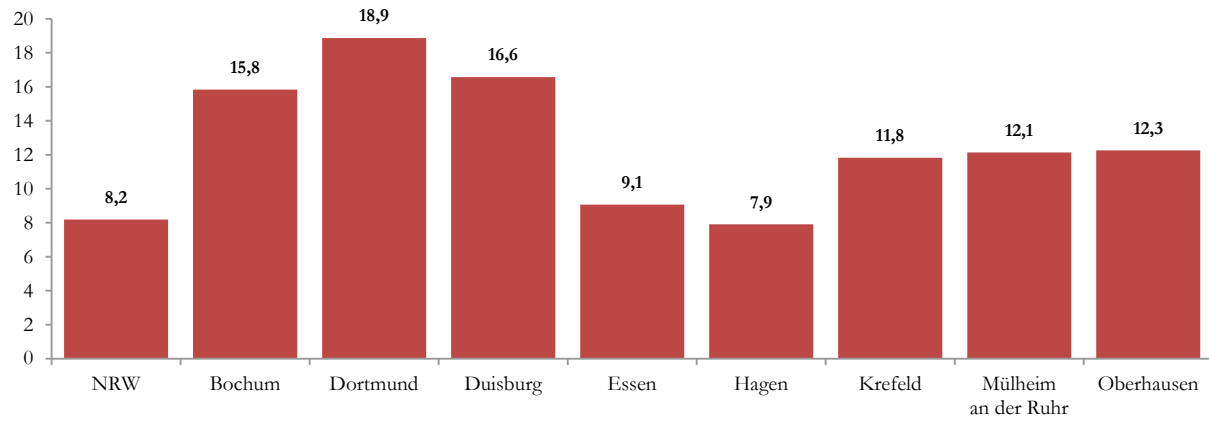
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Abbildung 21: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln in den Klassenstufen 7 bis 9 in den Projektkommen



Wechsel zwischen Haupt-, Realschulen und Gymnasien berücksichtigt; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Absolute Anzahl der Schulen in den Projektkommunen unterschieden nach Projektteilnahme und Schulform

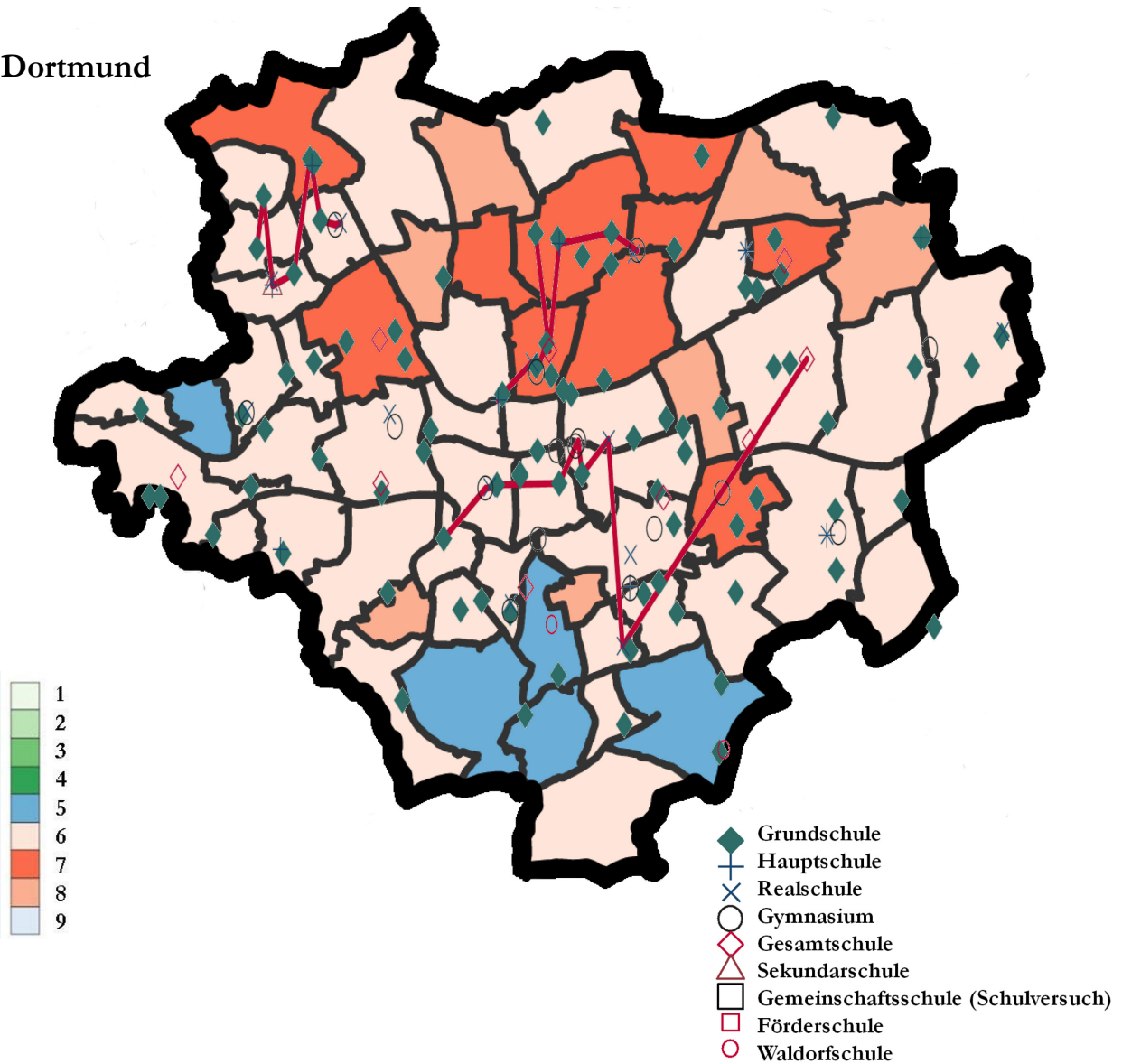
Kommune		Schulformen								Gesamt	
		Grundschule	Hauptschule	Förderschule	Realschule	Sekundarschule	Gesamtschule	Gemeinschaftsschule (Schulversuch)	Waldorfschule		Gymnasium
Bochum	Keine Projekt-schule	36	0		4	2	4	0	3	5	54
	Projekt-schule	9	2		2	0	3	1	0	5	22
	Gesamt	45	2		6	2	7	1	3	10	76
Dortmund	Keine Projekt-schule	76	6		9	0	7		3	10	111
	Projekt-schule	13	3		5	1	2		0	6	30
	Gesamt	89	9		14	1	9		3	16	141
Duisburg	Keine Projekt-schule	67	6		6	3	9		1	9	101
	Projekt-schule	10	0		1	0	4		0	3	18
	Gesamt	77	6		7	3	13		1	12	119
Essen	Keine Projekt-schule	78	5		13	1	6		1	17	121
	Projekt-schule	6	0		0	0	2		0	4	12
	Gesamt	84	5		13	1	8		1	21	133
Hagen	Keine Projekt-schule	20	3	0	4	2	3		1	5	38
	Projekt-schule	10	2	2	2	0	1		0	3	20
	Gesamt	30	5	2	6	2	4		1	8	58
Krefeld	Keine Projekt-schule	16	3		3		3		1	4	30
	Projekt-schule	13	1		2		2		0	5	23
	Gesamt	29	4		5		5		1	9	53
Mülheim	Keine Projekt-schule	13	1		0		1		1	2	18
	Projekt-schule	9	0		3		2		0	3	17
	Gesamt	22	1		3		3		1	5	35
Oberhausen	Keine Projekt-schule	21	2		1		1			2	27
	Projekt-schule	11	0		2		3			3	19
	Gesamt	32	2		3		4			5	46

Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit eigener Recherche; eigene Berechnungen.

Abbildung 22: Übersicht über die Schulen in den Projektkommunen nach Netzwerkzugehörigkeit sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden

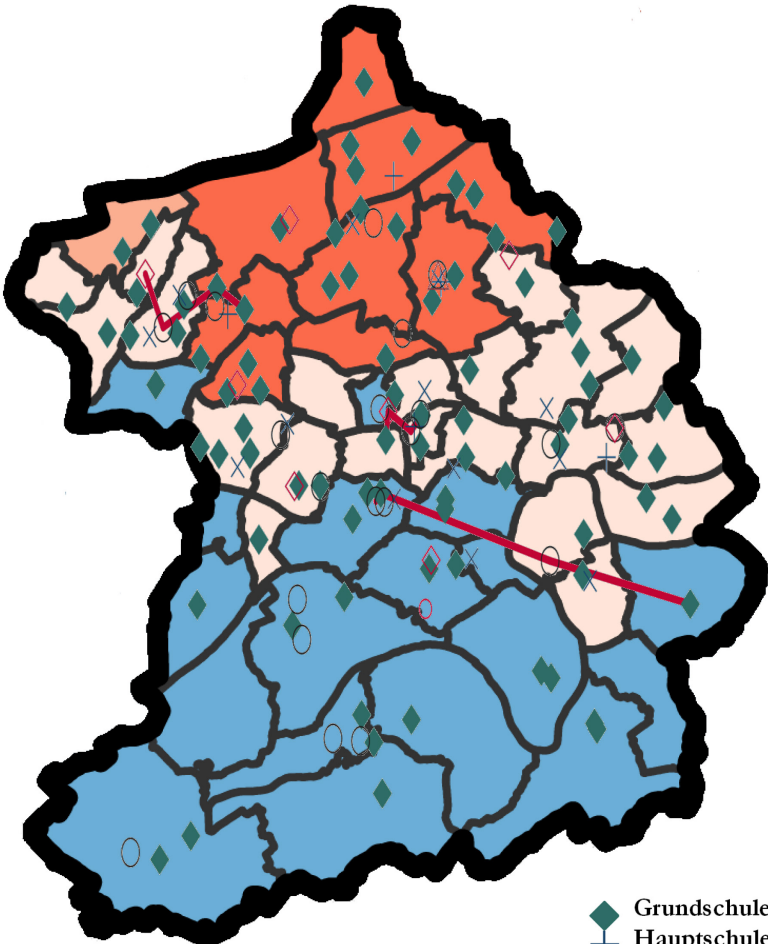
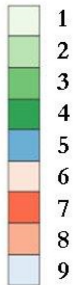
## Dortmund



Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.* (2017); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

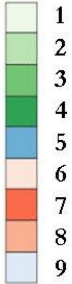
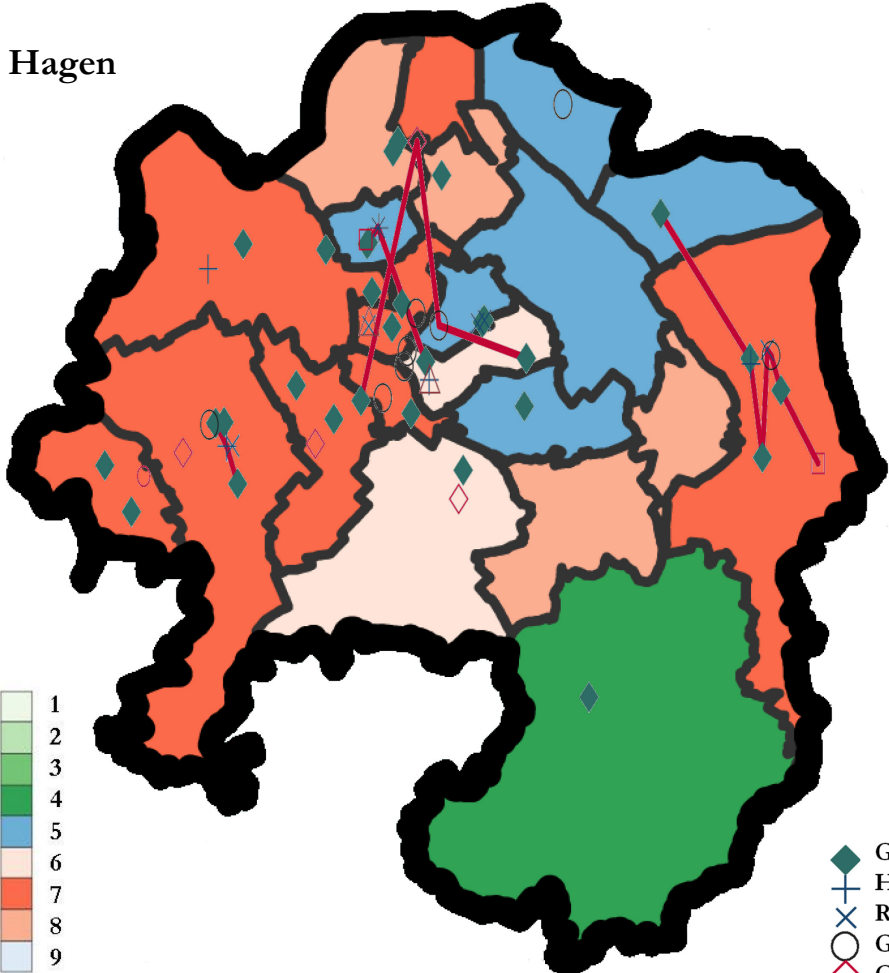


Essen



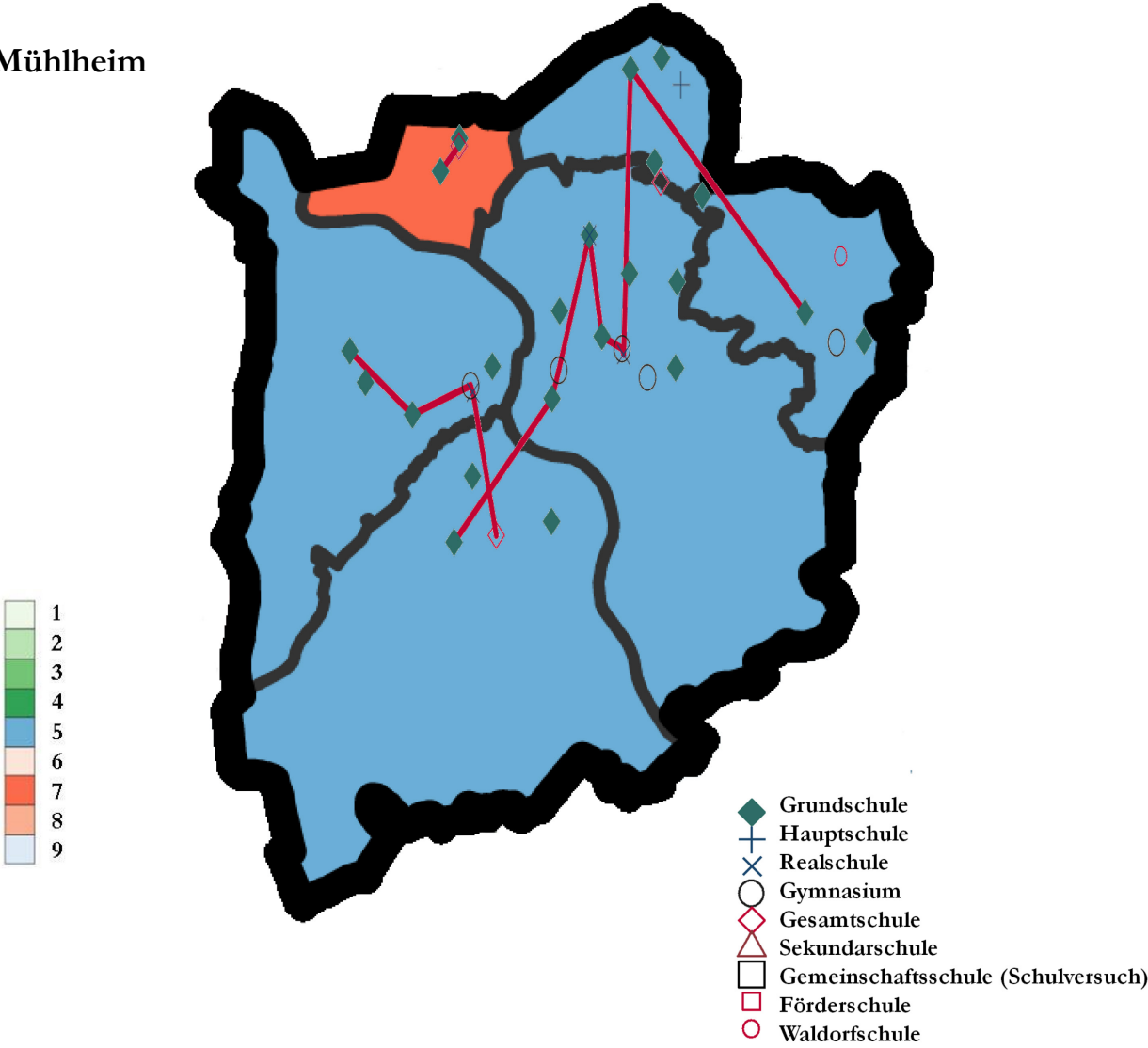
- ◆ Grundschule
- + Hauptschule
- × Realschule
- Gymnasium
- ◇ Gesamtschule
- △ Sekundarschule
- Gemeinschaftsschule (Schulversuch)
- Förderschule
- Waldorfschule

# Hagen

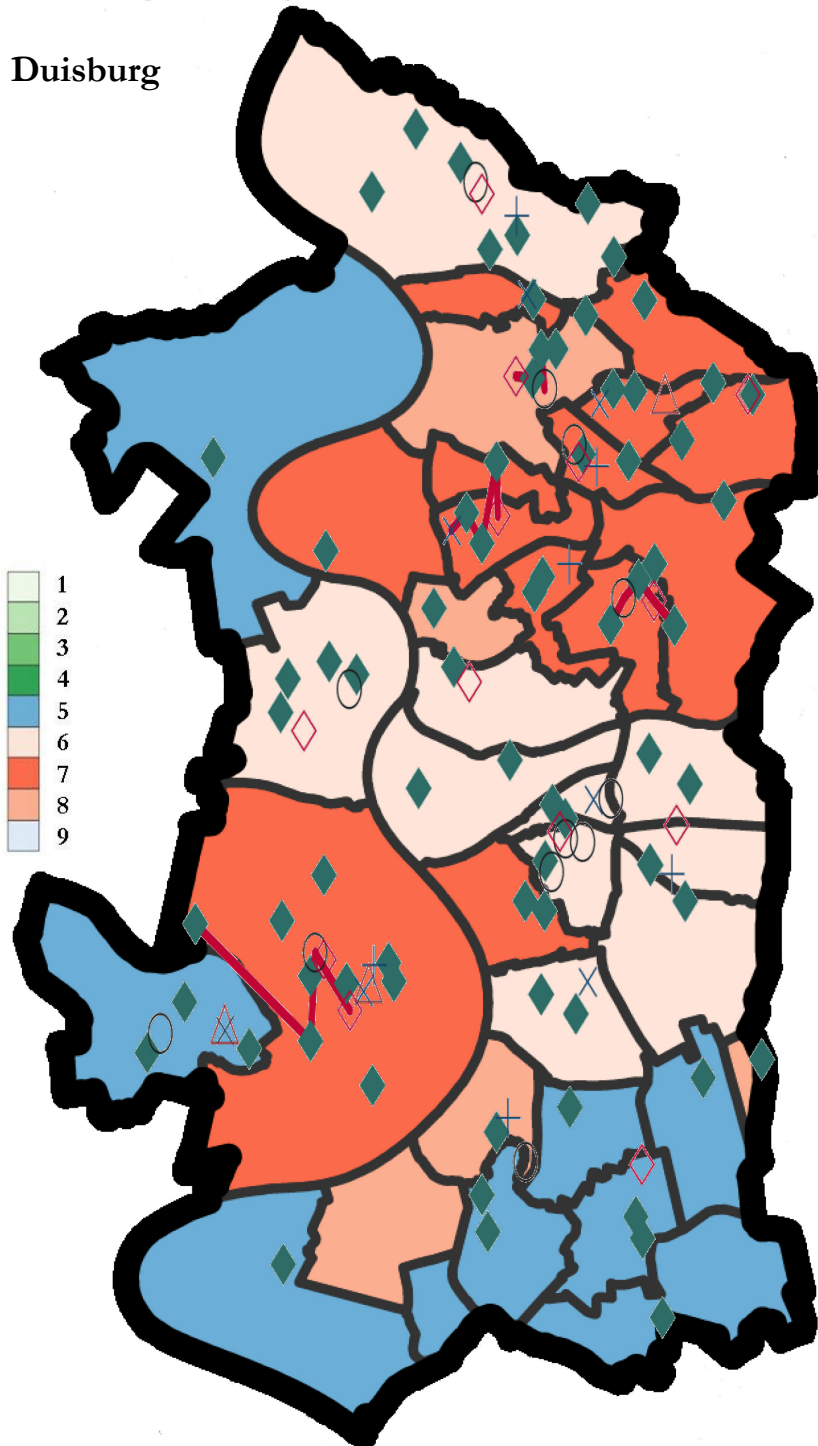


- ◆ Grundschule
- + Hauptschule
- × Realschule
- Gymnasium
- ◇ Gesamtschule
- △ Sekundarschule
- Gemeinschaftsschule (Schulversuch)
- Förderschule
- Waldorfschule

### Mühlheim



### Duisburg



### Oberhausen

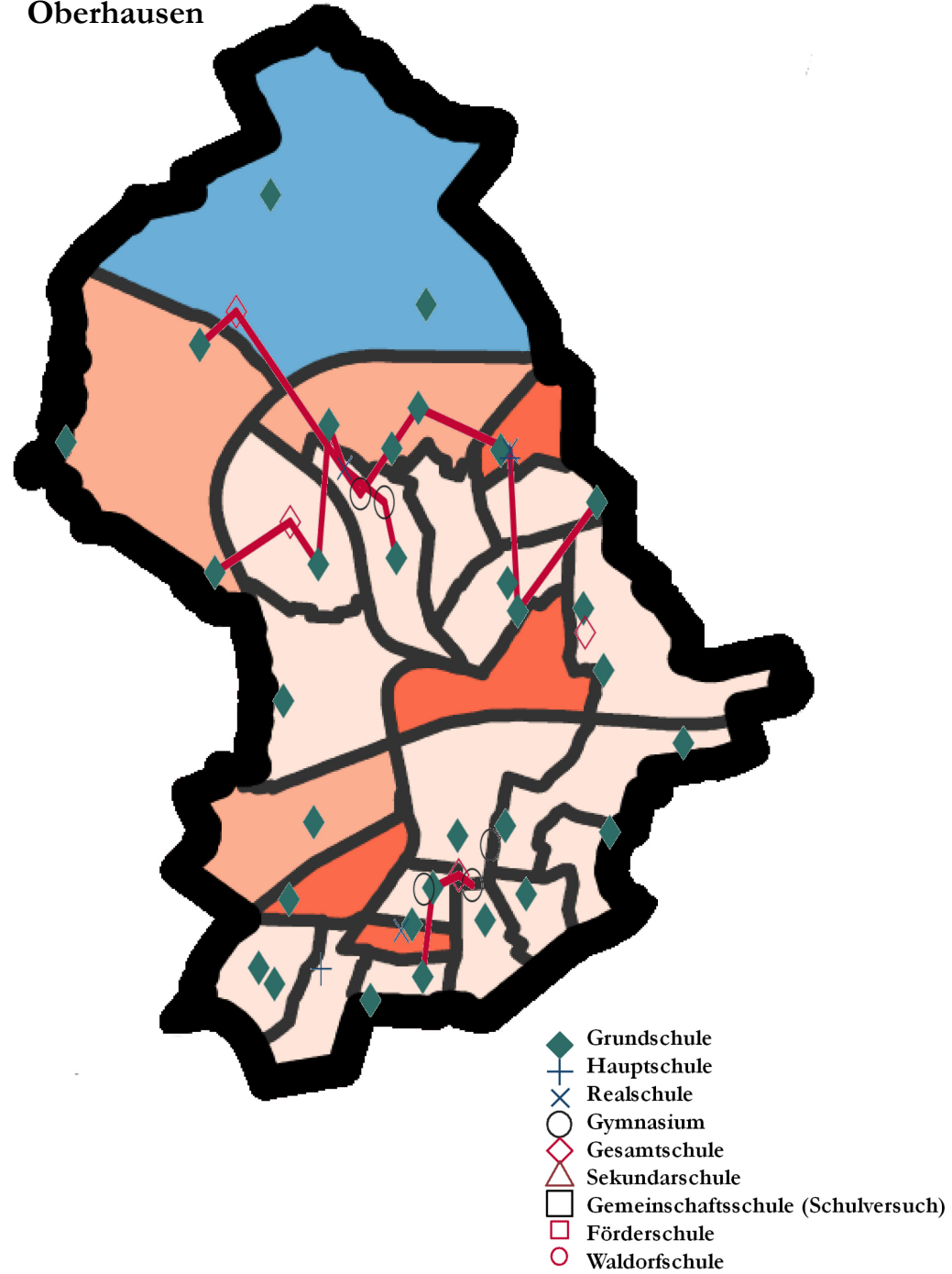
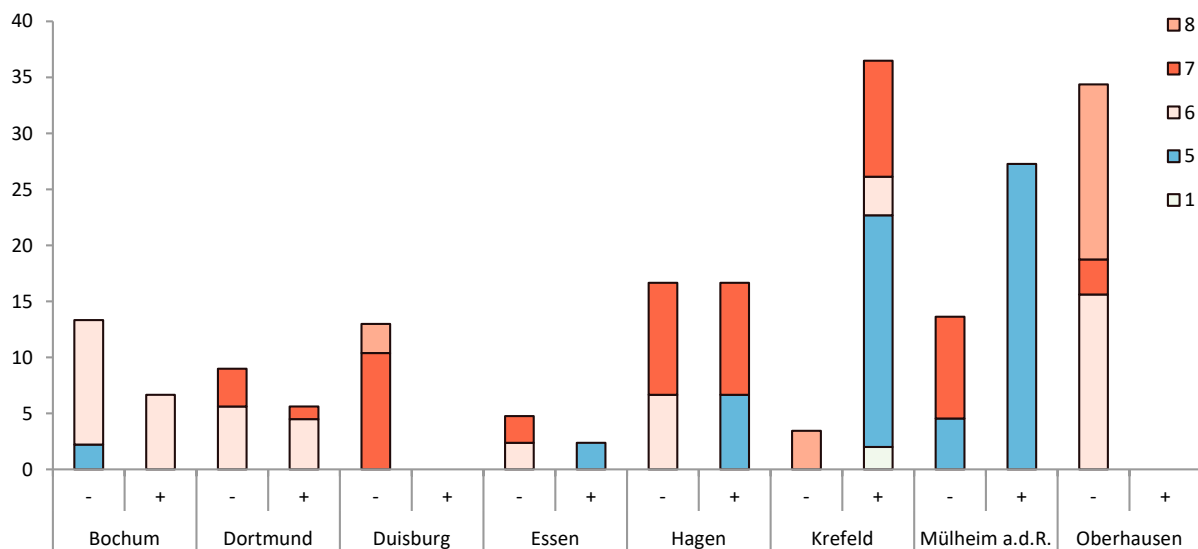


Abbildung 23: Prozentuale Verteilung der Projektgrundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14; „minus“ entspricht unterdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); „plus“ entspricht überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5=sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

## 2 Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen<sup>47</sup>

### 2.1 Einführung

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

Im Gegensatz zu der Vielzahl von Untersuchungen, die aufzeigen, welche Faktoren beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zur Entstehung von Bildungsungleichheiten beitragen können, existieren bislang jedoch nur wenige empirische Studien, welche die Gestaltung des Übergangs in der Praxis mit Blick auf eine Bearbeitung der aufgedeckten Missstände untersuchen (Sartory, Järvinen & Bos, 2013). Dabei sollten Reformbemühungen und Analysen nicht nur die Einzelschule fokussieren. Vielmehr zeigen Überlegungen und Initiativen zum Übergang von der Elementar- in die Primarstufe (Rahnfeld, 2014), von der Primar- zur Sekundarstufe (Berkemeyer, Beutel, Järvinen & van Ophuysen, 2012) und von der Schule in den Beruf (Brandel, Gottwald & Oehme, 2010), dass eine Reform der bestehenden Übergangspraxis als eine gemeinschaftliche Aufgabe verschiedener Bildungsakteure im Rahmen eines netzwerkbasierten Übergangsmangement in der Region betrachtet werden sollte. Für den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule hat diese noch relativ neue Perspektivverschiebung etwa in dem Modell von van Ophuysen & Harazd (2014) Berücksichtigung gefunden. In dem durch die Autoren entwickelten Übergangsqualitätsmodell, welches auf aktuellen Befunden der Übergangs-, Schul- und Schulentwicklungsforschung beruht, wird neben der Schule als Gestaltungseinheit eine netzwerkbasierte Kooperation in der regionalen Bildungslandschaft als bedeutsam für eine erfolgreiche Reform eingestuft.

---

<sup>47</sup> Erschienen als: Sendzik, N., Sartory, K., & Järvinen, H. (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 97-128). Münster u.a.: Waxmann.

Der Eigenanteil am Beitrag lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung, in der Verschriftlichung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Ko-Autoren und Gutachter.

Konkret werden hier Schulnetzwerke zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, aber auch die Kooperation mit weiteren relevanten Bildungsakteuren der Region genannt (ebd.). Anhand des Modells ist es den Autoren möglich, erste Annahmen über Wirkungen der neuausgerichteten Übergangsgestaltung aufzustellen. Exemplarisch zeigt sich anhand des Modells jedoch, dass bislang noch weitestgehend ungeklärt ist, welchen Stellenwert Schulnetzwerke und insbesondere regionale Kooperationspartner für die Reform der bestehenden Übergangspraxis einnehmen können.

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

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

Der Beitrag skizziert zunächst in Kapitel 2.2 den Diskurs zum kommunalen Übergangsmanagement mit dem Ziel, das Verständnis für eine gelungene Übergangsgestaltung mit regionalen Kooperationspartnern zu schärfen und ein Bewertungsraster für unsere Ergebnisse zu erhalten. Um die Gelingensbedingungen rund um ein Übergangsmanagement theoretisch und empirisch für die Untersuchung besser fundieren zu können, werden in Kapitel 2.3 Befunde und das der Studie zu Grunde liegende Modell zu einem Netzwerkmanagement im Bildungsbereich vorgestellt. Es folgen in Kapitel 2.4 die forschungsleitenden Annahmen. Eine Beschreibung des triangulativen Forschungsdesigns, welches auf einer egozentrierten Netzwerkanalyse sowie einer Inhaltsanalyse basiert, findet sich in Kapitel 2.5. Ebenfalls werden in dem Kapitel die Ergebnisse der Analysen dargestellt, die auf Daten aus einer dreijährigen Netzwerkkarten- und Interviewstudie mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der acht RBBs beruhen. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick in Kapitel 2.6.

## 2.2 Übergangsmanagement in der Region

Ogleich schon zahlreiche Erkenntnisse zu institutionellen Faktoren und individuellen Merkmalen vorliegen, die eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten erklären können, bleibt es eine Herausforderung,

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

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

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

Erste programmatische Überlegungen dazu, welche Akteure für ein Übergangsmanagement eingebunden werden sollten, gibt das Bundesprogramm *Lernen vor Ort*. Demnach sollten zum Aufbau einer Kooperations- bzw. Vernetzungsstruktur politisch-administrative, pädagogische und zivilgesellschaftliche Akteure beteiligt werden (Enggruber *et al.*, 2011). Das Management des Kooperationsnetzwerkes zur Gestaltung von Bildungsübergängen wird als kommunale Aufgabe deklariert und wurde im Rahmen des Programms bereits in einigen Kommunen erprobt (ebd., 2011). In der Literatur werden ebenfalls Gelingensbedingungen formuliert, die ein Übergangsmanagement für eine erfolgreiche bzw. wirkungsvolle Umsetzung berücksichtigen sollte (vgl. exemplarisch Tippelt, 2007; Reupold, Fuchs & Nilüfer, 2009; Deutscher Städtetag, 2010; Kühnlein & Klein, 2010; Rahnfeld, 2014). Wenngleich die Bedingungen größtenteils auf normativen und programmatischen Überlegungen und weniger auf empirischer Evidenz beruhen, bieten sie



wertvolle Orientierungspunkte für eine Analyse von bedeutsamen Kooperationspartnern und -anlässen im Rahmen eines kommunalen Managements des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule. Die Gelingensbedingungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

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

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

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

## 2.3 Netzwerkmanagement – Forschungsstand und theoretischer Analyserahmen

Unter einem Netzwerkmanagement im Bildungsbereich kann im Lichte der Literatur (vgl. exemplarisch Scheidegger, 2012; Weber, 2006; Tibussek, 2009; Tippelt, Kadera & Buschle, 2014; Altrichter, 2014) zunächst ganz allgemein ein bei einer Koordinierungsstelle angesiedeltes Unterstützungssystem verstanden werden, das operativ und strategisch ausgerichtete Innovations- und Transfernetzwerke in der Region aufbauen und begleiten soll. Das Netzwerkmanagement soll dabei Schnittstellentätigkeiten sowohl für Akteure aus der pädagogischen Praxis als auch für administrative Akteuren aus unterschiedlichen Politikfeldern der Kommune, des Landes, des Bundes sowie für weitere strategisch bedeutsame Partner übernehmen. Es wird davon ausgegangen, dass die beauftragte Koordinationsinstanz einen zentralen

Knotenpunkt für die unterschiedlichen Vernetzungspartner in der Region darstellt und als *Boundary Spanner* (Honig, 2006) die Interessenabstimmung und -verhandlung zwischen Einzelpersonen, Gruppen und Netzwerken, die in der Regel mit ungleichen Ressourcen (bspw. Macht, Geld, Wissen) ausgestattet sind, unterstützt. Das soll dazu beitragen, dass sich unter den Netzwerkpartnern freiwillige, stabile und vertrauensvolle Beziehungen entwickeln.

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

Ein Desiderat besteht in der deutschen Forschung insbesondere zum Verhältnis von administrativen Akteuren der Kommunal- und Landespolitik/verwaltung und den Akteuren der pädagogischen Praxis im Rahmen von Vernetzungsvorhaben. Die Studie von Kolleck (2014a) zur Netzwerkentwicklung im Rahmen des Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung* bietet dazu allerdings erste Hinweise. Sie zeigt auf, dass in den untersuchten städtischen Netzwerken, die trotz überregionaler Veranstaltungen unverbunden blieben, zwar Akteure aus der Politik und Verwaltung und zivilgesellschaftliche Akteure zentrale Knotenpunkte verkörperten und den Aufbau von Vertrauen und einer gemeinsamen Vision unter den regionalen Netzwerkpartnern förderten. Schulen und weitere Akteure der formalen Bildung waren in den Netzwerken jedoch eher unterrepräsentiert und eher nicht eingebunden. Ansatzpunkte zum Stellenwert eines Netzwerkmanagements bei der Verknüpfung von administrativ-strategischen und operativ-pädagogischen Partnern bietet die Studie von Honig (2006) zum *Boundary Spanning* von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der lokalen Schulverwaltung in US-amerikanischen Schulbezirken – sogenannten *school districts*.<sup>48</sup> Vor allem um finanzielle Ressourcen für die Netzwerkarbeit zu erhalten, wurden *superintendents* über die operative Netzwerkarbeit durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der *central office administration* informiert und in diese eingebunden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der *central office administration* fokussierten die Einbindung der *superintendents* umso intensiver, je länger sie bereits als Netzwerkmanager gearbeitet hatten. Mit zunehmender Tätigkeit wurden die *central office administration* Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund ihres Wissens über den aktuellen Entwicklungsstand der Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen vor Ort aber auch verstärkt in strategische Planungsprozesse durch die *superintendents* einbezogen.

---

<sup>48</sup> Die strategische Leitung der *school districts* hat der *superintendent* inne, während Mitarbeiter der *central office administration* operative Verwaltungs-, Aufsichts-, Beratungs- und Koordinierungsaufgaben für Schulen in der Region übernehmen (Sendzik, Berkemeyer & Otto, 2011).

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

## 2.4 Forschungsleitende Annahmen zum Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros

Mit Blick auf die Forschungsfragen können für die Untersuchung der Kooperationspartner und -anlässe von Regionalen Bildungsbüros im Rahmen eines kommunalen Übergangsmanagements von der Primar- zur Sekundarstufe folgende forschungsleitende Annahmen formuliert werden. Bei der Operationalisierung der Annahmen sind wir in zwei Schritten vorgegangen. Die Gelingensbedingungen zu einem Übergangsmanagement (vgl. Kapitel 2.2) stellten den Ausgangspunkt für die Herleitung der Annahmen dar. In einem nächsten Schritt wurden die daraus hervorgegangenen vorläufigen Annahmen durch die Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement (vgl. Kapitel 2.3) konkretisiert und wenn nötig ergänzt. Dieses Vorgehen soll einerseits eine theoretische Fundierung der Gelingensbedingungen eines Übergangsmanagements, andererseits eine Zuspitzung der eher deskriptiv geprägten Perspektive des Netzwerkmanagements mit Qualitätsindikatoren zulassen. Die Ergebnisse der Synthese stellen sich wie folgt dar:

- Ein Großteil der Tätigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros bezieht sich auf die Selektion von Partnern und Themen.
- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Regionalen Bildungsbüros berücksichtigen bei der Auswahl der Partner und Themen die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner.
- Akteure der Administration werden durch die Bildungsbüros in die operative schulische Netzwerkarbeit eingebunden, um etwa über Ressourcen oder die strategische (Weiter-)Entwicklung der Netzwerkarbeit (bspw. in Form eines Leitbildes) zu verhandeln.

- Neben Schulen und Vertretern der Administration von Land und Kommune werden Akteure eingebunden, die Fortbildungen organisieren und durchführen sowie die Entwicklung und Durchführung eines Evaluations- und Monitoringsystems unterstützen.
- Ein überregionaler Austausch zwischen den Regionalen Bildungsbüros ist bei der netzwerkbasierter Übergangsgestaltung eher nicht zu erwarten.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros fördern den Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes zwischen Schulen, administrativen Akteuren und weiteren relevanten Partnern. Im Sinne einer nachhaltigen Verankerung des Übergangsmangements in der Region kann dabei von einer zunehmenden Einbindung weiterer Partner in die Netzwerkarbeit ausgegangen werden. Die Kooperation kann allerdings auch nur kurzfristiger Natur sein und sich auf bestimmte Netzwerkfunktionen und -leistungen beschränken (Altrichter, 2014). Eine zunehmende Einbindung ist demnach nicht zwangsläufig mit einer durchgehenden Kooperation gleichzusetzen.

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

## 2.5 Fallbeschreibung und Forschungsdesign

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

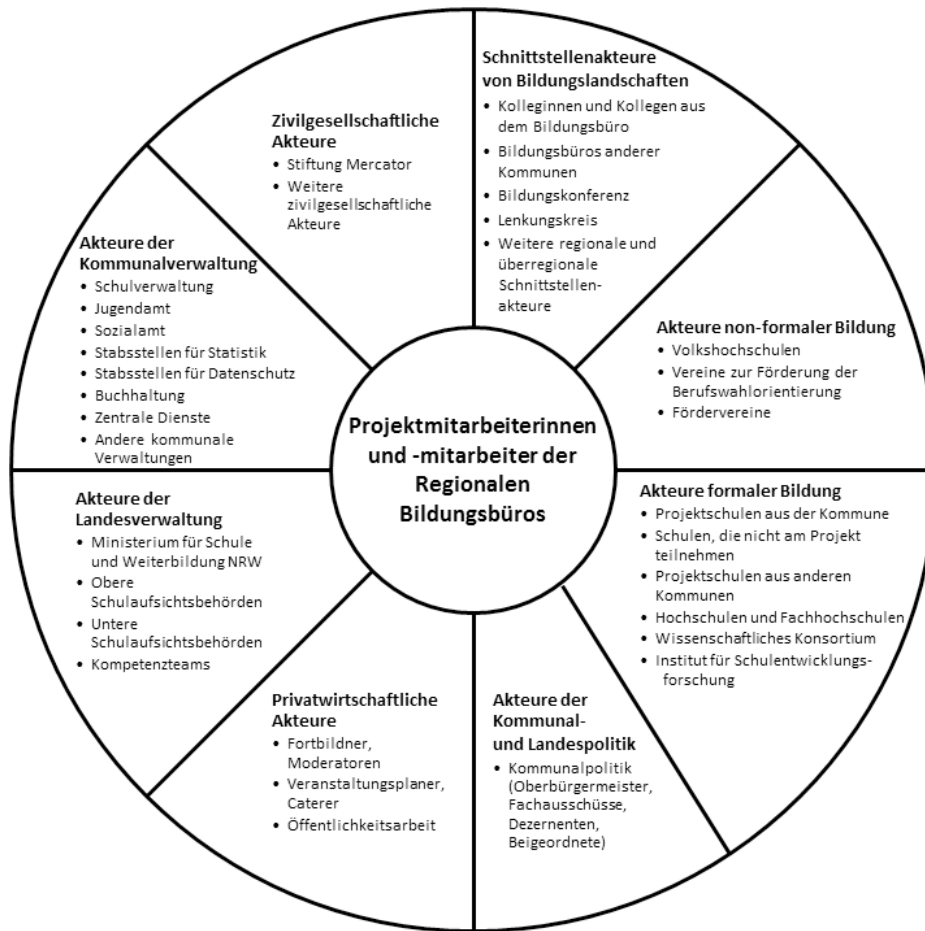
Die in das Projekt eingebundenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs wurden mit Hilfe von egozentrierten Netzwerkkarten und im Rahmen von Experteninterviews befragt. Sowohl der Erhebung der Daten als auch der Datenanalyse liegt eine triangulative Forschungsstrategie (Franke & Wald, 2006) zu Grunde.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

## 2.5.1 Egozentrierte Netzwerkanalyse

### 2.5.1.1. Methodisches Vorgehen

Mit Hilfe der Software SPSS wurden Maße der egozentrierten Netzwerkanalyse berechnet. In die Analyse gingen Daten aus dem Zeitraum Februar 2012 bis Juni 2014 (29 Messzeitpunkte) ein. Konkret wurden bei der Analyse der Ego-Alter Beziehung 2215 Kontakte berücksichtigt. Abbildung 24 veranschaulicht die Zuordnung der durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros angegebenen Kontakte. Die hervorgehobenen Begriffe in den acht Teilabschnitten bezeichnen die *Akteursgruppen 2. Ordnung* (bspw. Akteure Bildungsnetzwerke NRW, Akteure formaler Bildung, Akteure der Kommunalverwaltung, usw.). Zu jeder *Akteursgruppe 2. Ordnung*, also zu jedem Teilabschnitt in der Abbildung, sind verschiedene Akteursgruppen zugeordnet. Sie werden begrifflich als *Akteursgruppen 1. Ordnung* gefasst (bspw. Bildungsbüros anderer Kommunen, Projektschulen aus der Kommune, Schulverwaltung, usw.). Bei der Kategorisierung der *Akteursgruppen 2. Ordnung* wurde sich an der Operationalisierung von Enggruber *et al.* (2011) orientiert, während die Kategorisierung der *Akteursgruppen 1. Ordnung* induktiv aus dem Datenmaterial heraus erschlossen wurde. Zu jeder der angegebenen Akteursgruppen konnte mindestens ein Kontakt zugeordnet werden. Die Daten wurden im Zusammenhang der Kategorisierung auf 1140 Fälle aggregiert.

Abbildung 24: Übersicht über die Zusammensetzung der *Akteursgruppen 1. und 2. Ordnung*



Quelle: Eigene Darstellung.

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

### Bedeutsame Kooperationspartner

Zur Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern der RBBs wurde die Kontakthäufigkeit zwischen den RBBs und den in den Netzwerkkarten vermerkten Kontaktpartnern genauer in den Blick genommen. Unsere Annahme für die Analyse lautete: Bestand zu einer *Akteursgruppe 1. Ordnung* über die gesamte erfasste Zeitspanne von 29 Monaten sehr häufig Kontakt, kann die Akteursgruppe als bedeutsamer Kooperationspartner eingestuft werden. Damit wird hier ein Zugang gewählt, der die Quantität der Interaktion zwischen den RBBs und der jeweiligen Akteursgruppe fokussiert. Die Qualität einer (effektiven und effizienten) Interaktion wird dadurch eventuell unterschätzt. Aus unserer Sicht bietet der Zugang jedoch dennoch erste Hinweise zur Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern, da die Häufigkeit des Kontakts als ein Indikator (neben weiteren Indikatoren, wie etwa Vertrauen) zur Beschreibung von Beziehungen betrachtet werden kann (vgl. dazu etwa Kolleck, 2014b).

Für die Analyse wurden die Daten so aufbereitet, dass dichotom unterschieden werden kann, ob zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsbüros und der jeweiligen *Akteursgruppe 1. Ordnung* Kontakt in einem Monat bestand oder nicht bestand. Für jede Akteursgruppe lag dadurch die gleich hohe Wahrscheinlichkeit vor, maximal acht Mal je Monat durch die acht Bildungsbüros als Kontakt benannt zu werden<sup>49</sup>. Zur Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern der RBBs wurde der Median aller akteursgruppenspezifischen Ausprägungen zur Kontakthäufigkeit (17) errechnet. Daraus folgt für die Bestimmung von bedeutsamen Kooperationspartnern: Wurden Akteursgruppen 17mal oder häufiger als Kontaktpartner benannt, wurde die Akteursgruppe als bedeutsamer Kooperationspartner bewertet. Liegt die Kontakthäufigkeit zu einer Akteursgruppe unter dem Median von 17, war die Akteursgruppe ein weniger bedeutsamer Kooperationspartner.

Neben der Kontakthäufigkeit über die gesamten 29 Monate wurde zudem die Kontaktintensität für die Akteursgruppen in jedem Monat ermittelt. Sie wurde mit Hilfe folgender Messskala erfasst: (1) einmal im Monat, (2) mehrmals im Monat, (3) einmal pro Woche, (4) mehrmals die Woche, (5) täglich. Errechnet wurde die monatliche Kontaktintensität zu einer Akteursgruppe durch den Median aller zu den Kontakten einer Akteursgruppe im jeweiligen Monat angegebenen Kontaktausprägungen. Durch die Operationalisierung der Kontaktintensität musste dem Großteil der Akteursgruppen allerdings eine Kontaktintensität von „mehrmals im Monat“ zugeschrieben werden, sodass nur eine geringe Streuung vorlag.<sup>50</sup> Dadurch wurde die Kontaktintensität nicht als „hartes“ Unterscheidungskriterium, sondern lediglich als zusätzliche Information herangezogen.

## Ausbau des Kooperationsnetzwerkes in den Regionen

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

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

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

---

<sup>49</sup> Über die gesamte Zeitspanne von 29 Monaten ergibt sich für jede Akteursgruppe ein mögliches Maximum in der Kontakthäufigkeit von 232.

<sup>50</sup> Um zu verifizieren, dass es bei einem Kontakt nur wenig Varianz in der Kontaktintensität gibt, könnte in Folgestudien die Ausprägung „mehrmals im Monat“ noch weiter ausdifferenziert werden.

in den egozentrierten Netzwerkkarten angegebenen Akteure definiert, wie etwa Schulen, die nicht am Projekt teilnehmen, Schulverwaltung, Kommunalpolitik, Schulaufsichtsbehörden, usw. (vgl. Abbildung 24). Für jedes Bildungsbüro wurden die monatlichen E-I Index-Werte berechnet. Dabei nahmen wir an, dass die Index-Werte im Zeitverlauf immer positiver werden, sich also die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs stärker den als extern definierten Akteuren zuwenden. Daraus kann dann – so unsere weitergehende Annahme – geschlussfolgert werden, dass eine zunehmende Einbindung von weiteren, nicht durch die Projektkonzeption vorgegebenen Partnern in die Netzwerkarbeit und der Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes durch die RBBs im Rahmen eines Übergangsmanagements stattfindet.

### 2.5.1.2. Befunde

Für einen ersten deskriptiven Überblick über die Kooperationspartner der RBBs ist in Tabelle 6 die Anzahl der Netzwerkpartner der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs auf dem Aggregationsniveau *Akteursgruppen 1. Ordnung* dargestellt. Wie zu sehen ist, unterscheiden sich die RBBs dabei nicht bedeutend voneinander.

Tabelle 6: Anzahl der Netzwerkpartner auf dem Aggregationsniveau *Akteursgruppen 1. Ordnung*

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

Quelle: Eigene Darstellung

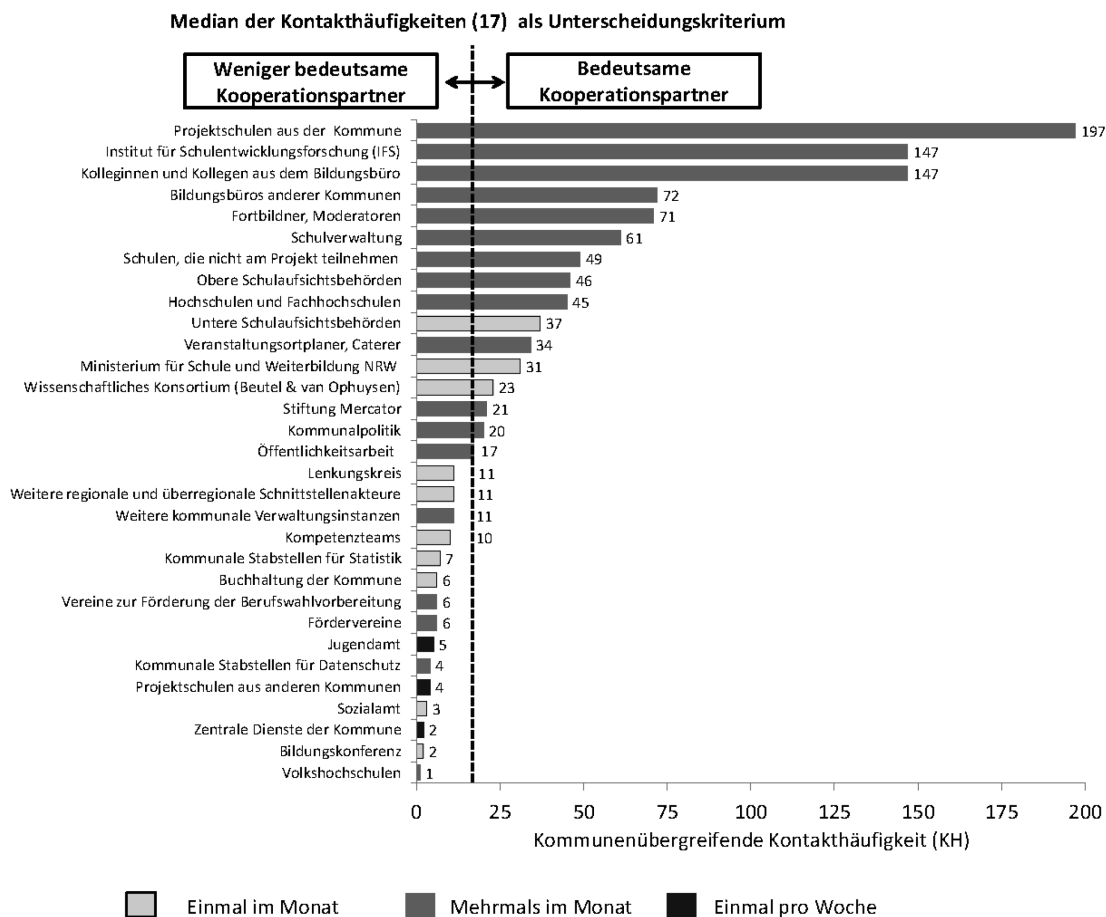
### Bedeutsame Kooperationspartner

In Abbildung 25 sind die Ergebnisse der Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern dargestellt. Die Ausprägungen der Kontakthäufigkeit (KH) der einzelnen Akteursgruppen sind auf der X-Achse abgetragen. Die gestrichelte Linie repräsentiert den Median der Kontakthäufigkeiten von 17, welcher als Unterscheidungskriterium von bedeutsamen und weniger bedeutsamen Kooperationspartnern herangezogen wurde. Die unterschiedlichen Grautöne der Balken bilden die mit Hilfe des Medians errechneten Ausprägungen der Kontaktintensität (KI) ab. Die Spannbreite reicht dabei von „einmal im Monat“ bis „einmal pro Woche“.



Abbildung 25: Häufigkeit des Kontakts mit *Akteursgruppen 1. Ordnung*

## Kontakthäufigkeit mit den Akteursgruppen



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Zusammensetzung der bedeutsamen Kooperationspartner war zum Teil erwartungskonform. Die Kooperation innerhalb des Bildungsbüros (KH: N = 147 | KI: mehrmals im Monat) scheint von großer Bedeutung zu sein. Dass sich die Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung sehr stark den Schulen und Schulnetzwerken (Projektschulen aus der Kommune → KH: N = 197 | KI: mehrmals im Monat & Schulen, die nicht am Projekt teilnehmen → KH: N = 49 | KI: mehrmals im Monat) zuwenden, kann als Ausdruck des Projektansatzes von *Schulen im Team* gedeutet werden. Die häufige Interaktion mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (KH: N = 147 | KI: mehrmals im Monat) war ebenfalls zu erwarten, da es neben der Koordination auch die wissenschaftliche Begleitforschung für das Gesamtprojekt übernahm. Hervorzuheben ist bei den Ergebnissen, dass die Kooperation unter den Bildungsbüros einen in dieser Ausprägung nicht zu erwartenden Stellenwert einnimmt. Weiterhin ist ersichtlich, dass privatwirtschaftliche Fortbildner (KH: N = 71 | KI: mehrmals im Monat) und universitäre Fortbildner (KH: N = 45 | KI: mehrmals im Monat) wichtige Kooperationspartner zu sein scheinen. Bemerkenswert ist dabei, dass die im Bundesland NRW für Fortbildungen zuständigen Kompetenzteams kaum als Kontaktpartner (KH: N = 10 | KI: einmal im Monat) benannt wurden. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass Akteure aus der Landesschulverwaltung (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (KH: N = 31 | KI: einmal im Monat) sowie die oberen Schulaufsichtsbehörden (KH: N = 46 | KI: mehrmals im Monat) und unteren

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

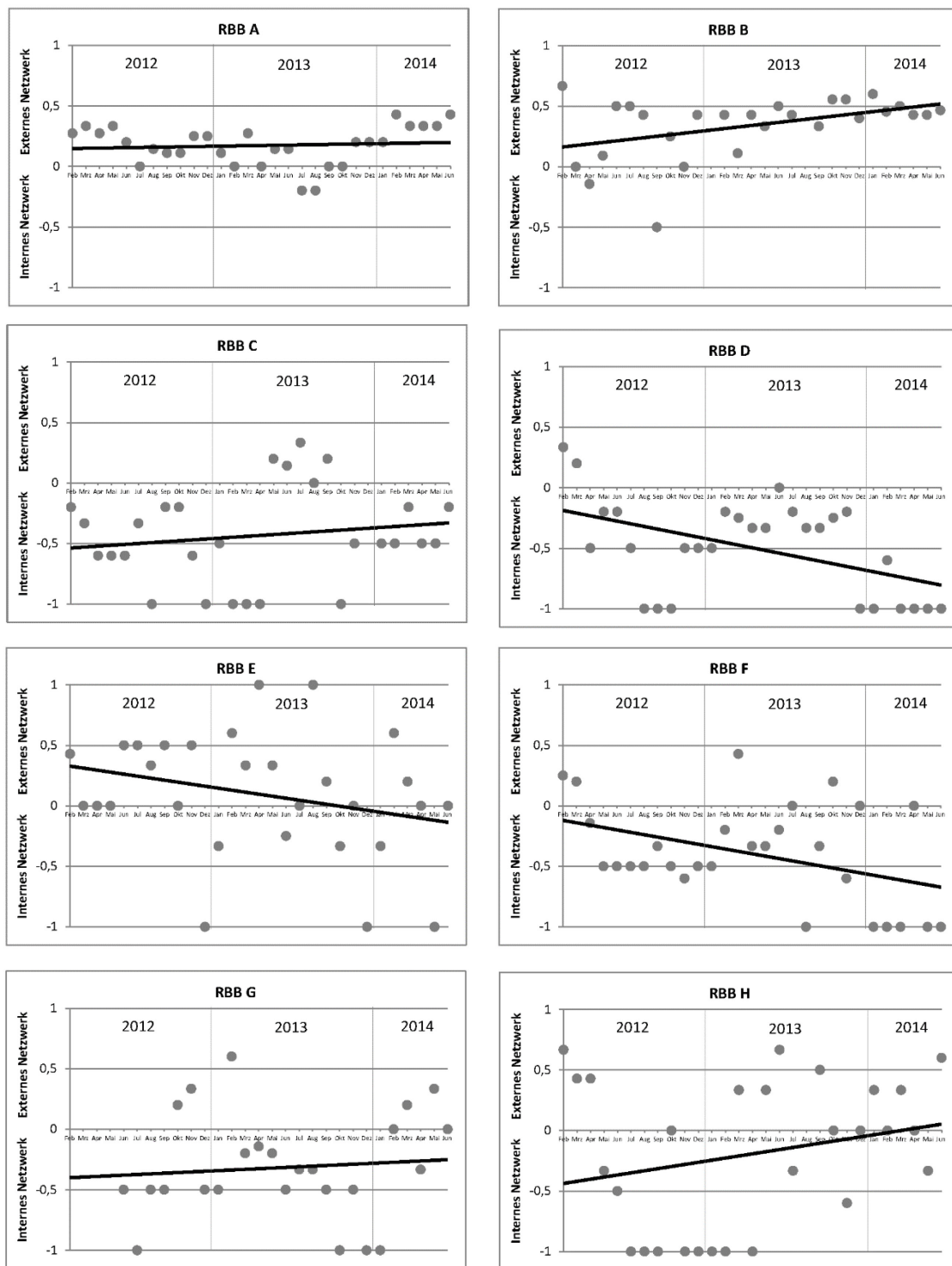
### Ausbau des Kooperationsnetzwerkes in den Regionen

In Abbildung 26 sind die Ergebnisse des E-I Index für alle Messzeitpunkte der acht RBBs abgetragen. Die grauen Punkte stellen die monatlichen Ausprägungen des E-I Index im Zeitraum von Februar 2012 bis Juni 2014 dar. Die schwarzen Geraden bilden den Trend der regionalen E-I Index Ausprägungen im Zeitverlauf ab.<sup>51</sup> Positive Werte des E-I Index bedeuten eine stärkere Hinwendung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs zum externen Netzwerk, während negative Werte einen stärkeren Kontakt zu Akteuren des internen Netzwerkes abbilden.

---

<sup>51</sup> Basierend auf einer linearen Regression von y (E-I Index) auf x (Zeit).

Abbildung 26: Verhältnis der Kontakthäufigkeit zwischen internem und externem Netzwerk im Zeitverlauf



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

Quelle: Eigene Darstellung.

Zunächst kann anhand der Ergebnisse festgehalten werden, dass über alle Regionen hinweg kein einheitliches Bild beim Verhältnis der Kontakthäufigkeit zwischen internem und externem Netzwerk vorzufinden ist und starke regionale Unterschiede zu erkennen sind. In einigen Regionen ist zudem eine große Streuung in den Ausprägungen des E-I Index festzustellen. Zwar können die Ergebnisse keinen Aufschluss über mögliche Gründe bzw. Einflussgrößen für die Streuung der Werte des E-I Index bieten; sie lassen aus unserer Sicht jedoch folgende deskriptive Aussagen zu. Während eine Gruppe von RBBs (A, B) eher Kontakt mit Akteursgruppen des externen Netzwerkes hatte, setzte sich eine andere Gruppe von RBBs (C, D, F, G) eher mit den Akteursgruppen des internen Netzwerkes auseinander. Eine weitere Gruppe von RBBs (E, H) weist bei den E-I Index-Werten eine starke Streuung auf und wendete sich entweder punktuell mal stärker dem internen Netzwerk und mal stärker dem externen Netzwerk zu oder weist wie im Fall des RBB E in einigen Monaten eine gleich starke Beziehung zum internen und zum externen Netzwerk auf. Zudem geben die vorhergesagten Werte einer linearen Regression Hinweise auf regional unterschiedliche Tendenzen bei der Streuung der E-I Indizes im Zeitverlauf. Bei einer Gruppe von RBBs (A, B, C, G, H) liegt ein positiver Trend vor, welcher auf einen zunehmenden Kontakt der Mitarbeiter des RBBs zu Akteursgruppen des externen Netzwerkes (bzw. auf einen abnehmenden Kontakt zum internen Netzwerk) im Zeitverlauf hindeutet. Für eine zweite Gruppe von RBBs (D, E, F) liegt ein negativer Trend vor, welcher einen abnehmenden Kontakt zum externen Netzwerk und eine intensiver werdende Beziehung zum internen Netzwerk nahelegt.

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

## 2.5.2 Inhaltsanalyse

### 2.5.2.1. Methodisches Vorgehen

Die aus dem Zeitraum Juli 2012 bis Januar 2014 (vier Interviewwellen) stammenden 31 Interviewtranskripte wurden inhaltsanalytisch (Bos & Tarnai, 1989) mit Hilfe der Software MAXQDA codiert. Grundlage für die Inhaltsanalyse war ein Kategoriensystem (vgl. Tabelle 7), welches „im Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) das Netzwerkmanagement-Modell von Sydow & Windeler (1994) und Otto *et al.* (2015) aufgreift. Zur Validierung des Kategoriensystems wurden 10 % des Datenmaterials

von geschulten und mit dem Material vertrauten Personen<sup>52</sup> gegenkodiert. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde für die Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten die Holsti-Formel verwendet (vgl. hierzu z.B. Früh, 2007; Rössler, 2005). Die Berechnung ergab einen nach Bos (1989) zufriedenstellenden Reliabilitätskoeffizienten von  $R = .73$ .

Tabelle 7: Überblick über das für die Inhaltsanalyse verwendete Kategoriensystem

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

Quelle: Eigene Darstellung.

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

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

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

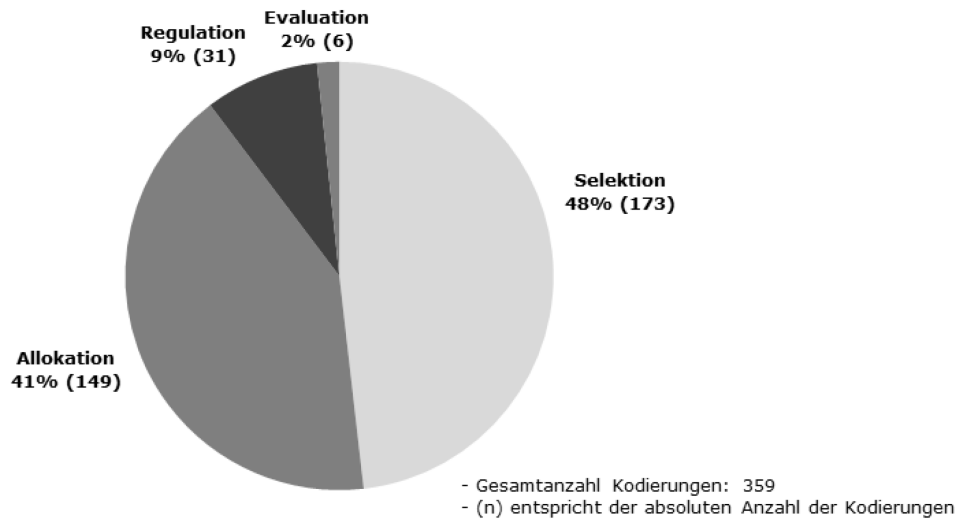
„[...] wir haben ja schon das dritte Netzwerk ein bisschen in Richtung Inklusion mit einbezogen. Das ist eh schon ein Thema und das wird es auch bleiben in diesem Jahr. Das ist ja auch so ein Schwerpunkt. Also das damit zu verknüpfen, das war ja eine Absicht“.

### 2.5.2.2. Befunde

Insgesamt konnten in den 31 Interviews 359 Sinneinheiten erschlossen und den Hauptkategorien, wie in Abbildung 27 dargestellt, zugeordnet werden.

<sup>52</sup> Wir möchten uns an dieser Stelle bei Lisa Wollrath und auch bei Gina Rodenbücher für ihre überaus wertvolle Hilfe bei der Analyse bedanken.

Abbildung 27: Verteilung der Kodierungen auf die Hauptkategorien



Quelle: Eigene Darstellung.

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

### Schulische Akteure

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

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

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

## Fortbildner

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

„Weil wir hier keine Kompetenzen dafür haben.“

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

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

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs verfolgten zudem durch den Rückgriff auf externe Fortbildner die Absicht, in den Netzwerken gezielt Impulse für bestimmte Themen, wie etwa Kompetenzraster, zu setzen. Ferner verdeutlichen einige Textstellen, dass die Einbindung der Kompetenzteams zwar angedacht war. Die Kompetenzteams wurden jedoch – im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen und universitären Fortbildnern – nicht systematisch in die schulische Netzwerkarbeit einbezogen. Hinweise auf Beweggründe für dieses Vorgehen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs lassen sich im Material jedoch nicht finden.

## Überregionaler Austausch der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs

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

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

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

## Schulaufsichtsbehörden

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

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

Neben diesen Abstimmungsprozessen finden sich im Material zudem Sinneinheiten, die das Vorgehen der Kontaktaufnahme zur Schulaufsicht offenlegen, um bereits entstandene Produkte aus der schulischen Netzwerkarbeit flächendeckend einführen zu können.

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

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

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

## Kontakte zur Kommunalverwaltung und -politik

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



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

„Ja, die Zusammensetzung kommt so zustande, in unserem Lenkungskreis hier haben wir Sprecher aus allen Schulformen, haben wir extra so eingerichtet. Also nicht nur eine Vertretung, sondern von allen Schulformen. Und insofern, wenn wir dann Themen dort platzieren, wissen wir auch, dass es wirklich bei allen Schulformen auch ankommt und zufällig sind dann eben auch zwei Personen, einer vom Gymnasium, der Herr K., und von der Realschule, die Frau E., die sind dann eben Schulleitungen von Schulen im Team Schulen, aber auch Sprecher der Schulform Gymnasium und Sprecher der Schulform Realschule. Und dann haben die natürlich gesagt, ja wir sind ja mit in dem Projekt, wir würden dann auch entsprechend in eine Vorbereitungsgruppe gehen. Dann wollten wir noch die Netzwerksprecher dazu nehmen und dann eben den Leiter des Schulverwaltungsamtes. Ja und wir natürlich“.

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

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

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

## Weitere Ergebnisse

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

## 2.6 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

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

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

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

Inwiefern die RBBs die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner berücksichtigen, konnte die Studie leider nicht systematisch abbilden. Dass die schulischen Netzwerke von den Mitarbeiterinnen und

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

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

Ferner bieten die Ergebnisse zum E-I Index Hinweise darauf, dass im Zeitverlauf nur ein Teil der RBBs zunehmend mit weiteren Partnern, die nicht dem „Kernnetzwerk“ angehören, kooperiert hat. Die andere Gruppe von RBBs hat nur punktuell mit weiteren Partnern kooperiert und sich im Zeitverlauf vor allem auf die Zusammenarbeit mit den Projektpartnern konzentriert. Daraus kann allerdings nicht in aller Konsequenz geschlussfolgert werden, dass in diesen Kommunen das netzwerkbasierte Übergangsmanagement von der Grund- zur weiterführenden Schule nicht nachhaltig in kommunale Strukturen und Prozesse verankert werden konnte. Durch den Fokus auf das „Kernnetzwerk“ kann im Umkehrschluss aber auch nicht darauf geschlossen werden, dass die Schulnetzwerke in ihrer Arbeit besser unterstützt wurden. Die Ergebnisse sind lediglich als Hinweise zu werten und berücksichtigen weder mögliche Einflussgrößen (bspw. unterschiedliche Entwicklungstempi und -ziele, Konflikte, etc.), noch bilden sie die Qualität des *Boundary Spannings* der RBBs zwischen den Schulnetzwerken und den weiteren relevanten Akteuren ab. Es könnte etwa im Sinne von Altrichter (2014) für ein gelungenes Übergangsmanagement völlig ausreichen bzw. sogar effektiv und effizient sein, wenn RBBs nur punktuell zu spezifischen Themen und Leistungen mit weiteren Partnern kooperieren. Ein Schwerpunkt für weitere (netzwerkanalytische) Forschung zum kommunalen Übergangsmanagement sollte daher aus unserer Sicht stärker auf der Beziehung bzw. auf den Themen, Leistungen und der Art der Interaktion zwischen dem Netzwerkmanager und den Schulnetzwerken und den weiteren relevanten Netzwerkpartnern liegen (vgl. dazu etwa Junker & Berkemeyer, 2014). Dabei sollten aus unserer Sicht die professionsbezogenen Werthaltungen und Kompetenzen sowie motivationalen Orientierungen von Netzwerkmanagern mit in die Untersuchung einfließen (vgl. dazu etwa Daly, Liou, Tran, Cornelissen & Park, 2014). Vorstellbar ist etwa, dass sich einige der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs durch ihre Berufsbiographie als Lehrkräfte (Manitius & Berkemeyer, 2011) stärker pädagogischen Fragen und damit eher Schulen und Schulnetzwerken und weniger Akteuren der Verwaltung und Politik zuwenden. Beruflich in der öffentlichen Verwaltung sozialisierte Netzwerkmanager fokussieren eventuell eher bürokratische Fragen in der Kooperation. Inwiefern diese Aspekte die schulische Netzwerkarbeit zur Übergangsgestaltung, welche als „Triebfeder“ der Reform betrachtet wird, berühren, wäre entsprechend mit in den Blick zu nehmen (vgl. dazu etwa Järvinen *et al.*, 2015).

Übergreifend lässt sich festhalten, dass der Einbezug der Gelingensbedingungen des Übergangsmanagements in die Analyse eines kommunalen Netzwerkmanagements lohnenswert ist. Neben einer Ausrichtung des Analysefokus auf spezifische Qualitätskriterien bieten die Bedingungen Ansatzpunkte

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

### 3 Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung<sup>53</sup>

#### 3.1 Einleitung

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

Der Beitrag greift diese Forschungslücke auf und schlägt ein Forschungsdesign zu dessen Bearbeitung vor. Mit dem Ziel, eine Heuristik für die Betrachtung von Unterstützungssystemen im Zusammenhang von Schul- und Bildungslandschaften zu entwickeln, wird zunächst allgemein aufgearbeitet, wie Unterstützung im Schulentwicklungsdiskurs diskutiert wird (vgl. Kapitel 3.2). Daraufhin erfolgt eine exemplarische Darstellung der Annahmen, Zielsetzungen und bisherigen Befunde zu Regionalen Bildungsbüros, welche als Unterstützungssystem im Kontext von Schul- und Bildungslandschaften gedacht werden (vgl. Kapitel 3.3). Im Anschluss daran wird die Heuristik vorgestellt (vgl. Kapitel 3.4) und im empirischen Teil des Beitrages (vgl. Kapitel 3.5) auf den Forschungskontext zu Regionalen Bildungsbüros angewendet und plausibilisiert. Konkret werden dazu Interviews inhaltsanalytisch in den Blick genommen, welche im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von acht Regionalen Bildungsbüros durchgeführt wurden. Der Beitrag schließt mit Perspektiven, die sich für eine weitere Forschung durch die Heuristik eröffnen (Kapitel 3.6).

---

<sup>53</sup> Erschienen als: Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 94-124.

Der Eigenanteil am Beitrag lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung, in der Verschriftlichung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Ko-Autoren und Gutachter.

## 3.2 Unterstützung zur Schulentwicklung

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

Aus schulpolitischer Sicht sollen die Unterstützungssysteme, ganz allgemein, eine systematische Hilfestellung darstellen. Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007) versteht darunter:

„[...] im schulischen Kontext und in einem übergreifenden Sinn lassen sich Unterstützungssysteme als institutionalisierte Dienste definieren, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (ebd., S. 143).

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

der eigenständigen Auswahl der Angebote durch die Lehrkräfte anzunehmen (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010).

In Anlehnung an Berkemeyer (2011b) kann eine erste – wenngleich grobkörnige – Differenzierung von Unterstützungssystemen entlang des programmatisch angenommenen Autonomiegrades schulischer Akteure in der Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen vorgenommen werden. Wir unterscheiden damit zwischen Systemen mit einer obligatorischen und einer fakultativen Form der Unterstützung (vgl. Tabelle 8).

**Tabelle 8: Unterstützungssysteme zur Schulentwicklung**

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

**Quelle: Eigene Darstellung.**

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

Mit Blick auf die konzeptionellen Zielsetzungen zu den jeweiligen als Unterstützungssysteme deklarierten Akteuren, Strukturen und Initiativen schlagen wir folgende Arbeitsdefinition vor: Unterstützung im Schulwesen ist der ordnungspolitische Aufruf der Schulpolitik und -administration an die pädagogisch

Tätigen zur selbstbestimmten und selbstreflexiven (Qualitäts-)Entwicklung ihrer Schule und ihres Unterrichts, dem die schulischen Akteure in Abhängigkeit der konzeptionellen Ausrichtung und der institutionellen Verankerung des jeweiligen Unterstützungssystems folgen können oder mitunter sogar folgen müssen. Konkret ist mit Unterstützung im Schulwesen eine Entwicklung, Verbreitung und Umsetzung von Innovationen zur Professionalisierung der schulischen Akteure durch Reflexion intendiert, die mit Hilfe von Anforderungs- und Ermöglichungsstrategien erzeugt und vermittelt wird. Den in den jeweiligen Unterstützungssystemen operierenden Akteuren wird der programmatische Stellenwert von „Reflexionsunterstützungsprofessionellen“ (Göhlich, 2011, S. 140) zugesprochen.

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

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

### 3.3 Unterstützung durch Bildungsbüros in der Schul- und Bildungslandschaft

In den letzten Jahren ist ein Zuwachs von Reforminitiativen auf kommunaler Ebene zu beobachten, die unter Verweis auf die programmatischen Überlegungen zu Schul- und Bildungslandschaften eine auf kommunaler Ebene angesiedelte Unterstützungsinfrastruktur als bedeutsam für netzwerkbasierete (Schul-)Entwicklungsprozesse erachten (Järvinen *et al.*, 2014). Ziele und Gegenstände von kommunal



getragenen schulischen Vernetzungsprozessen im Rahmen von Schul- und Bildungslandschaften sind unter anderem:

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

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

Ein Beispiel für ein Unterstützungssystem in der Kommune und zugleich konkreter Ausdruck der Reformsemantik rund um den „Schulträger als „neue[n] Motor“ der Schulentwicklung“ (Berkemeyer, 2011a, S. 419) sind die in den letzten Jahren bundesweit und insbesondere in Nordrhein-Westfalen (NRW) entstandenen Regionalen Bildungsbüros (Todeskino *et al.*, 2012). Jenen wird – neben der Rolle einer Umsetzungs- und Koordinierungsinstanz kommunaler Ziele – die Funktion eines Unterstützungssystems für Vernetzungsprozesse im Schul- und Bildungswesen zugeschrieben (Jennessen, 2012). Die empirische Forschung zu Regionalen Bildungsbüros steht allerdings noch am Anfang, wobei aktuell Versuche einer empirisch-basierten Systematisierung und theoretischen Einordnung der Ziele und Tätigkeiten von Bildungsbüros zu beobachten sind (vgl. etwa Manitius, 2013). Erste Befunde zeigen etwa, dass Regionale Bildungsbüros schwerpunktmäßig Schnittstellenthemen (Übergang Schule – Beruf, Kita – Primarstufe, Primarschule – Sekundarschule, Inklusion, Individuelle Förderung, Zusammenarbeit der Schulen untereinander, Zusammenarbeit Schule – Jugendhilfe) bearbeiten, bei welchen die Koordination von Vernetzungsprozessen zwischen einer Vielzahl von Bildungsakteuren angenommen werden kann (Manitius *et al.*, 2013). Darüber hinaus bietet die Begleitforschung des Projektes Schulen im Team – Transferregion Dortmund erste Hinweise auf die Tätigkeitsschwerpunkte von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Bildungsbüros im Zusammenhang eines Managements von Schulnetzwerken mit dem Ziel einer netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung (Berkemeyer, Järvinen & Mauthe, 2009). Die Befunde deuten

darauf hin, dass insbesondere das Sammeln, Filtern sowie das adressatengerechte Aufbereiten von für Schulen relevanten Informationen (z.B. Vermittlung von Fortbildnern, Kontaktherstellung zu weiteren Schulen oder zu Schulnetzwerken aus anderen Kommunen, Beratung zum Umgang mit zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen), die Organisation von schul- und netzwerkübergreifenden Veranstaltungen sowie die Öffentlichkeitsarbeit den Schulnetzwerken eine Hilfestellung bei ihrer Arbeit bot (Otto *et al.*, 2015). Allerdings weisen die Ergebnisse auch auf eine notwendige Relativierung der ausgemachten Unterstützungsleistungen hin. Ob eine Hilfestellung durch das Bildungsbüro vorliegt, scheint von dem wahrgenommenen Autonomieerleben der Schulnetzwerke bei der Inanspruchnahme von Leistungen des Bildungsbüros abzuhängen (Sendzik *et al.*, Otto *et al.*, 2012). Eine Unterstützung durch das Bildungsbüro kann demnach dann vermutet werden, wenn die gegenwärtigen oder auch zukünftigen Bedarfe der Schulnetzwerke erkannt bzw. antizipiert werden, sodass das Autonomieerleben der Netzwerke gestärkt oder – negativ gewendet – nicht gravierend beeinträchtigt wird.

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

### 3.4 Vorschlag für eine Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen

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

### 3.4.1 Unterstützungsbeziehung

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

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

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

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

### 3.4.2 Unterstützungsdimensionen

Für eine Einschätzung darüber, ob Leistungen von Unterstützungssystemen ein Innovationspotential für die pädagogische Arbeit aufweisen, sind aus unserer Sicht theoretische Analyseinstrumente notwendig. Sie müssen die Operationalisierung von Indikatoren gewährleisten, mit deren Hilfe in einer empirischen Analyse der Leistungen von Unterstützungssystemen davon ausgegangen werden kann, dass die „analytisch-

gefilterten“ Leistungen zumindest mittelbar mit Professionalisierungsprozessen von pädagogisch Handelnden zusammenhängen. Eine Einschätzung mit derart abgeleiteten Unterstützungsdimensionen, ob eine Unterstützung vorliegt, wäre damit weniger der Gefahr ausgesetzt, „evaluativ“ im Rahmen einer ex post Betrachtung von Unterstützungsstrategien und -konzepten zu erfolgen.

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

- Kompetenzunterstützung liegt dann vor, wenn schulische Akteure durch Unterstützungssysteme Kompetenzen erlangen, mit Hilfe derer sie dazu in der Lage sind, Konzepte und Strategien zur Bearbeitung von aus ihrer Sicht relevanten Herausforderungen und Problemstellungen zu entwickeln und zu verbreiten. Dabei sind jedoch nicht die Kompetenzen, die sich auf die Organisation der Entwicklung und Verbreitung von Konzepten und Strategien beziehen, angesprochen, sondern diejenigen, welche auf Individualebene die inhaltliche Arbeit erst zulassen.
- Eng mit der Kompetenzunterstützung verbunden, bezieht sich die Autonomieunterstützung von schulischen Akteuren auf die Hilfestellung und Anleitung bei der Zielfindung sowie bei allen organisatorischen und prozessualen Fragen der Entwicklungsarbeit, sodass den schulischen Akteuren als Folge ein Rahmen zur selbstbestimmten Entfaltung zur Verfügung steht.
- Eine weitere Dimension stellt die Unterstützung von sozialer Einbindung der schulischen Akteure in ein Entwicklungs- bzw. Arbeitsteam dar, welches die Charakteristika einer reziproken, konstruktiven Arbeitsatmosphäre und eines Zusammengehörigkeitsgefühls aufweist.
- Unterstützung durch Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz bezieht sich auf die Veranschaulichung der Bedeutung des Themas bzw. der Themen, an welchem/n die schulischen Akteure arbeiten (wollen). Der Fokus liegt dabei auf der Einbettung der spezifischen Entwicklungsarbeit in einen größeren thematischen Gesamtzusammenhang.

Von Unterstützungssystemen, wie etwa von Regionalen Bildungsbüros, ausgehende Impulse zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis können demgemäß über die Motivation der Lehrkräfte moderiert und entlang der dargestellten Unterstützungsdimensionen betrachtet werden. Kann demnach in

den Leistungen von Regionalen Bildungsbüros zumindest eine der aufgeführten Unterstützungsdimensionen ausgemacht werden, liegen Hinweise darüber vor, dass die erkannten Leistungen zumindest mittelbar mit Professionalisierungsprozessen in Verbindung stehen können. Ob die Leistungen tatsächlich zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis beitragen oder ob alle Unterstützungsdimensionen gleich oder verschieden relevant dafür sind, kann allerdings nicht theoretisch, sondern nur empirisch aus Sicht der schulischen Akteure entschieden werden (vgl. etwa Schellenbach-Zell, 2009).

### 3.4.3 Synopse

Damit ergibt sich unter der Annahme, dass Unterstützungsbeziehungen in ihrer Handlungsabstimmung themen-, fall- und kontextspezifisch verschieden ausgestaltet sind und die von den Unterstützungssystemen ausgehenden Impulse unterschiedliche Ansatzpunkte für eine selbstbestimmte Motivation der schulischen Akteure aufweisen können, eine Heuristik für eine differenzierte Betrachtung der Leistungen von Unterstützungssystemen. Werden dazu die Analysekategorien der beiden theoretischen Zugänge miteinander ins Verhältnis gesetzt, können die jeweiligen Ansatzpunkte einer Unterstützung nach verschiedenen Modi der Handlungsabstimmung zwischen Unterstützungssystem und schulischen Akteuren unterschieden werden. Kompetenzunterstützung kann dann etwa in Verbindung der Koordinationsmechanismen Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung analytisch weiter ausdifferenziert werden. Die weiteren Unterstützungsdimensionen lassen sich ebenso zergliedern (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen

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

Quelle: Eigene Darstellung.

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

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

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

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

### 3.5 Anwendung der Unterstützungs-Heuristik auf den Regionalisierungsdiskurs:

Unterstützung der netzwerkbasierten Übergangsgestaltung von der Grund- zur weiterführenden Schule durch Regionale Bildungsbüros

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

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

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

#### 3.5.1 Kontext der Untersuchung

Bei dem Projekt Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten, als dritte Ausbaustufe des netzwerkbasierten Schulentwicklungsprogramms Schulen im Team, handelt es sich um ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Projektlaufzeit von 2011 bis 2015; detailliert zum Projekt Järvinen *et al.*, 2012). Das basale Ziel des Projekts ist, die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule zum Gegenstand kommunaler Bildungsgestaltung zu machen. Zu diesem Zweck haben sich acht Ruhrgebietskommunen (Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Krefeld, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen) zusammengeschlossen, um gemeinsam Strukturen zur Bearbeitung des Übergangs zu entwickeln und Konzepte bzw. Strategien zum Übergang auszuarbeiten und zu erproben. Um die Gestaltung des Übergangs auch auf der Mikroebene anzusiedeln, wurden in den einzelnen Kommunen mindestens drei schulische Netzwerke, bestehend aus insgesamt 167 abgebenden und aufnehmenden Schulen, gebildet. Jede Schule entsendet dazu in der Regel zwei Lehrkräfte als Netzwerkkoordinatoren für die Arbeit in den Schulnetzwerken. Durch die systematische Verknüpfung der Ebenen soll die Gestaltung des Übergangs als eine gemeinsame Verantwortung der Bildungsakteure einer Region verankert werden. Zur Realisierung dieser übergreifenden Ziele orientieren sich die Akteure an einem kommunalen Handlungsplan zum Übergang, der Entwicklungsziele und -maßnahmen benennt und

dazu beitragen kann, gemeinsame Perspektiven zu schaffen, Strategien zu entwickeln und Qualität zu sichern.

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

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

### 3.5.2 Forschungsdesign

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

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

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

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Bos & Tarnai, 1989). Zur Verzahnung der Theorie mit den Daten wurde für die Analyse ein Kategoriensystem entwickelt, in dem die oben angeführten theoretischen Überlegungen zur Unterstützung berücksichtigt wurden. Die motivationstheoretischen Dimensionen in Anlehnung an Prenzel *et al.* (2000) sowie die governancetheoretischen Kategorien von Lange und Schimank (2004) dienten dabei als erste Orientierungsmarken für die Exploration des empirischen Materials. Insgesamt vollzog sich die Kategorienbildung im „Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8). Die



Intercoderreliabilität wurde an zwei der acht Interviews von zwei Kodierern geprüft und ergab anhand der „Holsti-Formel“ (Holsti, 1969) einen Reliabilitätskoeffizienten von  $R = .86$ , welcher nach Bos (1989) einer guten Reliabilität des Kategoriensystems entspricht. Eine Übersicht über die Analysekategorien bietet Tabelle 10:

Tabelle 10: Übersicht über die Analysekategorien

Hauptkategorien	Sinngehalt
<b>Kompetenzunterstützung</b>	› Tätigkeiten, zum Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur inhaltlichen Gestaltung der Netzwerkarbeit (z.B. durch Fortbildungen oder allgemein durch fachlichen Input zum Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule)
<b>Autonomieunterstützung</b>	› Unterstützung der schulischen Akteure bei der selbstständigen Arbeitsorganisation der Netzwerke (z.B. durch Zielfindungsprozesse, Organisation der Arbeitsabläufe oder Planung der Netzwerkarbeit)
<b>Unterstützung durch soziale Einbindung</b>	› Fokussierung auf das soziale Klima im Netzwerk › Handlungen, die die Optimierung der Arbeitsatmosphäre bzw. des Zusammengehörigkeitsgefühls im Netzwerk zum Gegenstand haben (z.B. Hilfe bei der Einbindung von weiteren Partnern, wie bspw. Schulen, Museen, Fortbildnern u.a.m.)
<b>Unterstützung durch Verdeutlichung inhaltlicher Relevanz</b>	› Tätigkeiten, die die Bedeutsamkeit der gemeinsamen Entwicklungsaufgabe hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule unterstreichen (z.B. durch die Setzung von regionalen Themenschwerpunkten)
<b>Backoffice-Tätigkeit</b>	› Übergreifende, entlastende Verwaltungstätigkeiten der Regionalen Bildungsbüros, ohne inhaltlichen Bezug zur Netzwerkarbeit (z.B. Hilfestellung bei der Mittelbeantragung)

Quelle: Eigene Darstellung.

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

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

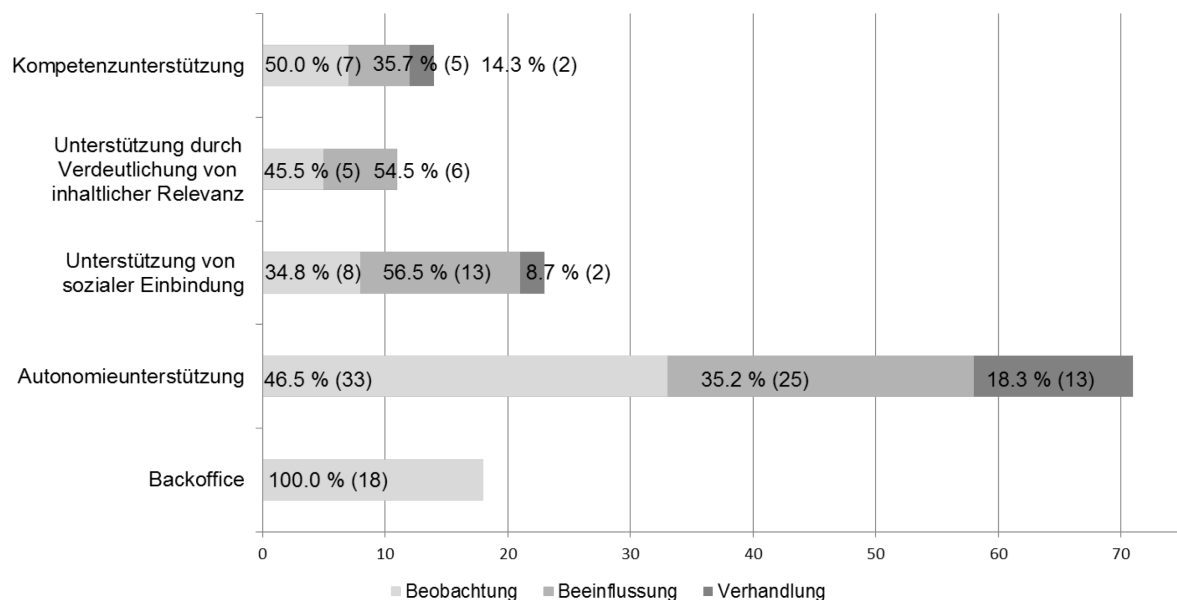
Die Subkategorie Beeinflussung als weitere Form der Handlungskoordination lässt sich durch den bewussten Einsatz von Einflusspotentialen, beispielsweise auf Grundlage von Geld, Wissen oder moralischer Autorität durch die Regionalen Bildungsbüros kennzeichnen. Beispiele hierfür sind Aussagen hinsichtlich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

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

### 3.5.3 Ergebnisse der Untersuchung

Im Rahmen der Inhaltsanalyse konnten verschiedene Tätigkeiten von Regionalen Bildungsbüros aufgedeckt werden, die auf die Unterstützung der schulischen Vernetzung im Zusammenhang der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule abzielen. Insgesamt wurden in den acht Interviews 137 Kodierungen dem Thema „Unterstützung der Netzwerkarbeit“ zugeschrieben. Eine Darstellung der kodierten Unterstützungsdimensionen sowie deren Häufigkeiten befinden sich in Abbildung 28.

Abbildung 28: Kodierungen in den Unterstützungsdimensionen



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

Quelle: Eigene Darstellung.

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

Betrachtet man die einzelnen Dimensionen der Unterstützung, so zeigt sich, dass die Hälfte (51,8 %, absolute Häufigkeit der Kodierungen = 71) der vergebenen Kodierungen der Kategorie Autonomieunterstützung zuzuordnen sind. Dabei wurden Aussagen kodiert, welche auf die durch die Regionalen Bildungsbüros erfolgte Unterstützung der Netzwerke bei ihrer selbstständigen Arbeitsorganisation hinweisen. Davon fallen 33 (46,5 %) Kodierungen in den Modus der Beobachtung, 25 (35,2 %) in den der Beeinflussung und 13 (18,3 %) in den der Verhandlung. In der Kategorie Beobachtung lassen sich insbesondere Erzählungen festmachen, die darauf verweisen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros über differenzierte Kenntnisse hinsichtlich der Arbeitsorganisation der Netzwerke verfügen, was eine Beobachtung der Netzwerkarbeit und der darin arbeitenden Lehrkräfte voraussetzt. Die folgende Aussage verdeutlicht dies:

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

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

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

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

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

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

Deutlich weniger Kodierungen (10,2 % an der Gesamtzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 14) fielen bei der Analyse dagegen auf die Hauptkategorie Kompetenzunterstützung, welche Aussagen über die Unterstützung durch die Regionalen Bildungsbüros bei der inhaltlichen Gestaltung der Netzwerkarbeit zur Optimierung der Übergangsgestaltung erfasst. In einer Projektregion, d.h. in einem der analysierten Interviews, ließen sich keine zu der Kategorie passenden Sinneinheiten erschließen. Aus den kodierten Aussagen wurden 50 % der Aussagen der Subkategorie Beobachtung zugewiesen. So berichtet die Mitarbeiterin eines Bildungsbüros über den Stand der Netzwerke und die Notwendigkeit, die darin arbeitenden Lehrkräfte mit fachlichen Impulsen zu unterstützen:

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

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

Eine zusätzliche inhaltliche Fokussierung durch die Regionalen Bildungsbüros bei ihrer unterstützenden Tätigkeit hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule lässt sich allerdings in den kodierten Aussagen in der Kategorie Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz (8% an der Gesamtanzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 11) erkennen. Hierbei berichten die Interviewten insbesondere über Ereignisse, die darauf abzielen, thematische Schwerpunktsetzungen der Region den Netzwerken gegenüber transparent zu machen, die übergreifende Bedeutung der Bearbeitung des Übergangs zu unterstreichen und eine Grundlage für die Herausbildung einer gemeinsamen Vision zur Bearbeitung des Gegenstandes zu schaffen (Subkategorie Beeinflussung, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 6). Die folgende Interviewpassage veranschaulicht diesen Prozess:

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

Auch finden sich Angaben in den Interviews, die zeigen, dass die Regionalen Bildungsbüros, die Themenfindung der Netzwerke beobachten und somit Informationen darüber sammeln, welche Herausforderungen und Problemfelder für die schulische Praxis Relevanz besitzen (Subkategorie Beobachtung). So erzählt die Mitarbeiterin eines Bildungsbüros über ein Treffen mit den Koordinatoren der Netzwerkschulen: „[Ich] habe dann [...] inhaltliche Fragen gestellt: ‚Könnten Sie sich vorstellen, das so und so zu machen?‘, aber [...] da wurde mir z.B. sehr klar signalisiert, also mit Monitoring beschäftigen wir uns nicht“.

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

Neben den Kodierungen in den deduktiv formulierten Kategorien wurden in den analysierten Interviews Aussagen in die induktiv gebildete Kategorie Unterstützung durch Backoffice-Tätigkeit zugeordnet (13,1 % an der Gesamtanzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 18). Insbesondere in dieser Kategorie lassen sich deutliche Unterschiede in den analysierten Interviews aus den verschiedenen Projektregionen erkennen. Während in zwei Interviews keine Hinweise auf unterstützende Backoffice-Tätigkeiten der Regionalen Bildungsbüros zu finden sind, machen die Kodierungen in zwei anderen Interviews ca. ein Viertel (26,3 %; 23 %) der Kodierungen aus. In den übrigen Kategorien zeigen sich die Unterschiede in den Interviews insbesondere im Bereich der Kompetenzunterstützung, wobei die Anteile der Kodierungen von 0 bis 18,2 % an der Gesamtzahl der Kodierungen variieren. In den weiteren Kategorien zeigen sich regionenübergreifend vergleichbare Muster.

### **3.6 Zusammenfassung und Diskussion**

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

#### **3.6.1 Unterstützung der schulischen Vernetzung durch Regionale Bildungsbüros**

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

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die erbrachten Unterstützungsleistungen zum Erhebungszeitpunkt vorrangig einen beobachtenden Charakter haben, was sich insbesondere in der Anzahl der Kodierungen in der Subkategorie Beobachtung in den verschiedenen Hauptdimensionen niederschlägt. Anzunehmen ist, dass dieser Art der Tätigkeit vor allem in der Anfangsphase der gemeinsamen Arbeit eine besondere Bedeutung zukommt, in der die Regionalen Bildungsbüros noch über wenig Wissen in Bezug auf ihre schulischen Partner verfügen. Zudem könnte dies als ein erster Hinweis auf die grundsätzliche Bereitschaft der Regionalen Bildungsbüros, auf die Herausforderungen und Bedarfe der am Projekt beteiligten Schulen einzugehen, gedeutet werden. Konkrete Hinweise im Material auf Aushandlungsprozesse mit ihren schulischen Partnern im Zuge des Unterstützungsprozesses waren jedoch zum Zeitpunkt der Analyse kaum

vorhanden. Der auf Grundlage der Programmatik zu Schul- und Bildungslandschaften formulierten Annahme, dass die Handlungsabstimmung zwischen Bildungsbüros und schulischen Akteuren vor allem auf Verhandlung beruht, muss aufgrund der Befunde also widersprochen werden. Damit ist allerdings nicht auszuschließen, dass weitere längsschnittliche Analysen eine Verschiebung der Kodierungen in den Modi der Handlungskoordination mit sich bringen könnten. Beispielsweise geht Honig (2008) in ihren Analysen davon aus, dass die Unterstützungsbeziehungen als dynamisch gelten und die Fähigkeit und Bereitschaft zur gegenseitigen Abstimmung mit der Kooperationsdauer zunehmen. Darüber hinaus könnten in weitergehenden Untersuchungen die Position der Regionalen Bildungsbüros im Gesamtnetzwerk und die damit einhergehenden möglichen Sozialisationsprozesse, die beispielsweise die beobachtenden Tätigkeiten in der Anfangsphase partiell erklären könnten, in den Blick genommen werden.

Zudem zeigen die vorgenommenen Kodierungen in den weiteren Subdimensionen der jeweiligen Hauptkategorien auch, dass die Regionalen Bildungsbüros bereits nach kurzer Projektarbeit gezielte Impulse in Bezug auf die Arbeit in den Netzwerken setzen, indem sie insbesondere die Kooperation und das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern, aber auch konkrete Hilfestellungen für die selbstorganisierte Arbeitsweise anbieten. Somit stützen die Befunde die These, dass Regionale Bildungsbüros als Unterstützungssystem vornehmlich Schulen bei der selbstständigen, in diesem Fall netzwerkbasieren, Bearbeitung ihrer Herausforderungen Hilfestellungen leisten und nur mittelbar inhaltlich gestaltende Aufgaben im Sinne eines gezielten Kompetenzauf- und -ausbaus bei den am Projekt beteiligten Lehrkräften übernehmen. Inhaltliche Gestaltungsmaßnahmen der Regionalen Bildungsbüros fokussieren dagegen vielmehr die Formulierung von übergreifenden Zielsetzungen für den Projektkontext, aber auch für die gesamte regionale Schul- und Bildungslandschaft.

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

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

Ob eine Unterstützung der schulischen Netzwerkarbeit vorliegt, wird über die Perspektive der in den Netzwerken tätigen Lehrkräfte moderiert. Schätzen die Lehrkräfte die Leistungen der Regionalen

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

### 3.6.2 Plausibilität der Unterstützungs-Heuristik

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

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

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

Relevant wird die Bearbeitung dieser Forschungslücke etwa, wenn versucht wird zu rekonstruieren, inwieweit eine Autonomieunterstützung durch eine Handlungskoordination aufgrund von Beobachtungen vorbereitet wird (bspw. wenn Akteure einer Schule ihre Entwicklungsziele und -strategien aufgrund des anstehenden Schulinspektionsverfahren auf den Prüfstand stellen). Inwieweit dann bei der weitergehenden Bewältigung der Unterstützungsbeziehung die Modi Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung zusammenspielen, sich überlagern und Ermöglichungs- und Anspruchsstrategien dabei mitunter ineinandergreifen, kann mit Hilfe einer Inhaltsanalyse nur unscharf nachgezeichnet werden. Für eine vertiefende Ausleuchtung der verschiedenen Deutungsebenen der Handlungskoordination scheint daher ein Rückgriff auf objektiv-hermeneutische Analyseverfahren lohnenswert (vgl. dazu etwa die Fallstudie zur Schulinspektion von Dietrich & Lambrecht, 2012).

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

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

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



## 4 Regionale Bildungsbüros. Ein Einblick zu Unterstützungsleistungen eines noch jungen Akteurs der Schulentwicklung<sup>54</sup>

### 4.1 Hintergrund der Entstehung von Regionalen Bildungsbüros: Regionalisierung als Problemlöseansatz

Die inzwischen seit einigen Jahren beobachtbaren Dezentralisierungsprozesse im Schulsystem sind eng verknüpft mit dem Ruf einer veränderten Zusammenarbeit zwischen Kommune und Land, worunter zumeist eine andere Rolle des kommunalen Schulträgers anvisiert wird, die über die klassische Zuständigkeit für die „äußeren Schulangelegenheiten“ hinausgeht. Der Schulträger, so die Idee, soll sich in einer neu definierten „Verantwortungsgemeinschaft“ von Land und Kommune mit seinen Aktivitäten auch stärker in die Qualitätsentwicklung von Einzelschulen und die Gestaltung regionaler Schul- und Bildungslandschaften einbringen. Diese Rufe nach einer veränderten Rolle der Kommunen im Bildungsbereich erfahren derzeit eine große Aktualität, wie allein schon die zunehmend aufkommende Literatur zum Thema Regionalisierung, Bildungslandschaften oder Kommunalisierung der Bildungsfrage verdeutlicht (vgl. GEW, 2011; Weiß, 2011a). Dabei hat bereits in den 1970er Jahren der Deutsche Bildungsrat erste Denkanstöße für eine veränderte Zusammenarbeit von Kommunen und Staat geliefert:

„Die Kooperation zwischen Staat und Kommune im Schulbereich sollte daher neben der Abgrenzung der Aufgaben vor allem durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit in wichtigen Planungsentscheidungen bestimmt werden. Auf diese Weise werden sich zentrale Planung und dezentrale Verwirklichung und Gestaltung im Schulwesen besser miteinander verbinden lassen.“  
(Deutscher Bildungsrat 1973, S. 34).

Diesen ersten Anstößen folgte in den 1990er Jahren eine explizite Auseinandersetzung mit einer veränderten Rolle der Kommunen im Bildungsbereich. Ihren Niederschlag finden diese Überlegungen beispielsweise in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW, in welcher Vorschläge zu erweiterten Kompetenzen des Schulträgers hinsichtlich unterstützender Leistungen für die einzelschulische Qualitätsentwicklung formuliert werden. Ebenso hat die Erklärung des Deutschen Städtetages 2007 eine veränderte Schulträgerschaft anvisiert, in der der Schulträger sich um Gestaltung und Vernetzung im Bildungsbereich bemüht.

Die inzwischen in der Praxis z.B. anhand vielfältiger Projekte beobachtbaren erkennbaren Bemühungen einer veränderten kommunalen Bildungsverantwortung begründen sich vorwiegend in der Hoffnung, dass durch die lokale Nähe der Verantwortlichen vor Ort auch eine spezifische kommunale Kompetenz

---

<sup>54</sup> Erschienen als: Manitus, V. & Sendzik, N. (2012). Regionale Bildungsbüros. Ein Einblick zu Unterstützungsleistungen eines noch jungen Akteurs der Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region - Region in der Schule* (S. 157-174. Stuttgart: Raabe Verlag.

Der Eigenanteil am Beitrag lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung, in der Verschriftlichung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Ko-Autoren.

impliziert ist, die besonders geeignet ist, adäquate Angebote und Leistungen für die konkreten lokalen Bedarfe bereitzustellen. Diese Angebote beziehen sich zumeist auf aktuelle Problemlagen in den Kommunen, die sich im Kontext von gesellschaftlichem Wandel verorten lassen: demografische Entwicklungen, wie z.B. der abnehmenden Geburtenrate, bei gleichzeitig gestiegenen Lebenserwartungen sowie lokale Auswirkungen durch Zu- und Abwanderungen. Als eine zentrale Herausforderung gelten zudem Segregationsprozesse, die sich etwa in unterschiedlichen Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund, Alleinerziehende, Anteile von Arbeitslosigkeit etc. in den Stadtteilen niederschlagen. Mit diesem sozialen Wandel sind Problemlagen verknüpft, die auch auf die individuellen Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen einwirken. Die Kommunen, so die Idee, sind der zentrale „Kümmerer vor Ort“, der für passgenaue lokale Lösungen Verantwortung übernehmen kann und so beispielsweise stadtteilspezifische Angebote bereitstellt, für Bündelung lokaler Ressourcen sorgt und Vernetzungsstrukturen initiiert (vgl. Weiß, 2011a). Dazu sind die Kommunen nicht zuletzt auch durch die knapper werdenden finanziellen Handlungsspielräume und dem Erfordernis der Positionierung im kommunalen und regionalen Wettbewerb aufgefordert.

Theoretisch werden dabei insbesondere die Bemühungen um Vernetzung und Bündelung der relevanten Akteure zur Verbesserung der Angebote vor Ort unter dem Ansatz der Regionalisierung gefasst. Regionalisierung beinhaltet die Überlegungen, ergänzend zu den Steuerungsaktivitäten des Staates und auch des Marktes die Kommune als zentralen Akteur zu begreifen, der Kapazitäten aufweist, den Problemlagen vor Ort zu begegnen, bei denen die herkömmlichen Steuerungsinstrumente des Staates nicht greifen und die Region zum zentralen Gestaltungs- und Entscheidungsträger wird (vgl. Otto *et al.*, 2012). Damit verknüpft werden kann das Konzept der *Regional Governance*, wonach Regionalisierung immer auch eine ordnungspolitische Dimension beinhaltet: durch regionale Zusammenarbeit bemühen sich die relevanten Akteure Staat, Kommune, Wirtschaft um neue Strukturen und Konzepte, die Lösungen für aktuelle Problemlagen vor Ort bereitstellen (vgl. Fürst, 2004a).

Als ein konkreter Ausdruck von Regionalisierung lässt sich die Herausbildung von lokalen Bildungslandschaften verstehen, anhand deren Merkmale sich die Dimensionen von Regionalisierungsprozesse erkennen lassen. Regionale Bildungslandschaften zeichnen sich demnach wie folgt aus:

- „Delegation bzw. Verlagerung von Entscheidungskompetenzen in die Region (Dezentralisierung im Kontext staatlicher Steuerung),
- Herausbildung von Verhandlungssystemen, die aus unterschiedlichen Akteursgruppen zusammengesetzt sind (ressort- und sektorübergreifende Selbstorganisation),
- Entstehung freiwilliger Netzwerke und Bündnisse bzw. Interessenvertretungen in der Region (Netzwerkbildung zwecks Selbstorganisation),
- Profilbildung in bestimmten thematischen Schwerpunkten (Fokussierung),
- Aufweichung von Zuständigkeitsmonopolen (Entbürokratisierung),
- Betonung von Kooperations- und Konsensprinzip (Harmonisierung).“ (vgl. Otto *et al.*, 2012).

Bei der Betrachtung dieser Leistungen von Regionalisierungsprozessen wird bereits ersichtlich, dass hier eine Reihe von Aktivitäten impliziert werden, die dem „Regionalisierer“ insbesondere ein hohes Maß an Koordinationsleistungen, Schnittstellenmanagement und Vernetzungskompetenz abverlangen. Ausgehend von der traditionellen Zuständigkeit des Schulträgers vorwiegend für die äußeren Schulangelegenheiten

erscheint es daher nicht verwunderlich, dass zunehmend auch neue lokale Strukturen geschaffen und genutzt werden, mithilfe derer diese Aufgaben wahrgenommen werden. Eine Annahme ist, dass Regionale Bildungsbüros ein solcher Akteur sein können, der im Sinne dieser neuen lokalen Strukturen handelt (vgl. Manitiuss & Berkemeyer, 2011).

## 4.2 Potenzialzuschreibungen an Regionale Bildungsbüros

Regionale Bildungsbüros sind inzwischen relativ verbreitet, das gilt insbesondere für NRW, wo in fast jeder kreisfreien Stadt bzw. jedem Kreis inzwischen ein Bildungsbüro angesiedelt ist. Aber auch in anderen Bundesländern finden sich vermehrt Bildungsbüros oder äquivalente lokale Koordinationsinstanzen, die zumeist beim Schulträger angebundener sind (vgl. z.B. in Baden-Württemberg, Niedersachsen). Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die Bezeichnung für die Büros variiert, über Regionale Geschäftsstelle, Kommunales Bildungsbüro etc. bis hin zum Regionalen Bildungsbüro, die sich als Bezeichnung inzwischen am häufigsten wiederfindet, so dass sie hier stellvertretend für alle gängigen Begriffe verwendet wird.

Die in der Literatur zur Regionalisierung beschriebenen Funktionen von Regionalen Bildungsbüros, die Implikationen, die aus ersten Erfahrungen zu Regionalen Bildungsbüros aus Projektkontexten gewonnen wurden, sowie die in den konzeptionellen Verankerungen von Regionalen Bildungsbüros und ihren Leistungsbeschreibungen in Landesprogrammen festgehalten sind, bündeln die zentralen Hoffnungen und Potenzialzuweisungen, die mit Regionalen Bildungsbüros verknüpft werden (vgl. ebd.). Regionale Bildungsbüros werden als zentral agierende Stelle im Kontext von regionalen Entwicklungsvorhaben im Bildungsbereich verstanden, die neben konkreten Unterstützungsangeboten für die Qualitätsentwicklung von Einzelschulen insbesondere für die Koordinationsleistungen und Schnittstellenmanagement in der Bildungslandschaft Potenzial aufweisen.

Inwiefern sich diese Aufgabenwahrnehmung von Regionalen Bildungsbüros empirisch zeigt, wird nachfolgend behandelt. Aufgrund der bislang noch dürftigen Forschungsbefunde zu der Arbeit der Regionalen Bildungsbüros werden zum einen erste Befunde aus einer Dokumentenanalyse zu den Kooperationsverträgen von 47 Regionalen Bildungsbüros zu den Arbeitsschwerpunkten vorangestellt, bevor zum anderen vertiefend ein Beispiel einer konkreten Unterstützungsleistung von Regionalen Bildungsbüros für Schulen betrachtet wird: das Regionale Bildungsbüro als kommunaler Netzwerkmanager für die Vernetzung von Schulen mit Schulen.

## 4.3 Thematische Arbeitsfelder und Arbeitsweisen Regionaler Bildungsbüros

Bislang liegen noch wenige empirische Erkenntnisse, und wenn dann nur Hinweise, zu den Aufgaben und der Arbeitsweisen Regionaler Bildungsbüros vor. Ausgewählte und nachfolgend dargestellte Befunde aus den Projekten *Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW* sowie *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* können dieses Desiderat ansatzweise bearbeiten.

### 4.3.1 Ergebnisse aus dem Projekt Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW

Das vom Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen und vom Institut für Schulentwicklungsforschung initiierte Projekt *Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW*, welches nach einem Jahr Laufzeit im Dezember 2011 endet, hat sich die Schaffung eines Überblicks über die Struktur und Organisation der Regionalen Bildungsbüros in NRW zum Ziel gesetzt. Dabei können zwei Forschungsbereiche voneinander unterschieden werden: Zum einen werden die strukturelle Anbindung, die Aufgaben und Funktionen sowie die Entwicklungsschwerpunkte der Bildungsbüros in den Blick genommen. Zum anderen besteht das Erkenntnisinteresse darin, einen vertieften Einblick in die Arbeitsprozesse Regionaler Bildungsbüros hinsichtlich ihrer Strategien und Maßnahmen sowie ihrer Partner und Interaktionen zu gewinnen. Damit wird die Generierung von Wissen um Unterstützungsbedarfe Regionaler Bildungsbüros, wie beispielsweise hinsichtlich von Fortbildungen, Moderationen oder Beratungen, verfolgt. Ein erster Zugang für die Forschungsbereiche bildete eine Dokumentenanalyse aller 47 Kooperationsverträge zwischen Land und den an den Bildungsnetzwerken NRW teilnehmenden Kommunen. Die Kooperationsverträge sind Grundlage für die Verortung der Bildungsbüros im Kontext der Bildungsnetzwerke und halten gleichzeitig deren Handlungsfelder in der entsprechenden Kommune fest. Die Handlungsfelder wurden im Rahmen der Dokumentenanalyse entlang eines induktiv gewonnenen Kategoriensystems kodiert (vgl. auch Manitius & Berkemeyer, 2011). Abbildung 29 veranschaulicht die gewonnenen Ergebnisse dieser Analyse.

Abbildung 29: Aufgabenbereiche von Regionalen Bildungsbüros auf Grundlage der Kooperationsverträge (n=47)



Quelle: Manitius & Berkemeyer, 2011, S. 61 (bearbeitet).

Bei der Analyse aller Kooperationsverträge entfielen 160 Kodierungen auf die Kategorie Übergangsmanagement. Die Schwerpunkte in den entsprechenden Kommunen bezogen sich insbesondere

auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie auf den Übergang zwischen Schule und Beruf. Für die Kategorie Unterricht und Förderung wurden 110 Kodierungen vorgenommen. Bei diesem Bereich steht weniger eine fachbezogene Unterrichtsentwicklung im Fokus. Vielmehr ist das Ziel der einzelnen Entwicklungsschwerpunkte, die Rahmenbedingungen von Unterricht oder die fachübergreifende Förderung von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Die Anzahl der Kodierungen in den nachfolgenden Kategorien Gestaltung der Bildungsregion (93) und Zusammenarbeit mit Partnern (71) verdeutlichen zusammen mit dem Entwicklungsschwerpunkten beim Übergangsmanagement einen übergreifenden Aufgabenbereich der Regionalen Bildungsbüros: die Abstimmung der Aktivitäten der verschiedenen Akteure in der Bildungslandschaft. Welche Bearbeitungsstrategien durch die Regionalen Bildungsbüros bei diesen Abstimmungsprozessen zum Tragen kommen, kann aus dieser Analyse jedoch nicht hervorgehen. Eine mögliche Bearbeitungsweise kann in dem Management von Vernetzungsprozessen vermutet werden.

### 4.3.2 Ergebnisse aus dem Projekt Schulen im Team – Transferregion Dortmund

Vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise Regionaler Bildungsbüros bieten die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*. In dem von der Stiftung Mercator, der Stadt Dortmund, dem Institut für Schulentwicklungsforschung sowie dem Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen gemeinsam durchgeführten Projekt nimmt sich das Regionale Bildungsbüro der Stadt Dortmund seit dem Jahr 2009 einer wichtigen und neuen Aufgabe an: dem kommunalen Management interschulischer Netzwerke. Im Rahmen dieses Projektes sind in Dortmund 9 Netzwerke mit 42 Schulen aller Schulformen entstanden, die sich zum Ziel gesetzt haben, schulform- und schulstufenübergreifend den Unterricht mit Hilfe eines Netzwerkansatzes gemeinsam zu entwickeln. Das Konzept geht auf das Vorgängerprojekt *Schulen im Team* zurück, welches in den Regionen Duisburg und Essen durchgeführt wurde, und lässt sich kurz umrissen folgendermaßen darstellen:

In einem Netzwerk arbeiten zwischen 3-6 Schulen zusammen;

- Für die operative Netzwerkarbeit werden von jeder Schule mindestens zwei Lehrkräfte in ihrer Funktion als Netzwerkkoordinatoren zu den in der Regel monatlich stattfindenden Netzwerktreffen entsendet;
- Die Netzwerkkoordinatoren explizieren zunächst Probleme, die an jeder Netzwerkschule des Netzwerkes vorzufinden sind, sodass die Koordinatoren sich daraufhin auf einen gemeinsamen Problemlöseprozess in Form eines Netzwerkthemas einigen;
- Infolgedessen werden Problemlösestrategien, die in Konzepte und Materialien münden, durch die Koordinatoren erarbeitet;
- Die erarbeiteten Inhalte und Materialien werden dann den Lehrkräften in den Einzelschulen mit der Hoffnung zur Verfügung gestellt, dass diese Eingang in den Unterricht finden und zu einer Steigerung der Schülerleistungen beitragen.

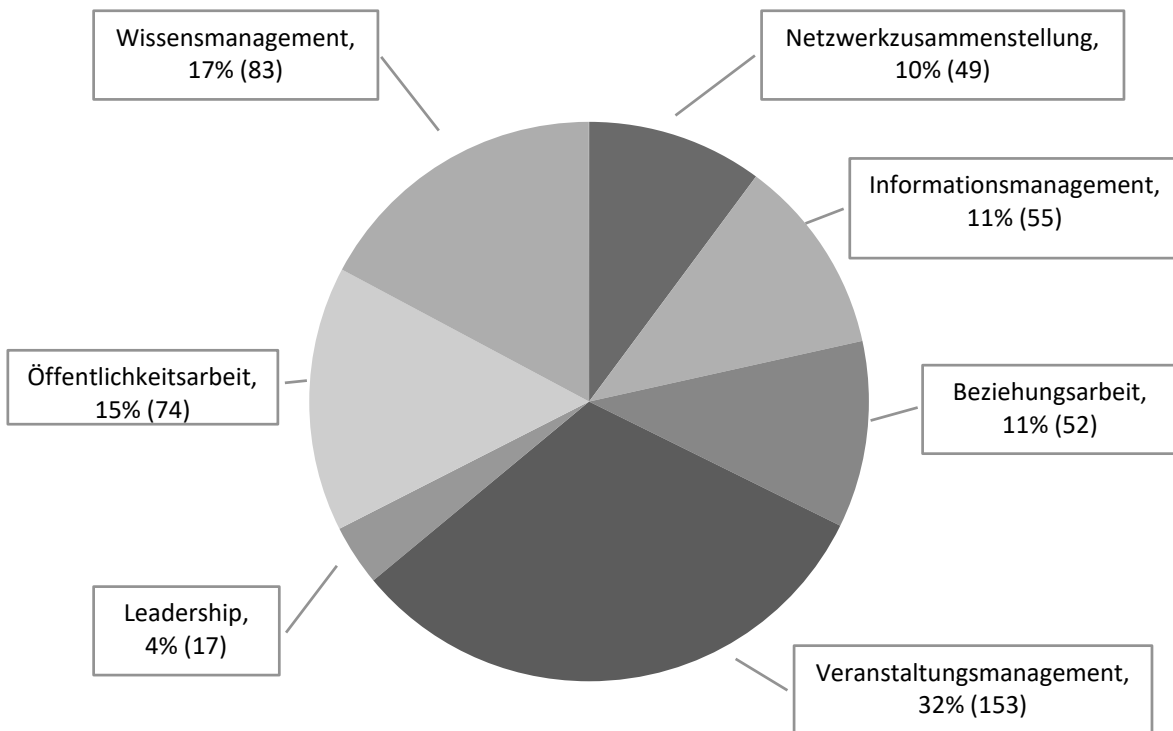
Im Sinne einer nachhaltigen Implementation des Konzeptes von *Schulen im Team* in die Bildungslandschaft ist bei dem Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*, im Unterschied zum Vorgängerprojekt, die Projektleitung beim Regionalen Bildungsbüro angesiedelt. Ein weiterer Anlass für das Projekt war die

Erfahrung, dass Schulnetzwerke zwar ein hohes internes Entwicklungspotential innehaben, die Netzwerke jedoch eine externe Unterstützung als wertvoll erachten, welche die Kernarbeit im Projekt erleichtert (vgl. Berkemeyer *et al.*, 2009). Demnach werden in dem Projekt zwei Reformansätze unterschiedlicher Couleur aufgegriffen und versucht zusammenzuführen: der Ansatz einer von der *Regional Governance* inspirierten erweiterten Schulträgerschaft sowie der Ansatz einer netzwerkbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vor diesem Hintergrund fokussierte die wissenschaftliche Begleitforschung des Projektes insbesondere die Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros der Stadt Dortmund bei der Implementierung und beim Management der Netzwerke.

Zum kommunalen Netzwerkmanagement durch das Regionale Bildungsbüro tragen in Dortmund unterschiedliche Akteure bei. Ganz allgemein kann dabei zwischen einer strategischen und einer operativen Ebene unterschieden werden. Die für das konkrete Netzwerkmanagement relevanten **Akteure** werden im Folgenden kurz vorgestellt: Das Regionale Bildungsbüro ist in Dortmund aus einem „joint venture“ von Schulverwaltung, Schulaufsicht und dem „Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklungen e.V.“ entstanden (vgl. Tölle, 2008). Die Schulverwaltung und die örtliche Schulaufsicht kooperieren in Dortmund unter der Bezeichnung Fachbereich Schule. Die Leiterin des Schulverwaltungsamtes und der Koordinator der örtlichen Schulaufsicht koordinieren den Fachbereich Schule als „Leitungstandem“ und übernehmen zusammen mit der zuständigen Projektleiterin im Regionalen Bildungsbüro die strategische Lenkung des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*. Die operative Arbeit im Projekt übernehmen neben der Projektleiterin, eine Projektmitarbeiterin sowie ein weiterer Mitarbeiter im Regionalen Bildungsbüro. Für eine Analyse der Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros beim Netzwerkmanagement wurde die für die operative Umsetzung zuständige Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros in einem Zeitraum von etwa 2 Jahren über 50-mal interviewt. Gegenstand der Interviews waren die wöchentlich absolvierten Tätigkeiten der Mitarbeiterin in Hinblick auf die Unterstützung der Netzwerkarbeit der Schulen. Somit ging insbesondere die Perspektive der für das operative Netzwerkmanagement zuständigen Mitarbeiterin in die Analyse ein.

Die aus den Interviews entstandenen Gesprächsprotokolle wurden mit Hilfe einer Inhaltsanalyse untersucht. Da ein externes und insbesondere ein kommunales Management interschulischer Netzwerke als Untersuchungsgegenstand ein Novum in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung darstellt und somit kein theoretisches Wissen über ein solches vorhanden ist, wurde bei der Analyse der Daten auf theoretische Erkenntnisse aus der betriebswirtschaftlichen Netzwerkforschung zurückgegriffen (vgl. Sydow & Windeler, 1994). Diese Erkenntnisse gingen in ein Kategoriensystem ein und bildeten eine Systematisierungsgrundlage für die Inhaltsanalyse. Mit Hilfe der theoretischen Kategorien wurden in der Folge die in den Gesprächsprotokollen festgehaltenen Tätigkeiten codiert, sodass unter Berücksichtigung des inhaltlichen Schwerpunktes der Tätigkeiten folgende, in Abbildung 30 dargestellten, Handlungsfelder der kommunalen Netzwerkmanagerin des Bildungsbüros abgeleitet werden konnten. Die unterschiedlich hohen Ausprägungen der Handlungsfelder entsprechen der Anzahl der codierten Tätigkeiten. Der zeitliche Umfang der Tätigkeiten ging nicht in die Darstellung mit ein, sodass ein Handlungsfeld mit einer hohen Anzahl von Tätigkeiten nicht zwangsläufig das zeitlich aufwendigste war. Wie sich die Handlungsfelder inhaltlich konkret ausgestalten, wird im Folgenden erläutert (vgl. auch Otto & Sendzik, 2011).

Abbildung 30: Handlungsfelder des kommunalen Netzwerkmanagements



Legende: Handlungsfeld, Prozent (absolute Häufigkeit der Kodierungen)

Quelle: Eigene Darstellung.

## Netzwerkzusammenstellung

Im Handlungsfeld Netzwerkzusammenstellung nahmen alle Tätigkeiten rund um die Bewerbung der Schulen für das Projekt den größten Stellenwert ein. Darunter fallen Tätigkeiten wie das Erstellen von Bewerbungsunterlagen sowie verschiedener Informationsmaterialien. Als die Bewerbungen der Schulen vorlagen, waren vor allem interne Besprechungen zu der konkreten Netzwerkzusammenstellung im Projektteam, also zwischen strategischer und operativer Ebene, sowie das Versenden der Zusageschreiben als Tätigkeiten für die Mitarbeiterin von Bedeutung. Folgende Textstelle aus einem Interview mit der Mitarbeiterin soll den Prozess der Netzwerkzusammenstellung veranschaulichen:

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

Anhand der Passage wird deutlich, dass aus der Perspektive der operativen Netzwerkmanagerin dem Projektteam bei der Netzwerkzusammenstellung ein flexibler Umgang mit einem vorab festgelegten Verfahren abverlangt wurde. Die Schulen, die sich bereits als Netzwerk beworben haben, galt es aus Sicht

der Mitarbeiterin beratend durch den Bewerbungs- und Zusammenstellungsprozess zu begleiten. Im Gegensatz zu dieser Variante kam bei anderen Bewerbungen die Frage auf: Wie können Schulen, die inhaltlich und organisatorisch zunächst nicht anschlussfähig erscheinen, trotzdem Teil eines Netzwerkes werden? Dazu kamen fallspezifische Lösungen zum Tragen, wie etwa die Akquise zusätzlicher Schulen, sodass ein Netzwerk mit einem gemeinsamen Thema entstehen konnte. Die Textstelle verweist ferner auf die Kriterien, die bei der Zusammenstellung der Netzwerke wichtig waren: gemeinsames Thema, lokale Nähe, Heterogenität.

Die Netzwerkzusammenstellung war allerdings nicht nur auf die Startphase des Projektes begrenzt. In Dortmund hat sich gezeigt, dass nicht alle Netzwerke stabil und langfristig in ihrer ursprünglichen Zusammensetzung gemeinsam arbeiten konnten, sodass neue Schulen in die Netzwerke aufgenommen wurden. Die Rolle des Bildungsbüros bestand dabei darin, die Netzwerkschulen bei diesem Transferprozess zu beraten und zu unterstützen. Mit Beginn des Jahres 2011 wurden weitere 6 Schulen in das Projekt aufgenommen, die bereits im Rahmen des Projektes *Dortmunder Modell – Sprachliche Kompetenz für Schüler/innen mit Migrationshintergrund* stark miteinander. Mit dem Thema des Dortmunder Modells arbeiten die Schulen seitdem als neues Netzwerk im Rahmen von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* zusammen. Für diese Projektkooperation, mit dem Ziel einer Bündelung bestehender Initiativen in der Bildungslandschaft, führte das Regionale Bildungsbüro Gespräche mit allen Partnern der beiden Projekte.

## Leadership

Dem Handlungsfeld Leadership unterfallen Tätigkeiten, die eine Intervention des Regionalen Bildungsbüros notwendig werden ließen. Anlässlich des bereits angesprochenen Transferprozesses einiger Netzwerke (aufgrund des Wechsels von Schulen) übernahmen die Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros die Beratung und die Unterstützung. Ebenfalls sind mit diesem Handlungsfeld Tätigkeiten angesprochen, die notwendig waren, da einige Netzwerkschulen von der festgelegten Regel abwichen, 2 Lehrkräfte als Netzwerkkoordinatoren für die Netzwerkarbeit abzustellen. Dazu wurden etwa Gespräche mit der Schulleitung geführt. Tätigkeiten, die die Klärung von Unstimmigkeiten zwischen den Projektpartnern betrafen, konnten ebenso dieser Kategorie zugeordnet werden. Folgender Ausschnitt aus einem der Interviews gibt Hinweise auf das bei diesen Tätigkeiten zum Tragen kommende Rollenbild des Projektteams des Bildungsbüros:

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

Die Aussagen der interviewten Mitarbeiterin machen deutlich, dass Interventionen durch die Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungsangebote betrachtet werden können. In den konkreten Fällen, in denen es zu einer Intervention kam, wurde versucht, zwischen den am Konflikt beteiligten Parteien zu vermitteln. Mit Hilfe von Willke (1987) kann dieses Rollenbild im Hinblick von Leadership gedeutet werden: Leadership eines externen Netzwerkmanagements kann demnach als eine „zielgerichtete Kommunikation verstanden werden, die eine bestimmte Wirkung bei den Kommunikationspartnern hervorrufen soll, ohne dabei allerdings ihre Autonomie zu untergraben“ (vgl. Otto & Sendzik, 2011, S. 31).



Dieses Verständnis verweist auf eine beratende Rolle im Sinne einer supportive leadership (vgl. House & Dessler, 1974).

## Beziehungsarbeit

Für das kommunale Netzwerkmanagement kann dem Handlungsfeld Beziehungsarbeit ein bedeutender Stellungwert zugesprochen werden. Dies zeigt sich etwa bei Interventionen durch die Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros oder bei der Ermittlung von Fortbildungsbedarfen der Netzwerke. Ein Mittel zur Bearbeitung des Handlungsfeldes war der Besuch der Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros bei den Treffen der Netzwerke. Neben der direkten Anwesenheit bei den Netzwerktreffen war für die interviewte Mitarbeiterin des Bildungsbüros das Erfragen der Netzwerktermine sowie die Vor- und Nachbereitung der Besuche bei den Treffen zur Bearbeitung des Handlungsfeldes notwendig. Folgende Interviewpassage gibt die Sichtweise der Mitarbeiterin in Bezug auf die Netzwerkbesuche wieder:

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

Mit dem Ziel, dass bei den Netzwerkkoordinatoren nicht das von der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros angesprochene Gefühl der Kontrolle aufkommt, fanden die Besuche nur in der letzten halben Stunde der in der Regel zweistündigen Netzwerktreffen statt. Diese Zeit wurde für einen gemeinsamen Austausch genutzt, bei welchem neben Sachthemen, wie etwa die Bearbeitung von Mittelansträgen oder demnächst geplante Veranstaltungen oder Fortbildungen, vor allem die persönliche Vorstellung der Mitarbeiterin im Mittelpunkt standen. Dabei war es der operativen Netzwerkmanagerin wichtig, wie die Interviewstelle deutlich macht, eine persönliche Ebene zu finden, die eine Zusammenarbeit erst ermöglicht.

## Wissensmanagement

Die Vermittlung von geeigneten Fortbildern für die Netzwerke war eine zentrale Aufgabe im Projekt im Handlungsfeld Wissensmanagement. Dafür war es zunächst einmal wichtig, die Fortbildungsbedarfe der Netzwerke in Erfahrung zu bringen. Gelegenheit dazu boten die Netzwerkbesuche sowie die vom Bildungsbüro für alle Netzwerkkoordinatoren übergreifend angebotenen Veranstaltungen. Dabei zeigte sich, dass die Netzwerke mitunter sehr spezifische Fortbildungsthemen nachfragten. Die Fortbildungen sollten unter anderem dazu dienen, die Netzwerkarbeit der Koordinatoren in die beteiligten Fachkollegien der einzelnen Netzwerkschulen zu tragen. Für die Recherche der Fortbildner verfolgte die interviewte Mitarbeiterin verschiedene Strategien. Zum einen recherchierte sie Fortbildner im Internet, befragte Kollegen im Dortmunder Bildungsbüro und stimmte sich mit der strategischen Ebene ab, griff zum andern jedoch auch auf Empfehlungen ihrer beruflichen Kontakte zurück, die sie sich durch den Besuch von Tagungen aufgebaut hat. Die Ergebnisse der Recherche gingen in eine Fortbildnerdatenbank ein. Daraufhin wurden die durch die Recherche gewonnenen Informationen entweder direkt an die Netzwerkkoordinatoren weitergesandt bzw. bei den Netzwerkbesuchen präsentiert. Alternativ fanden noch Vorgespräche mit geeigneten Fortbildnern statt, sodass erst dann die Informationen an die Netzwerkkoordinatoren weitervermittelt wurden.

Die Betreuung der Mittelverwaltung der Netzwerke nahm einen weiteren Schwerpunkt im Rahmen des Projektes beim Handlungsfeld Wissensmanagement ein. Jedem Netzwerk wird ein Budget zur Bearbeitung des Netzwerkthemas zur Verfügung gestellt. Dieses Budget kann beispielsweise für die Anschaffung von Unterrichtsmaterialien oder für Fortbildungen verwendet werden. Die Verwendung dieses Budgets unterfällt jedoch besonderen Auflagen. Die Netzwerke müssen die Investitionen in Form eines Mittelantrages schriftlich begründen. Das Bildungsbüro entscheidet dann auf Grundlage der Mittelanträge, ob das Netzwerkbudget für die Anschaffungen genutzt werden darf. Vom Konzept her kommt damit eine weiche Form der Steuerung durch finanzielle Ressourcen zum Einsatz. Der operativen Netzwerkmanagerin fiel im Rahmen dieses Konzeptes die Aufgabe zu, die Netzwerke über ihr Budget und den Mittelabruf zu informieren sowie sie zu den Mittelanträgen zu beraten. Sobald die Mittelanträge durch die strategische Ebene genehmigt wurden, oblag es der Mitarbeiterin, die Rechnungen zu bearbeiten, um diese dann an den „Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklungen e.V.“ weiterzuleiten, der diese dann beglich. Einige Netzwerke hatten nach annähernd anderthalb Jahren der Zusammenarbeit ihr Budget allerdings noch nicht genutzt. Neben der Deutung durch die Mitarbeiterin, dass bei vielen Netzwerken in dem angeführten Zeitraum noch keine ausgereiften Konzepte vorlagen, die einen Abruf von Mitteln erforderlich werden ließen, führt sie noch einen weiteren Erklärungsansatz an:

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

Diese Interviewstelle verweist somit auf die Notwendigkeit, dass das Konzept der Mittelanträge handhabbar und verständlich sein sollte. Darüber hinaus wird deutlich, dass ein umfassendes Wissensmanagement durch das Bildungsbüro hinsichtlich des Umgangs mit den Mittelanträgen erforderlich ist, sodass die beschriebenen Berührungspunkte der Netzwerkkordinatoren abgemildert werden.

## Informationsmanagement

Dem Handlungsfeld Informationsmanagement unterfällt insbesondere die Erstellung und Pflege von Netzwerkdokumentationen. Die Dokumentationen enthalten Informationen zu den Themenschwerpunkten der Netzwerke, Kontaktdaten von Vertretern der teilnehmenden Schulen, Listen zu den Finanzen der Netzwerke sowie Protokolle zu den Netzwerktreffen. Die Mitarbeiterin erachtet diese Dokumentationen als Grundlage ihrer weiteren Arbeit; etwa zur Vorbereitung von Netzwerkbesuchen oder von Veranstaltungen. Werden insbesondere die Kontaktdaten nicht gepflegt, kann es aus Sicht der Mitarbeiterin zu Irritationen bei den Schulen kommen:

„Ich glaube es gibt nichts Nervigeres, als wenn man Mails bekommt, obwohl man nicht mehr im Projekt ist oder Mails nicht bekommt, obwohl man im Projekt ist. Es ist eine never ending story (Anm.: gemeint ist der Prozess, sich ständig auf dem Laufenden über aktuelle Wechsel bei den Koordinatoren zu halten). [...] Aber ich glaube, da immer perfekt auf dem Laufenden zu sein, ist unmöglich. Die meisten Wechsel passieren pro Schuljahr und man ist ja auf jeden Fall einmal pro Schuljahr in diesem Netzwerk drin und kann sich da informieren.“

Die häufigen personellen Veränderungen in den Netzwerken zu dokumentieren scheint somit eine Herausforderung darzustellen. Die Relevanz von Netzwerkbesuchen wird an dieser Stelle wiederum

deutlich. Sie dienten der Netzwerkmanagerin dazu, den dokumentierten mit dem tatsächlichen Status quo in den Netzwerken abzugleichen.

## Veranstaltungsmanagement

Auf das Handlungsfeld Veranstaltungsmanagement entfallen die meisten erfassten Tätigkeiten der Mitarbeiterin des Bildungsbüros. In dem durch die Begleitforschung dokumentierten Zeitraum von Februar 2009 bis März 2011 wurden im Rahmen des Projektes acht Veranstaltungen durch das Regionale Bildungsbüro organisiert und gestaltet:

- Informationsveranstaltung – die Schulen wurden über das Projekt informiert;
- Fortbildungsveranstaltung für die Koordinatoren – Grundlagen des Netzwerkmanagements;
- Auftaktveranstaltung – offizieller Projektbeginn mit allen Beteiligten;
- Austauschplenium – Netzwerke präsentierten ihren bisherigen Arbeitsstand;
- Fortbildungsveranstaltung für die Koordinatoren – Evaluation der Netzwerkarbeit;
- Meilensteintagung – Austausch der Dortmunder Netzwerke untereinander;
- Informationsveranstaltung für das neue Netzwerk – die neuen Schulen wurden über das Projekt informiert;
- Workshop auf dem Lehrerbildungstag 2011 in Dortmund – das Regionale Bildungsbüro stellte sich und das Projekt vor.

Dabei wirkte die befragte Netzwerkmanagerin an der operativen Vorbereitung, an der inhaltlichen Planung, an der Nachbereitung sowie an der Durchführung der Veranstaltungen mit. Im Rahmen der operativen Veranstaltungsvorbereitung wurden durch die Mitarbeiterin des Bildungsbüros Einladungsschreiben erstellt, Räume für die Veranstaltungen gesucht, veranstaltungsspezifische Materialien angefertigt sowie Referenten recherchiert. Für die inhaltliche Planung besprach die Mitarbeiterin die Programmgestaltung mit der strategischen Ebene und informierte Referenten und Netzwerke über die Ziele und Anforderungen der Veranstaltungen. Die Veranstaltungsnachbereitung umfasste Tätigkeiten, wie die Auswertung der Evaluation, die Aufbereitung der auf den Veranstaltungen erstellten Materialien, das Verfassen eines Protokolls sowie die Bearbeitung von Rechnungen, die im Zuge der Veranstaltungen entstanden sind.

Über das Gelingen oder Misslingen einer Veranstaltung entscheidet mitunter die inhaltliche Planung, sodass diese im besonderen Maße als bedeutsam betrachtet werden kann. Dazu befragt, welche Schritte bei der inhaltlichen Planung einer Veranstaltung insbesondere für die Auswahl eines Referenten wichtig waren, gab die Mitarbeiterin folgende Antwort:

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

Der Antwort ist zu entnehmen, dass eine spezifische Vorstellung über das mit der Veranstaltung verfolgte Ziel Grundlage für die Auswahl eines Referenten war. Lag eine solche nach internen Abstimmungsprozessen vor, erfolgte die Kontaktaufnahme mit dem Referenten, woraufhin dessen Angebot intern im Bildungsbüro und mit dem „Leitungsteam“ nochmal reflektiert wurde. In einer weitergehenden Deutung verweist dieser Abstimmungsprozess darauf, dass im Projekt eine klare Vorstellung über die

spezifischen Bedarfe der Netzwerke zu bestimmten Phasen im Vernetzungsprozess vorliegen muss. Soll die Veranstaltung zum Vernetzungsprozess beitragen, sollten demnach bei dem Projektteam unterschiedlichste Wissensbestände zum Management von Schulentwicklungsprozessen allgemein sowie spezifisch zum Netzwerkmanagement vorliegen.

## Öffentlichkeitsarbeit

Zum Handlungsfeld Öffentlichkeitsarbeit lassen sich Tätigkeiten der Mitarbeiterin des Bildungsbüros zu den verschiedenen zum Einsatz gekommenen Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit zuordnen. Wird nur die Häufigkeit und nicht der zeitliche Umfang der Tätigkeiten betrachtet, weist dieses Handlungsfeld nach dem Veranstaltungsmanagement und neben dem Wissensmanagement die höchste Frequenz auf.

Ein Instrument der Öffentlichkeitsarbeit war der Projektflyer. Auf diesen entfielen die meisten Tätigkeiten der Mitarbeiterin. Der Projektflyer wurde in der Zusammenarbeit mit einem freien Journalisten und einer Grafikfirma entwickelt und wurde den Schulen als Informationsmaterial zur Verfügung gestellt. Aus dem Flyer gingen alle inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte und die Zusammensetzung der Netzwerke hervor. Die Aufgabe der Mitarbeiterin des Bildungsbüros bestand darin, die Entwicklung des Flyers mit den verschiedenen am Projekt beteiligten Akteuren abzustimmen. Ein weiteres Instrument der Öffentlichkeitsarbeit ist der Teamletter, der halbjährlich im Projektkontext erscheint. Dieser dient dazu, die Schulnetzwerke über Entwicklungen in den Projektregionen Dortmund, Duisburg und Essen zu informieren. Für den Teamletter führte die Mitarbeiterin wiederum Abstimmungsprozesse durch, verfasste aber auch Textteile. Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit entfielen weitere Tätigkeiten der Mitarbeiterin auf den Abstimmungsprozess bei der Entwicklung eines Briefkopfes sowie des Wordings, welche von den Projektpartnern für sämtliche, das Projekt betreffende Schreiben genutzt werden sollten. Weitere Abstimmungen fanden anlässlich des Inhaltes sowie der Gestaltung von Power Point Präsentationen statt, die auf Veranstaltungen von *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* zum Einsatz kamen. Die Website des Regionalen Bildungsbüros diente weiterhin als Mittel zur Öffentlichkeitsarbeit. Die Mitarbeiterin des Bildungsbüros aktualisierte die Inhalte und entwarf oder überarbeitete neue Texte für die Website.

Anhand der Tätigkeiten wird ersichtlich, dass die Mitarbeiterin im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vor allem eine Schnittstellenfunktion zwischen den verschiedenen an den Instrumenten beteiligten Akteuren einnahm.

### 4.3.3 Zusammenfassende Diskussion

Insgesamt besehen bieten die Befunde aus dem Projekt *Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW* sowie der wissenschaftlichen Begleitforschung zu *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* erste Anhaltspunkte für ein tieferes Verständnis über die Aufgaben und Arbeitsweise der Regionalen Bildungsbüros.

Die Ergebnisse aus dem Projekt Regionale Bildungsbüros NRW geben Aufschluss über die thematischen Aufgabenbereiche der Regionalen Bildungsbüros. Angesichts der Häufigkeit von Kodierungen im Bereich des Übergangsmanagements ist hier der Schwerpunkt der Aufgaben der Regionalen Bildungsbüros zu sehen. Die Koordination von Abstimmungsprozessen zwischen verschiedenen Akteuren in der Bildungslandschaft scheint jedoch bei allen aufgedeckten thematischen Aufgabenbereichen Voraussetzung

und Mittel zur Bearbeitung durch die Regionalen Bildungsbüros zu sein. Daher sind insbesondere Aufgaben und Tätigkeiten zum Schnittstellenmanagement bei den Mitarbeitern der Regionalen Bildungsbüros zu vermuten.

Die Erkenntnisse aus dem Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* verdeutlichen, dass die Arbeitsweise des Regionalen Bildungsbüros im Bereich des Managements interschulischer Netzwerke vielschichtig ist. Allerdings geben die Tätigkeiten, die die Mitarbeiterin des Dortmunder Bildungsbüros als Unterstützungsangebote an die schulischen Netzwerke definierte und bei denen sie zusammen mit ihren Kollegen als Schnittstelle zwischen verschiedenen Akteuren agierte, Hinweise darauf, dass die für das operative Management schulischer Netzwerke zuständigen Mitarbeiter des Bildungsbüros als *boundary spanner* in Anlehnung an Honig betrachtet werden können (vgl. Honig, 2006). Ein *boundary spanner* ist im Sinne von Honig jemand, der Informationen aus dem Umfeld von Organisationen sammelt, bündelt und aufarbeitet. Indem er diese Informationen in die Handlungsrouninen der Organisationen einfließen lässt, trägt er in der Folge dazu bei, dass die Organisationen selbstgesteckte Ziele effektiver bearbeiten können. Dieser kleine theoretische Ausflug soll vor allem einen Aspekt des Unterstützungsangebotes eines kommunalen Netzwerkmanagements auf operativer Ebene deutlicher werden lassen: Es ist anzunehmen, dass die schulischen Netzwerke sich durch die Auslagerung der Beobachtung ihrer Umwelt an ein kommunales Netzwerkmanagement effektiver auf ihr „Kerngeschäft“, der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung, konzentrieren können. Für sie relevante Informationen erhalten sie in aufgearbeiteter Form durch das Netzwerkmanagement.

An dieser Stelle muss nochmal auf die Reichweite der Befunde aus dem Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* hingewiesen werden. Die angeführten Ergebnisse entstammen einer Fallstudie und sind somit nicht per se generalisierbar. In anderen Kommunen gestaltet sich das Netzwerkmanagement des Regionalen Bildungsbüros, bedingt durch andere Zielsetzungen, Strukturen und Rahmenbedingungen, möglicherweise ganz verschieden aus.

#### 4.4 Fazit

Die Entstehung Regionaler Bildungsbüros lässt sich einordnen in die aktuell beobachtbaren Dezentralisierungsprozesse, mit denen auch anvisiert wird, den Kommunen eine veränderte Rolle in der Bearbeitung lokaler Problemlagen im Bildungsbereich zukommen zu lassen. Diese Rolle wird zumeist eng verknüpft mit der Vorstellung eines Regionalisierungsansatzes, wonach der Staat und Kommune zu einer veränderten Zusammenarbeit gelangen, mit dem gemeinsamen Ziel, bedarfsgerechte Lösungen für vielfältige Problemlagen auf regionaler Ebene zu schaffen. Hierbei lassen sich sowohl aus den ersten Erfahrungen aus Projektkontexten als auch aus den in Landesprogrammen verankerten Aufgabenzuweisungen Potenziale von Regionalen Bildungsbüros ausmachen, wonach diese offenbar zentrale Unterstützungsleistungen für die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Entwicklung von Bildungslandschaften, mit dem Bestreben, passgenau den lokalen Bedarfen zu begegnen, erbringen können. Die vertiefend behandelten Befunde aus zwei Projekten konkretisieren hierbei: Regionale Bildungsbüros sind offenbar insbesondere in die Bearbeitung des Übergangsmangement (im Sinne der Optimierung der Schnittstellen von Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Bildungsbiografie) involviert. Als eine explizite Arbeitsweise von Regionalen Bildungsbüros wurde mithilfe der Befunde aus *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* in die Tätigkeit eines Regionalen Bildungsbüros als Netzwerkmanager Einblick genommen. Die hierzu gehörigen konkreten Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros für die beteiligten

Schulen konnten der Analyse entnommen werden. Inwiefern die Lehrkräfte und Schulleitungen der Netzwerkschulen die Arbeit des Bildungsbüros erleben und diese Aktivitäten tatsächlich als Unterstützung wahrnehmen, muss weitere Forschungsarbeit zeigen (vgl. auch Järvinen, Otto & Berkemeyer, 2011).

## 5 Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke<sup>55</sup>

### 5.1 Einleitung

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Konzepte und Maßnahmen gleichermaßen im politischen als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erörtert und zum Teil auch verabschiedet, welche einen Abbau von starren bürokratischen Verwaltungsstrukturen durch eine Deregulierung des öffentlichen Schulwesens intendieren. In diesem Zusammenhang kann auf die Einführung von erweiterter schulischer Selbstständigkeit (vgl. Rürup, 2007), von Bildungsstandards, Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten oder zentralen Abschlussprüfungen in den meisten Bundesländern verwiesen werden. Unter Deregulierung im Bildungssystem kann in den Worten des Aktionsrats Bildung Folgendes verstanden werden:

„Deregulierung im Bildungssystem bedeutet den Abbau staatlicher Regelungen (Gesetze, Verordnungen, Richtlinien) und eine abnehmende Bedeutung zentraler Steuerung und Kontrolle. In dem Maße, in dem das Bildungssystem dereguliert wird, erhöht sich die Entscheidungs- und Wahlfreiheit der einzelnen beteiligten Institutionen und der in diesen Institutionen handelnden Personen auf untergeordneten, dezentralen Ebenen“ (Blossfeld *et al.*, 2010, S. 23).

Diese Lesart von Deregulierung im Bildungs- und insbesondere im Schulsystem verweist einerseits auf die konzeptionelle Entwicklung der politischen Steuerung von einer Input- zu einer Outputsteuerung und betont andererseits eine höhere Autonomie der der Administration nachgelagerten Instanzen. Die hinter diesen Maßnahmen liegenden Konzepte, wie das von einem New Public Management (NPM) (vgl. exemplarisch Buschor, 1998; Brüsemeister & Eubel, 2003) oder das von einer Neuen Steuerung (NSt) (vgl. Berkemeyer, 2010), gehen – verknüpft dargestellt – davon aus, dass Probleme durch Akteure effektiver und effizienter an dem Ort gelöst werden können, an dem sie auch entstehen. Die Ergebnisse dieser erweiterten Freiheit in der selbstständigen Ressourceneinteilung müssen sich jedoch zum Beispiel in Form von Schülerleistungen oder in der Qualität von Schule abbilden bzw. messen lassen.

Völlig unklar ist jedoch, welche Veränderungen Deregulierung für die Schulverwaltung, wie beispielsweise für die obere und untere Schulaufsicht sowie für die kommunalen Schulverwaltungsämter bzw. Schulträger, mit sich bringen. Ein solcher Veränderungsprozess ist insofern schwierig zu beschreiben, da in diesem Zusammenhang von einer kaum bzw. „nicht vorhandenen Schulverwaltungsforschung“ (Brüsemeister & Newiadomsky, 2008, S. 75) gesprochen werden muss. Bedingt durch eine Deregulierung entlang von Konzepten, wie NPM und NSt, vermuten Brüsemeister und Newiadomsky (2008) für die Institutionen der

---

<sup>55</sup> Erschienen als: 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 u.a.: Waxmann.

Der Eigenanteil am Beitrag lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung, in der Verschriftlichung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Ko-Autoren und Gutachter.

Schulverwaltung allerdings „hybride Formen zwischen Bürokratie und Management“ (ebd., S. 77). Daran soll in diesem Beitrag angeknüpft und auf das Regionale Bildungsbüro<sup>56</sup> als neuen Akteur der Schulverwaltung bezogen werden. Regionale Bildungsbüros, als Ausdruck einer veränderten Zusammenarbeit zwischen unterer Schulaufsicht und kommunalen Schulverwaltungsamt, haben insbesondere in Nordrhein-Westfalen (NRW) in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen. Sie sollen als „intermediäre Instanzen“ (Maykus, 2010, S. 7) vor allem Kooperationen zwischen relevanten Bildungsakteuren in der kommunalen Bildungslandschaft initiieren und unterstützen (vgl. exemplarisch dazu die Bände zu Bildungslandschaften von Bleckmann & Schmidt, 2011; Bleckmann & Durdel, 2009), wodurch im Management von Netzwerken die Hauptaufgabe der Bildungsbüros gesehen werden kann. Auf Grundlage von Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* möchte dieser Beitrag eine erste Beschreibung der Tätigkeiten und Handlungsfelder im Rahmen dieser Aufgabe geben.

Dazu soll zunächst ein kurzer Überblick zum Entstehungshintergrund (2.) von Regionalen Bildungsbüros und zu ihrer Arbeitsweise (3.) vorangestellt werden, woraufhin unter Rückgriff auf das Konzept des Boundary-Spanners ein theoretischer Rahmen für die Beschreibung des Netzwerkmanagements durch die Bildungsbüros geboten wird (4. und 5.). Daran anschließend werden das Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* sowie dessen wissenschaftliche Begleitforschung vorgestellt, empirische Ergebnisse aus dieser berichtet und die Ergebnisse im Lichte des Boundary-Spanner Konzeptes gedeutet (6.). Abschließend werden sich daraus ergebende weitergehende Fragestellungen in Bezug auf Deregulierung aufgeworfen (7.).

## 5.2 Entstehungshintergrund von Regionalen Bildungsbüros

Die Entstehungsgeschichte von Regionalen Bildungsbüros chronologisch kausal nachzeichnen zu wollen, impliziert die Gefahr, übergreifende Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen Ereignissen herzustellen, wo möglicherweise gar keine bestehen. Aus unserer Sicht können allerdings grundlegende Entwicklungslinien aufgezeigt werden, ohne dabei dem Anspruch zu verfallen, Wechselwirkungen zwischen den beschriebenen Ereignissen herzustellen. Eine Beschreibung dieser Ereignisse wurde bereits ausführlich an anderer Stelle geleistet (vgl. exemplarisch hierzu Berkemeyer & Pfeiffer, 2006; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Berkemeyer, Otto & Olschewsky, 2010 sowie Manitus & Berkemeyer, 2011). In der Folge soll daher nur ein kurzer Überblick über die aus unserer Sicht wichtigsten Entwicklungslinien für das Entstehen von Bildungsbüros gegeben werden.

Das Entstehen von Regionalen Bildungsbüros ist maßgeblich auf einen Wandel im Verständnis hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen unterer Schulaufsicht und Schulträger bzw. zwischen Land und Kommune, die sich bis dahin an der rechtlichen Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten brach, zurückzuführen. Dieser Wandel, der auch im Bildungs- und Schulwesen mit Begriffen wie Dezentralisierung oder Regionalisierung (vgl. Berkemeyer & Pfeiffer, 2006; Fürst, 2004b) umschrieben wird,

---

<sup>56</sup> Die Bezeichnung variiert in den Kommunen von Nordrhein-Westfalen, sodass unter anderem auch die Begriffe Regionale Geschäftsstelle, Städtisches Bildungsbüro oder auch Bildungsholding verwendet wird. In der Mehrzahl wird jedoch das Label Regionales Bildungsbüro verwendet, sodass für eine bessere Lesbarkeit im Folgenden darauf zurückgegriffen wird (vgl. Manitus & Berkemeyer, 2011).



geht laut Manitiuss & Berkemeyer (2011) bereits auf entsprechende Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1973 zurück. In den 1990er Jahren sprach sich ebenfalls die Bildungskommission NRW (1995) in ihrer Denkschrift „Zukunft der Schule – Schule der Zukunft“ für eine Übertragung von originär staatlichen Zuständigkeitsbereichen an die Kommune aus, sodass diese auch verstärkt inhaltlich Einfluss auf die regionale Schulentwicklung nehmen kann. Auch der Deutsche Städtetag, als „Sprachrohr“ der Kommunen, betonte in seiner Aachener Erklärung (2007) eine zwingend notwendige Änderung der Zuständigkeitsbereiche zugunsten der Kommunen und spricht in diesem Zusammenhang von einer erweiterten Schulträgerschaft. Begründet werden alle Forderungen mit einem höheren Informationsgrad der Kommune über Besonderheiten vor Ort, sodass die Kommune bedarfsgerechte Unterstützungsangebote für Schulen in der Region anbieten kann (vgl. Berkemeyer, 2011a).

In Modellvorhaben, wie etwa *Schule & Co*, *Selbstständige Schule*, *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* oder wie auch ganz aktuell *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* (vgl. Järvinen *et al.*, 2012), wurde und wird eine veränderte Zusammenarbeit zwischen Land und Kommune ausprobiert. Ausdruck dieser Zusammenarbeit ist das Regionale Bildungsbüro, welches als Unterstützungssystem für eine Entwicklung der regionalen Schul- und Bildungslandschaft in den Projekten begriffen wird (vgl. Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Tölle, 2008; Habeck, 2011; Otto *et al.*, 2012). Hauptaufgabe des Bildungsbüros ist die Koordination von Schulentwicklungsmaßnahmen zwischen Schulaufsicht, Schulträger, Schulen sowie weiterer für die Gestaltung von regionalen Bildungsprozessen relevanten Akteure (vgl. Lohre & Kober, 2004). Dabei ist das Bildungsbüro organisatorisch dem Schulverwaltungsamt bzw. dem Schulträger zugeordnet, kann jedoch in Absprache mit der unteren Schulaufsicht verstärkt inhaltlich gestaltende Aufgaben wahrnehmen (Berkemeyer, 2011a).

Seit dem Jahre 2008 erhalten in NRW die aus Projektkontexten hervorgegangenen Regionalen Bildungsbüros eine landesrechtliche Legitimierung durch das Programm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*. Im Zuge der Initiative sind weitere Bildungsbüros entstanden, sodass aktuell in 49 der 53 Kommunen ein Regionales Bildungsbüro anzutreffen ist. Einen rechtlichen Rahmen bieten Kooperationsverträge zwischen Land und Kommune, in welchen für jede Kommune zentrale Handlungsfelder für die Weiterentwicklung der Bildungsregion benannt werden. Neben einer Regionalen Bildungskonferenz sowie einem Lenkungskreis wird das Bildungsbüro als drittes Strukturelement für die weitergehende Institutionalisierung und Unterstützung von Vernetzungsaktivitäten vor Ort gedacht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, o.J.). Neben der Konkretisierung und Umsetzung der in der Bildungskonferenz und dem Lenkungskreis getroffenen Absprachen und Empfehlungen kommen dem Bildungsbüro weitere Aufgaben zu, wie etwa die Mitarbeit an einem regionalen Bildungsmonitoring oder der damit einhergehenden Verwaltungsarbeiten (vgl. Manitiuss & Berkemeyer, 2011). Es wird als „Kümmerer vor Ort“ (Weiß, 2011b, S. 14). verstanden.

Insgesamt betrachtet scheint somit, sowohl in bildungspolitischen Empfehlungen, in Projektkontexten als auch in der Programmatik einer Landesinitiative, den Bildungsbüros als organisationale Manifestation einer erweiterten Schulträgerschaft eine Unterstützerrolle bzw. – wertend ausgedrückt – die Rolle als zentraler Knotenpunkt in einer vernetzten, regionalen Bildungslandschaft zu zukommen.

### 5.3 Arbeitsweise von Regionalen Bildungsbüros

Bisher liegen jedoch noch kaum empirisch belastbare Ergebnisse über die Arbeitsweise der Regionalen Bildungsbüros vor, sodass die Rolle als Unterstützungssystem bislang nur als externe Zuschreibung betrachtet werden kann. Erste Hinweise auf die Arbeitsweise und die Rolle der Bildungsbüros bietet das gemeinsam vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW sowie dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) initiierte Forschungsprojekt *Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros NRW*. Im Rahmen dieses Projektes wurden unter anderem Dokumentenanalysen von 47 Kooperationsverträgen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen geben einen ersten Überblick über die thematischen Handlungsfelder, in denen sich die Bildungsbüros engagieren. Es stehen insbesondere das Übergangsmanagement, die fachbezogene Unterrichtsentwicklung, die Gestaltung der Bildungsregion sowie die Zusammenarbeit mit Partnern im Vordergrund, sodass die Forscher des IFS ein Schnittstellen- bzw. ein Netzwerkmanagement zwischen den bedeutsamen Akteuren als maßgebliches Instrument für die Umsetzung dieser Handlungsfelder durch das Regionale Bildungsbüro vermuten (vgl. Manitiu & Berkemeyer, 2011).

Damit liegen erste empirisch fundierte Hinweise über die Arbeitsweise und Rolle von Regionalen Bildungsbüros vor. An dieser Stelle muss jedoch bereits auf die Grenzen einer solchen Deutung hingewiesen werden. Der Ansatz einer erweiterten Schulträgerschaft unter den konzeptionellen Vorzeichen von regionalen Schul- und Bildungslandschaften verweist gerade auf die Berücksichtigung der Gegebenheiten, Probleme und deren Lösungsansätze vor Ort, wodurch zu vermuten ist, dass sich die Ausgestaltung dieser vermuteten Arbeitsweise und Rolle von Bildungsbüro zu Bildungsbüro sehr unterschiedlich darstellt.

### 5.4 Kommunales Netzwerkmanagement als Form der Unterstützung

Unberührt von theoretischen Angeboten zur Einordnung des neuen Akteurs des Regionalen Bildungsbüros (vgl. hierzu Manitiu & Berkemeyer, 2011; Berkemeyer *et al.*, 2010; Berkemeyer *et al.*, 2009; Sendzik *et al.*, 2011) bleibt eine organisationstheoretisch-orientierte Ausdeutung des auf Grundlage der ersten empirischen Ergebnisse als Unterstützung verstandenen Netzwerkmanagements durch die Bildungsbüros. Unter Unterstützung verstehen wir begleitende, motivierende, entlastende Tätigkeiten, die jedoch auch, wenn notwendig, als intervenierend charakterisiert werden können (vgl. Järvinen *et al.*, 2011). Zentral bei diesem Verständnis von Unterstützung ist die Fokussierung auf das Anbieten neuer Perspektiven, die sich unter anderem durch das Anregen zum Austausch und zur Selbstverantwortung ergeben, sodass wir Unterstützung eher als Anleitung zur Selbsthilfe verstehen. Jedoch sind Divergenzen in der Wahrnehmung unterstützender Tätigkeiten nicht unüblich, sondern sogar wahrscheinlich:

„Die Einschätzung der Wirksamkeit der Unterstützungsleistungen hängt neben der Qualität der Leistungen vor allem auch davon ab, inwiefern die Unterstützungssuchenden bereit sind, sich unterstützen zu lassen. Dadurch sind die zu Unterstützten nicht nur als Bezieher der Angebote, sondern gleichzeitig auch als Mitproduzenten anzusehen. Unklar bleibt jedoch, ob die Unterstützungsleistungen von beiden Seiten (der Unterstützer und den zu Unterstützten) als solche wahrgenommen werden.“ (Järvinen *et al.*, 2011, S. 3).

Dieses bereits auf ein kommunales Netzwerkmanagement zugeschnittene Verständnis von Unterstützung macht in einer „Organisationsgesellschaft“ (Jäger & Schimank, 2005, S. 7) insbesondere ein Definitions- bzw. Abgrenzungsproblem gegenüber einem tradierten Verständnis von politischer Steuerung mit der kategorialen Trennung zwischen Steuerungssubjekt und -objekt (vgl. Mayntz, 2005) deutlich. Eine angemessene Unterscheidung scheint sich vor diesem Hintergrund in einem Spannungsverhältnis von Interessen und der damit verbundenen Sichtweisen der sich in diesem Verhältnis „gegenüberstehenden“ Parteien zu verhalten. Differenzierungstheoretisch gewendet rückt bei Unterstützung die Sinnsetzung der zu Unterstützenden in den Fokus (vgl. Stichweh, 1988; Niedlich & Brüsemeister, 2011). Daher scheint sich aus unserer Sicht dieses Spannungsverhältnis insbesondere aus der Perspektive der zu Unterstützenden zu entscheiden, ohne dabei zu vernachlässigen, dass sich eine diesbezügliche Einschätzung im Zeitverlauf ändern kann. Beispielsweise kann eine Unterstützungshandlung zu einem Zeitpunkt T1 als steuernd, aufoktroiert, bürokratisch oder kontrollierend durch die zu Unterstützenden begriffen werden. Zu einem Zeitpunkt T2 kann die gleiche Unterstützungshandlung als große Entlastung und als anschlussfähig für die eigene Arbeit bzw. Profession aufgefasst werden. Daran anschließend sind auch konträr zueinander verlaufende Wahrnehmungen in Anlehnung an Sydow (2010) möglich, sodass eine Unterstützungshandlung beispielsweise sowohl als autonomiefördernd als auch als autonomieeinschränkend durch die zu Unterstützenden beurteilt wird.

## 5.5 Adaption des Boundary-Spanner Konzeptes auf das Regionale Bildungsbüro

Für eine organisationstheoretische Operationalisierung dieser Überlegungen möchten wir auf das Konzept des Boundary-Spanners (vgl. Aldrich & Herker, 1977) zurückgreifen, das Honig (2006) zur Beschreibung eines (vermuteten) Wandels in der *central office administration* eines US-amerikanischen Distrikts (vergleichbar mit der deutschen Schulverwaltung) von bürokratisch geprägten zu managementlastigen Strukturen verwendete (vgl. Sendzik *et al.*, 2011). Boundary-Spanner sind dabei solche Personen, die an Schnittstellen von Organisationen sitzen und sozusagen „Brückenfunktionen“ übernehmen, d.h. Informationen über Grenzen (boundaries) hinweg in beide Richtungen weiterreichen (Aldrich & Herker, 1977). Das Konzept lässt sich auf die Beschreibung des Wandels in der deutschen Schulverwaltung übertragen, da es Kooperationen unterschiedlichster Akteure in verschiedenen Organisationen und somit über Organisationsgrenzen hinweg in den Blick nimmt und daher ebenso Anwendung für das noch weitestgehend unerforschte Konstrukt des kommunalen Netzwerkmanagements finden kann.

Aldrich und Herker (1977), die als Entwickler des Boundary-Spanners-Ansatzes anzusehen sind, sehen vor allem zwei Funktionen als essentiell an:

„Two classes of functions are performed by boundary roles: information processing and external representation. Information from external sources comes into an organization through boundary roles, and boundary roles link organizational structure to environmental elements, whether by buffering, moderating, or influencing the environment.“ (Aldrich & Herker, 1977, S. 218)

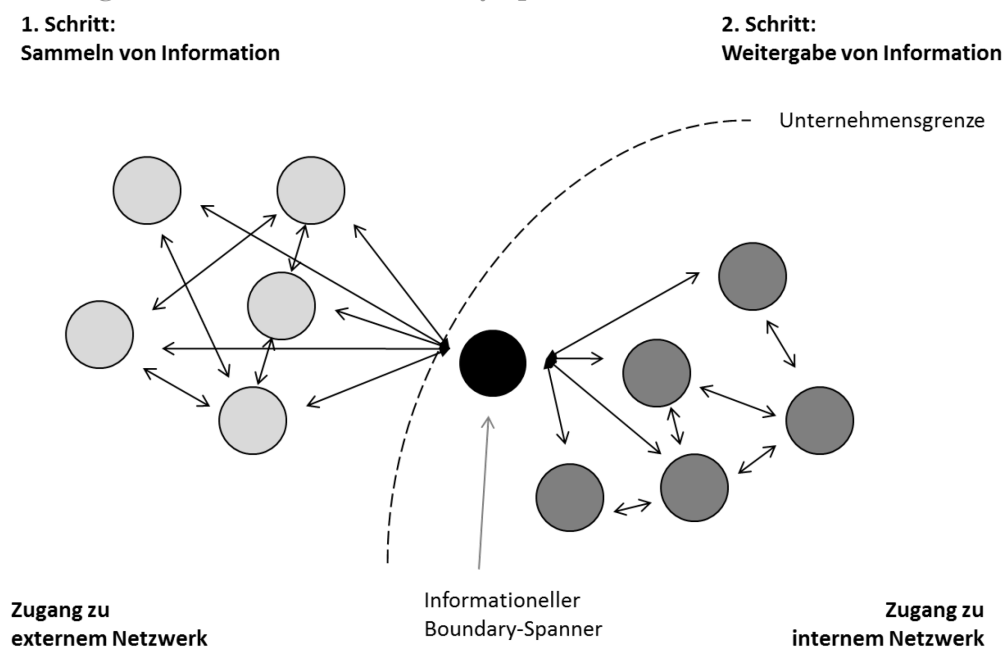
In dem Konzept nimmt die Grenze zwischen einer Organisation und seiner Umwelt sowie deren Permeabilität einen zentralen Stellenwert ein. Aldrich und Herker (1977) formulieren vor diesem Hintergrund Hypothesen, inwiefern die Funktionen des Boundary-Spanners dazu beitragen kann, die Innovationsfähigkeit und Funktionalität einer Organisation zu erhalten, indem diese

Übersetzungsleistungen an der organisationalen Schnittstelle zur Umwelt vornehmen. Wir fokussieren im Rahmen eines kommunalen Netzwerkmanagements im Sinne der im Vorfeld gegebenen Überlegungen insbesondere den informationellen Boundary-Spanner. Der informationelle Boundary-Spanner sammelt und selektiert Informationen aus der Umwelt nach ihrer Relevanz für die Organisation und lässt die Informationen in aufbereiteter Form in die Organisation einfließen (vgl. Tushman, 1977; Tushman & Scanlan, 1981; Manitius & Sendzik, 2012). Neumann und Holzmüller (2007) fassen die Kriterien aus der Forschung zum Boundary-Spanner zusammen, nach welchen informationelle Boundary-Spanner Informationen auswählen:

- „wahrgenommene Bedürfnisse des Unternehmens bzw. der Vorgesetzten,
- eigene Bedürfnisse,
- bisherige Erfahrungen,
- die Erwartung zum weiteren Umgang mit gesammelter Information und
- Hinweise [...], ob eine Information von Bedeutung ist oder nicht“ (Neumann & Holzmüller, 2007, S. 88).

Der Prozess des informationellen Boundary-Spannings läuft unter zwei Bedingungen ab (vgl. Tushman & Scanlan, 1981). Einerseits muss Anschluss an ein externes Netzwerk in der Umwelt der Organisation vorhanden sein, sodass ein Zugang zu Informationen gegeben ist. Andererseits müssen Informationen im internen Netzwerk adressatengerecht verteilt werden können, was beim Boundary-Spanner allerdings Wissen über die Bedürfnisse des internen Netzwerkes voraussetzt (vgl. Abbildung 31).

**Abbildung 31: Informationeller Boundary-Spanner**



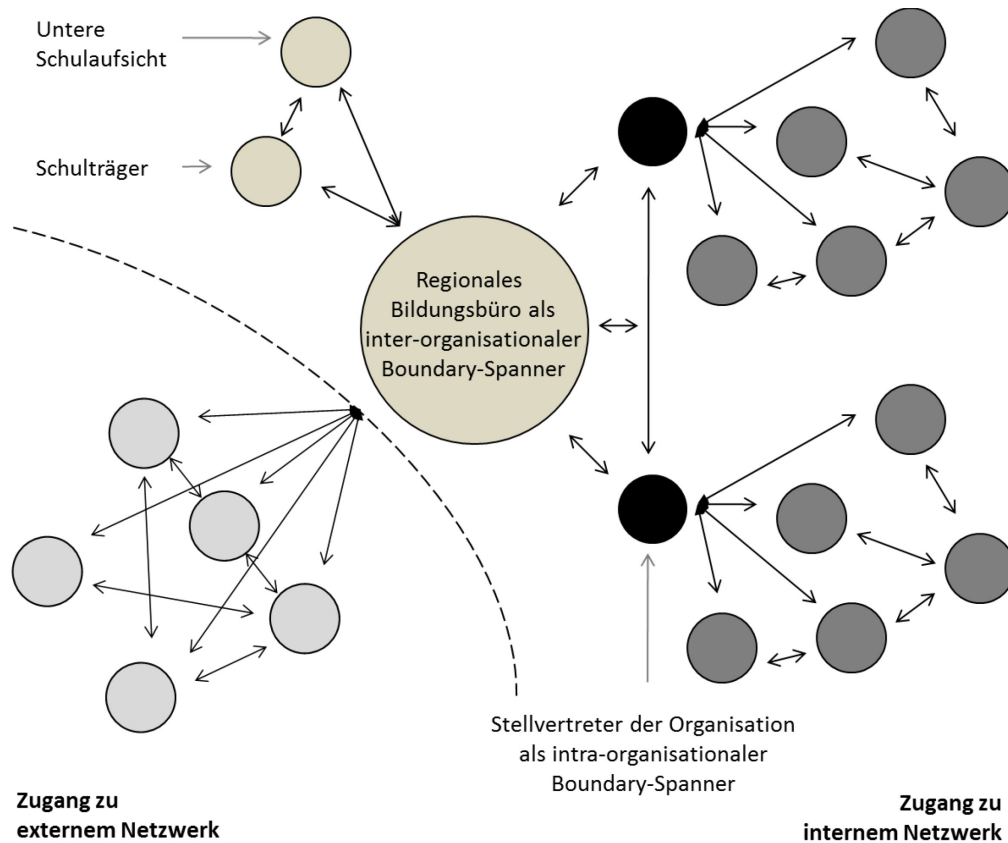
Quelle: Neumann & Holzmüller, 2007, S. 87.

Für ein tiefer gehendes organisationstheoretisches Verständnis von einem kommunalen Netzwerkmanagement muss dieses Konzept allerdings adaptiert werden. Problematisch ist etwa, dass die Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros, verstanden als Boundary-Spanner, nicht selbst Mitglied der sich vernetzenden Organisationen sind. Daran anschließend stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Mitarbeiter die Interessen und Bedürfnisse der Organisationen kennen und ob sie vor diesem Hintergrund

die Beobachtung der Umwelt nach potentiell relevanten Informationen für die Organisationen übernehmen können. Folgt man der politisch-konzeptionellen Vorstellung von Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem in Verbindung mit der theoretisch-konzeptionellen Annahme eines Boundary-Spanners, würde den Mitarbeitern der Bildungsbüros die Aufgabe zufallen, die Beobachtung der Umwelt für und Übersetzungsleistungen zwischen sich untereinander vernetzenden Organisationen zu absolvieren. Dafür müssten die Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros Zugriff auf Erfahrungen und Bedürfnisse der einzelnen Organisationen haben. Mit Hilfe dieser Informationen können sie dann den Informationsbedarf für das Gelingen von Vernetzung abschätzen und relevante von irrelevanten Informationen selektieren. In diesem steuerungs- und machtnegierenden Verständnis vom Handeln der Mitarbeiter des Bildungsbüros wären die „Informanten“ aus den sich vernetzenden Organisationen – in der Regel sind dies offiziell dazu bevollmächtigte Stellvertreter – als Ko-Konstrukteure des Boundary-Spannings zu betrachten. Die Perspektive der „Informanten“ bzw. Stellvertreter bestimmt über die Selektion von Umweltinformationen durch die Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros. Zum Gelingen müsste der Informationsaustausch zwischen den Mitarbeitern des Regionalen Bildungsbüros und der Stellvertreter der sich vernetzenden Organisationen wechselseitig stattfinden. Daher möchten wir folgende Unterscheidung vorschlagen: Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros verstehen wir als inter-organisationale Boundary-Spanner und die Stellvertreter der sich vernetzenden Organisationen als intra-organisationale Boundary-Spanner. Abbildung 32 veranschaulicht nochmal einmal das adaptierte Konzept, wobei aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung darauf verzichtet wurde, das Regionale Bildungsbüro sowie die untere Schulaufsicht und den Schulträger ebenfalls als in sich differenzierte Netzwerke darzustellen.

Aus einer von Erkenntnisgewinn geleiteten Perspektive über die „tatsächlichen“ Vorgänge rückt vor dem Hintergrund dieser Überlegungen dann die Interaktion zwischen inter- und intra-organisationalen Boundary-Spanner in den Mittelpunkt einer empirischen Betrachtung. Anhand einer Vorstellung über die verschiedenen „Spielarten“ der Interaktion, insbesondere aus Sicht der intra-organisationalen Boundary-Spanner, lassen sich Aussagen über den Grad einer möglichen Verschränkung von Unterstützung und Steuerung, von Management und Bürokratie, von bottom-up und top-down treffen. Diese Frage erlangt weiterhin Relevanz durch die Zugehörigkeit der Mitarbeiter des Regionalen Bildungsbüros zu einer von einer bürokratischen Sinnsetzung geprägten öffentlichen Verwaltung (vgl. Mayntz, 1997). Damit sind dann – zunächst einmal modellgeleitet geschlussfolgert– Dissonanzen in der Wahrnehmung der intra-organisationalen Boundary-Spanner in Bezug auf die Unterstützungsangebote durch die Bildungsbüromitarbeiter zu vermuten. Die Zugehörigkeit der Bildungsbüromitarbeiter zur öffentlichen Verwaltung kann, wenn nicht explizit, so doch implizit, in die Wahrnehmung der zu Unterstützenden einfließen, wodurch in der Folge Unterstützungsangebote als eine bürokratische Form von Anordnung und Kontrolle gedeutet werden.

Abbildung 32: Informationelles Boundary-Spanning als Ko-Konstruktion zwischen inter- und intraorganisationalen Boundary-Spanner im Rahmen eines kommunalen Netzwerkmanagements



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Neumann & Holzmüller (2007).

## 5.6 Schulen im Team – Transferregion Dortmund

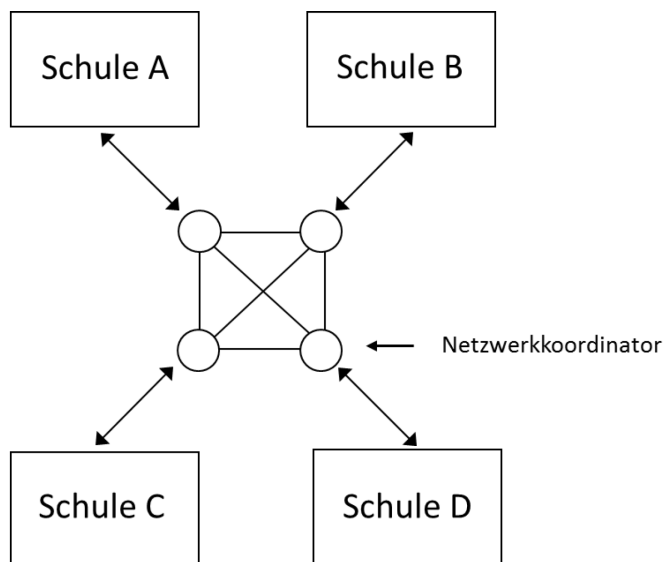
Erste empirische Eindrücke über ein kommunales Netzwerkmanagement durch das Regionale Bildungsbüro entlang der theoretischen Überlegungen zum Konzept des Boundary-Spanners bieten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*.

### 5.6.1 Projektkonzeption

Das Regionale Bildungsbüro im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund hat in diesem von der Stiftung Mercator geförderten und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführten Projekt die operative Projektleitung inne (Laufzeit 2009 - 2013). In Dortmund sind bisher 9 Netzwerke mit 42 Schulen aller Schulformen entstanden, die sich mit Hilfe des bewährten Netzwerkansatzes gemeinsame fachbezogene Unterrichtsentwicklung zum Ziel gesetzt haben. Das Konzept geht auf das Vorgängerprojekt *Schulen im Team* in den Regionen Duisburg und Essen zurück und lässt sich wie folgt charakterisieren:

- In einem Netzwerk arbeiten vier bis sechs Schulen zusammen;
- Jede Schule benennt mindestens zwei Lehrkräfte als Netzwerkkoordinatoren, die sich alle vier bis acht Wochen treffen und die schulische Vernetzung initiieren und begleiten (vgl. Abbildung 33);
- In diesen Treffen setzen sich die Netzwerkkoordinatoren zunächst mit den Herausforderungen und Interessen der beteiligten Schulen auseinander und beschließen daraufhin ein gemeinsam zu bearbeitendes fachspezifisches Netzwerkthema;
- Daraufhin initiieren und erarbeiten die Koordinatoren Problemlösestrategien, welche in Form von Konzepten und Materialien konkretisiert werden;
- Die entwickelten Konzepte und Materialien werden dann den Fachlehrern der Einzelschulen mit der Hoffnung zur Verfügung gestellt, dass diese dazu beitragen, den Unterricht zu entwickeln.

Abbildung 33: Beispiel für die formale Netzwerkstruktur im Projekt „Schulen im Team“



Quelle: Berkemeyer, Bos, Manitius & Müthing (2008).

Im Unterschied zum Vorgängerprojekt liegt die Projektleitung, wie erwähnt, nicht beim Institut für Schulentwicklungsforschung, sondern beim Regionalen Bildungsbüro der Stadt Dortmund. Damit geht die Annahme einher, dass interschulische Netzwerke langfristig bestehen und nachhaltig arbeiten können, wenn sie in die sie umgebenden Strukturen eingebettet sind. Weiterhin wurde im Vorgängerprojekt die Erfahrung gemacht, dass interschulische Netzwerke auf der einen Seite zwar hohes Innovationspotential aufweisen, sie auf der anderen Seite jedoch eine externe Unterstützung für die Netzwerkarbeit als wichtig beurteilen (vgl. Berkemeyer *et al.*, 2009). Vor dem Hintergrund der Projektkonzeption und dem oben dargestellten adaptierten Boundary-Spanner Konzept verstehen wir das Regionale Bildungsbüro der Stadt Dortmund als inter-organisationalen und die Netzwerkkoordinatoren als intra-organisationale Boundary-Spanner.

### 5.6.2 Wissenschaftliche Begleitforschung

Die wissenschaftliche Begleitforschung des Projektes fokussierte insbesondere die Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros im Rahmen eines kommunalen Netzwerkmanagements mit folgenden übergreifenden Forschungsfragen:

- Welche Handlungsfelder ergeben sich im kommunalen Netzwerkmanagement?
- Wie werden die Handlungsfelder von den Schulen wahrgenommen?

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen wurde ein Aktionsforschungsansatz in Anlehnung an Altrichter und Posch (2007) gewählt. Dieser schien für eine Exploration von Wissen über ein bisher noch nicht wissenschaftlich erschlossenes Forschungsfeld, wie dem kommunalen Netzwerkmanagement, geeignet. Ganz allgemein lässt sich der Aktionsforschungsansatz als

„[...] die Anwendung der wissenschaftlichen Ermittlung von Tatsachen und des wissenschaftlichen Experimentierens auf praktische Probleme, die Lösungsmaßnahmen sowie die Zusammenarbeit und Mitwirkung von Wissenschaftlern, Praktikern und Laien erfordern“ (French & Bell, 1994, S. 113) definieren.

Altrichter und Posch (2007) verbinden mit diesem Ansatz eine reflexive Konfrontation der Sichtweisen von Wissenschaft und Praxis.

Im Projekt wurde ein Lerntandem zwischen einer Mitarbeiterin des IFS sowie einer für das kommunale Netzwerkmanagement zuständigen Mitarbeiterin des Dortmunder Bildungsbüros eingerichtet. Das Lerntandem war von folgendem Leitbild geprägt: „[...] die Forschungssituation ist selbst eine Lernsituation.“ (Altrichter & Posch, 1998, S. 108). Es fanden in einem Zeitraum von annähernd zwei Jahren über 50 Treffen statt, in denen mit Hilfe eines gemeinsamen Reflexionsprozesses Kontextwissen über die im Zuge eines kommunalen Netzwerkmanagements angefallenen Tätigkeiten gewonnen werden konnte. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und die „Ergebnisse“ in einem Gesprächsprotokoll schriftlich festgehalten. Im Mittelpunkt stand dabei vor insbesondere eine umfassende Dokumentation der Tätigkeiten und weniger eine Analyse der mit diesen Tätigkeiten verfolgten Ziele.

Zum einen wurde das aus dem Lerntandem gewonnene Datenmaterial inhaltsanalytisch im Sinne der ersten Fragestellung untersucht. Für eine Analyse der Tätigkeiten mit dem Ziel einer kategorialen Verdichtung zu Handlungsfeldern wurde auf Arbeiten der betriebswirtschaftlichen Forschung zu Unternehmensnetzwerken zurückgegriffen. Dabei wurde sich insbesondere an Sydow und Windelers (1994) vier Funktionen eines internen Netzwerkmanagements (Selektion, Allokation, Regulation, Evaluation) sowie an den beziehungsspezifischen Aufgaben eines externen Netzwerkmanagers von Ritter und Gemünden (1998) angelehnt. Die Erkenntnisse dieser Forschung bildeten einen deduktiven Orientierungsrahmen für eine erste Untersuchung des Datenmaterials. Im Zuge dessen und in Orientierung an die Hauptkategorien erfolgte im „Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) die weitere Kategorienbildung, sodass schließlich zwei Kategorien, *Beziehungsarbeit* und *Veranstaltungsmanagement*, induktiv gebildet werden konnten (vgl. Tabelle 11). Für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der inhaltsanalytischen Untersuchung (vgl. Mayring, 2000) wurde ein Kodierleitfaden mit Definitionen der Kategorien sowie mit Ankerbeispielen in Form eines Manuals erstellt. Die Intercoderreliabilität, berechnet nach der Holsti-Formel (vgl. Holsti, 1969), erreichte ein zufriedenstellendes Ergebnis von  $R = 0,74$  (vgl. Bos, 1989).

Zum anderen wurde im Januar 2011 eine schriftliche Befragung der zum Erhebungszeitraum 36 Projektschulen für die Bearbeitung der zweiten Fragestellung durchgeführt. Neben den Schulleitungen und den Lehrkräften wurden auch die Netzwerkkoordinatoren befragt. Von den 72 an die Koordinatoren versendeten Bögen erhielten wir 58 zurück, was einer Rücklaufquote von 80,5 % entspricht. In den



Fragebogen gingen Items ein, die auf Grundlage der Ergebnisse der Inhaltsanalyse entwickelt wurden. Ziel dieses Vorgehens war, erste deskriptive Hinweise über die Wahrnehmung der Koordinatoren zu den aufgedeckten Handlungsfeldern zu erhalten. Dazu kamen bei dem Großteil der Items zwei vierstufige Likert-Skalen zum Einsatz. Einerseits wurde gefragt, ob die Koordinatoren der Aussage zustimmen (trifft nicht zu = 1; trifft zu = 4). Andererseits wurde die Bedeutung der mit den Items in Verbindung stehenden Handlungsfeldern versucht zu ermitteln (nicht wichtig = 1; sehr wichtig = 4).

### 5.6.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden Befunde aus der Inhaltsanalyse sowie aus der Befragung der Netzwerkkoordinatoren vorgestellt (vgl. dazu auch Otto & Sendzik, 2011; Manitiuis & Sendzik, 2012). Zunächst soll ein Überblick über die Handlungsfelder eines kommunalen Netzwerkmanagements gegeben werden, woraufhin ausgewählte Befunde zu der Interaktion zwischen Regionalem Bildungsbüro und Netzwerkkoordinatoren im Sinne der oben vorgestellten Überlegungen berichtet werden sollen.

Tabelle 11: Überblick über die Kodierungen zu den einzelnen Handlungsfeldern

Deduktiv gebildete Kategorien	Theoretische Rahmung	Abgeleitete Kategorien	Anzahl Kodierungen
		Selektion	Netzwerkzusammenstellung
	Allokation	Wissensmanagement	82
	Regulation	Leadership	17
	Evaluation	Informationsmanagement	55
	Beziehungsspezifische Aufgaben	Beziehungsarbeit	52
Induktiv gebildete Kategorien		Veranstaltungsmanagement	153
		Öffentlichkeitsarbeit	74
	R = 0,74		<b>482</b>

In Tabelle 11 ist die Anzahl der Kodierungen von einzelnen Tätigkeiten dargestellt. Der zeitliche Umfang der Tätigkeiten blieb unberücksichtigt, sodass ein Handlungsfeld mit einer hohen Anzahl von Kodierungen nicht zwangsläufig als das zeitintensivste betrachtet werden kann. Wie anhand der Tabelle ersichtlich wird, fielen für das Veranstaltungsmanagement die meisten Tätigkeiten an, gefolgt vom Wissensmanagement sowie der Öffentlichkeitsarbeit.

Eine Interaktion zwischen der Mitarbeiterin sowie den Koordinatoren fand bei vielen Tätigkeiten statt, die sich wiederum über alle Handlungsfelder verteilen. Exemplarisch dafür möchten wir im Folgenden Ergebnisse zu dem Handlungsfeld *Beziehungsarbeit* berichten. Unter das Handlungsfeld fallen insbesondere Tätigkeiten, die im Zusammenhang von Besuchen der Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros bei den Netzwerktreffen anfielen. Darunter sind Tätigkeiten zu verstehen, die für die Vor- und Nachbereitung der Besuche notwendig waren, als auch die Besuche bei den Netzwerktreffen selbst. Bei diesen Treffen stellte sich die Mitarbeiterin vor, bot ihre Unterstützung an und erhielt Informationen zum Stand der Netzwerkarbeit. Weiterhin erfragte sie bei den Treffen Fortbildungsbedarfe, präsentierte auf die Bedürfnisse der Koordinatoren angepasste Fortbildungsmöglichkeiten, gab Informationen zu demnächst im Rahmen

des Projektes übergreifend stattfindenden Veranstaltungen sowie Fortbildungen und nahm Anregungen von Seiten der Koordinatoren zum Projektverlauf auf. Darüber hinaus gab sie Hinweise zur Bearbeitung von Mittelanträgen. Folgende Interviewpassage soll die Perspektive der Mitarbeiterin zu den Netzwerkbesuchen verdeutlichen:

„Also dass sie nicht denken, oh Gott, die gucken uns jetzt auf die Finger, sondern dass es wirklich um die Zusammenarbeit geht. Dass ich sie unterstützen möchte. [...] Wenn die persönliche Ebene nicht stimmt, dann funktioniert das nicht, dann funktionieren Netzwerke nicht.“ (RXN, Dez. 2010)

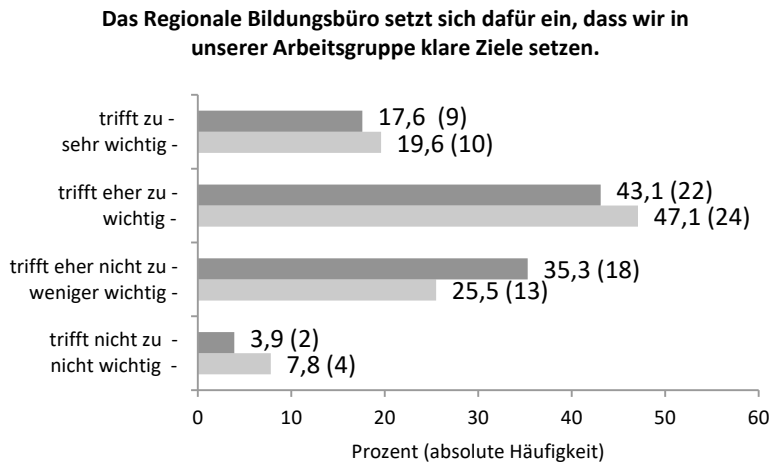
An dieser Textstelle wird deutlich, dass aus Sicht der Mitarbeiterin Netzwerkbesuche vor allem der Entwicklung einer persönlichen Ebene sowie dem Aufbau einer wahrgenommenen Rolle als „Unterstützerin“ dienen sollen. Dass sich die Netzwerkkoordinatoren kontrolliert fühlen, ist aus Sicht der Mitarbeiterin des Bildungsbüros dabei nicht intendiert.

Die Netzwerkkoordinatoren wurden im Zuge der Fragebogenerhebung zu ihrer Wahrnehmung der eben genannten Netzwerkbesuche befragt. Die Befunde zeigen, dass etwa 70 % der Koordinatoren die Besuche als durchaus unterstützend charakterisierten. Allerdings gaben ca. 30 % der Koordinatoren an, dass sie sich durch die Besuche nicht unterstützt fühlten.

Interessant sind auch die Ergebnisse, die sich bei der Frage nach einem kontrollierenden Gefühl, das durch die Netzwerkbesuche entstehen könnte, ergaben. Etwa 27 % der befragten Netzwerkkoordinatoren gaben an, dass sie sich durch die Besuche durch das Regionale Bildungsbüro kontrolliert fühlten. Unter diesen Netzwerkkoordinatoren sind dabei jedoch auch solche zu finden, die die Besuche gleichermaßen als unterstützend einschätzten, was den schmalen Grad, auf dem sich die Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros mit ihren Tätigkeiten bewegt, betont (vgl. hierzu Sydow, 2010). Beide der genannten Gruppen gehörten nicht einem spezifischen Netzwerk an, sondern verteilten sich über alle Netzwerke hinweg.

Ferner wurden die Koordinatoren um ihre Einschätzung in Bezug auf die strukturierende Unterstützung und auf die Autonomieunterstützung ihrer Netzwerkarbeit durch das Regionale Bildungsbüro gebeten (vgl. Abbildung 34 und Abbildung 35).

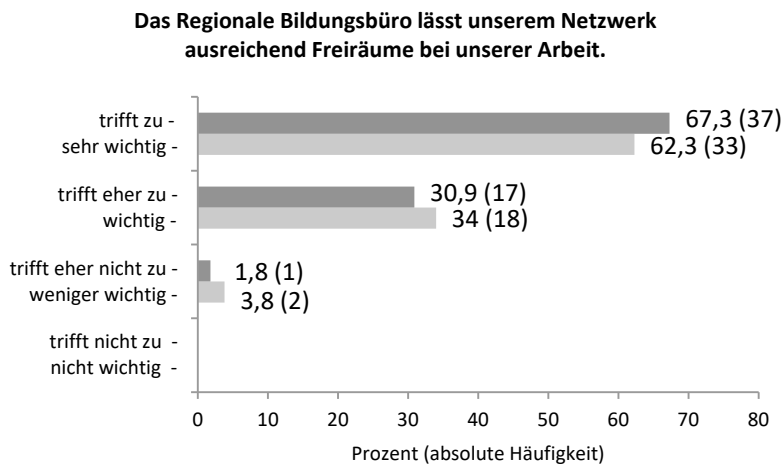
Abbildung 34: Strukturierende Unterstützung durch das Regionale Bildungsbüro



Quelle: Eigene Darstellung.

Anhand der Befunde wird deutlich, dass die Mehrheit der Koordinatoren das Bemühen des Bildungsbüros für das Setzen von klaren Zielen in der Arbeitsgruppe als wichtig oder sehr wichtig erachtete. Die Werte der „Zustimmungsskala“ sind ähnlich zu denen der „Relevanzskala“.

Abbildung 35: Autonomieunterstützung durch das Regionale Bildungsbüro



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Koordinatoren befanden Freiräume für ihre Arbeit als sehr wichtig oder wichtig. Die Werte der „Zustimmungsskala“ illustrieren, dass das Regionale Bildungsbüro den Koordinatoren die Autonomie einräumte, welche sie für ihre Arbeit benötigten.

## 5.6.4 Diskussion der Ergebnisse im Lichte des adaptierten Boundary-Spanner Konzepts

Im Rahmen der Adaption des Boundary-Spanner Konzeptes auf das Regionale Bildungsbüro wurde die Annahme und die Bedingung für die Adaption formuliert, dass das Rollenbild der Mitarbeiter bei einem kommunalen Netzwerkmanagement dienstleistungsorientiert ist und sich an den Bedürfnissen und Interessen der intra-organisationalen Boundary-Spanner ausrichtet. Die dargelegten Befunde der Dortmunder Fallstudie in Bezug auf das Management interschulischer Netzwerke geben erste empirische Hinweise zu dieser These.

Die qualitativen Ergebnisse verdeutlichen zunächst ein breites Spektrum an Handlungsfeldern, welches die Mitarbeiterin des Bildungsbüros bei dem Management wahrnahm. Anhand ausgewählter Befunde zum Handlungsfeld *Beziehungsarbeit*, welches im Kontext der Besuche der Netzwerktreffen verortet wurde, konnte gezeigt werden, dass die Mitarbeiterin sich zum einen über die Bedarfe der Netzwerke informierte und zum anderen Informationen an die Netzwerkkoordinatoren weitergab. Dabei begriff sie ihr Handeln als Unterstützung für die Netzwerkarbeit, sodass in diesem Zusammenhang vor allem die Interessen und Bedürfnisse der Netzwerkkoordinatoren von Relevanz für das Handeln der Mitarbeiterin scheinen. Die Ergebnisse aus der Befragung der Netzwerkkoordinatoren weisen in eine ähnliche Richtung und unterstreichen die Perspektive der Mitarbeiterin. Die Mehrheit der Befragten empfanden die Besuche als positiv, insofern sie sich unterstützt und nicht kontrolliert fühlten. Allerdings ist auch eine gegensätzliche Wahrnehmung von rund einem Drittel der Befragten erkennbar, sodass sie sich durch die Besuche zugleich unterstützt und kontrolliert fühlten. Dieser Befund verweist auf die im theoretischen Teil beschriebenen Konflikte in Bezug auf die wahrgenommene Rolle des Bildungsbüros (Unterstützer vs. Instanz der Schulverwaltung). Dieses Spannungsverhältnis verdeutlichen auch die weiteren quantitativen Befunde: Einerseits benötigen die Koordinatoren eine gewisse Anleitung und Kontrolle ihrer Arbeit, andererseits zeigt sich ein hohes Autonomiestreben. Das Dortmunder Bildungsbüro scheint diesen sich widersprechenden Bedürfnissen jedoch entsprechen zu können.

Damit liegen Anhaltspunkte sowohl für als auch gegen die Vorstellung des Bildungsbüros als Boundary-Spanner in Ko-Konstruktion mit Stellvertretern der sich vernetzenden Organisationen vor. Vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage lässt sich festhalten, dass die Adaption des Konzepts Potenzial und eine Grundlage für eine weitergehende Betrachtung eines kommunalen Netzwerkmanagements durch das Bildungsbüro bereithält.

## 5.7 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag bietet ein erstes Verständnis für ein kommunales Netzwerkmanagement durch das Regionale Bildungsbüro als neuen Akteur der Schulverwaltung in NRW. Dazu wurde auf Grundlage der Entwicklungsgeschichte, von konzeptionellen Zuschreibungen und ersten Ergebnissen aus einer Dokumentenanalyse von Kooperationsverträgen zwischen Land und Kommunen ein theoretischer Analyserahmen in Form des adaptierten Boundary-Spanner Konzeptes für das Regionale Bildungsbüro vorgestellt. Das Regionale Bildungsbüro wird als Unterstützungssystem gedacht, indem es die Umweltbeobachtung nach relevanten Informationen für Organisationen und deren Vernetzungsprozesse übernimmt. Eine notwendige Bedingung dafür sehen wir in der Interaktion zwischen Mitarbeitern des

Regionalen Bildungsbüros und den Stellvertretern der Organisationen über die Informationsbedarfe der Organisationen, sodass das Regionale Bildungsbüro zu der dargestellten Unterstützung befähigt ist. An dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass dieses adaptierte Konzept den Fokus einer Analyse insbesondere auf die konzeptionelle Vorstellung von Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem lenkt und zunächst einmal normativ annimmt: Die Mitarbeiter des Bildungsbüros handeln dienstleistungsorientiert und richten ihr Handeln primär entlang den Wünschen und Bedürfnissen ihrer Klientel aus. Damit wählen wir bewusst eine extreme Darstellungsform, die jedoch eine Diskussionsgrundlage für empirische Analysen bieten soll.

Anhand von exemplarischen Befunden aus dem Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* wurde im Rahmen dieses Beitrags ebenfalls eine empirische Exploration des adaptierten Konzeptes vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass das Dortmunder Bildungsbüro als Unterstützungssystem im dargestellten Sinne für eine interschulische Vernetzung betrachtet werden kann. Damit liegen erste Hinweise für eine Evidenz des adaptierten Konzeptes vor. Die berichteten Befunde stellen allerdings lediglich einen Ausschnitt der Befunde der Begleitforschung dar, sodass etwa zu prüfen wäre, ob sich die getroffene Deutung auch auf andere Handlungsfelder des Bildungsbüros beim Netzwerkmanagement beziehen lässt.

Insgesamt betrachtet und begründet durch die vorliegenden Befunde kann das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner bei einem kommunalen Netzwerkmanagement verstanden werden. Weitere (Fall)Studien sind dabei notwendig, um diese Einschätzung weiter zu plausibilisieren. Aus einer Governance-Perspektive liegen damit Anhaltspunkte vor, dass in Gestalt des Regionalen Bildungsbüros ein Wandel der Schulverwaltung hin zu einer hybriden Form zwischen Bürokratie und Management zu beobachten ist. Damit ist allerdings nicht angesprochen, inwiefern dies auf die Vorstellung einer Deregulierung des Schulsystems zurückzuführen ist. Rein deskriptiv ist lediglich ein Dezentralisierungs- bzw. Regionalisierungstrend im Schulsystem erkennbar, der, bezieht man die Rolle des Landes bei der Legitimierung von Regionalen Bildungsbüros in die Betrachtung mit ein, auch konträr zu Deregulierungsbestrebungen verlaufen bzw. eine Zunahme von bürokratischen Abstimmungsprozessen nach sich ziehen kann. An dieser Stelle bestehen Forschungsdesiderate, die die Entwicklung und die Handlungen des Regionalen Bildungsbüros im Spannungsfeld von Deregulierung und Dezentralisierung beschreiben. Für eine adäquate Aufarbeitung sollte aus unserer Sicht zunächst eine Analyse über die funktionale Verflechtung von Regionalen Bildungsbüros, Schulaufsicht und Schulträger erfolgen (vgl. Todeskino, Manitus & Berkemeyer, 2012).

## Zusätzliche Analysen

## 6 How are Social Indices informing evidence-based policies and resource allocations? A case study of a Local Educational Authority in Germany.<sup>57</sup>

### 6.1 Introduction

As in many other countries, schools in mid-sized and large German cities are segregated. A disproportionately large number of economically disadvantaged students, many of whom have a migrant background, are found in so-called “schools in challenging circumstances” (which, for brevity, is henceforth referred to as “disadvantaged schools”) (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015; Morris-Lange, Wendt & Wohlfarth, 2013). Students attending disadvantaged schools are significantly less likely to graduate and acquire the competencies and skills necessary to successfully participate in today’s modern societies (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016; OECD, 2012). These students are thus doubly burdened: first by their individual socioeconomic backgrounds and second by attending a disadvantaged school. Attracting the media and politicians’ attention, in recent years the staffs of disadvantaged schools have repeatedly called for structural reforms and additional resources (e.g. well qualified teachers and social workers) to cope with consequences of this segregation (e.g. student absenteeism, violence, non-cooperating parents, and the need to operate multicultural and multilingual learning groups) (Karg, 2014).

In response to unequal educational opportunities, two city states (Bremen & Hamburg) and two federal states (Hesse & North Rhine-Westphalia) have allocated additional teachers to left-behind schools and districts on the basis of so-called Social Indices (SIs) (Tillmann & Weishaupt, 2015). The main idea behind SI-based resource (re)allocation is to give additional support to students with low socio-economic backgrounds, which is expected to improve student and school performance (Morris-Lange, 2016). This is done using a two-step process: First, SIs estimate the socio-economic situation in which schools operate. They do so by providing an aggregated measure of the socio-economic background of the student body. Second, this measure should be used as weights in allocating additional funding to specific needs (e.g. for language assistance or special needs education) (Wendt, Drossel, Bosen, Gröhlich, & Bos, 2013). However, first evidence on the effectiveness of SI-based teacher allocation by the large and densely populated state North Rhine-Westphalia indicates that there is only a weak re-distributional impact due to conflicts with other teacher allocation criteria (Weishaupt & Kemper, 2016). The federal state’s school administration further states that they only estimate SIs on the district and municipality level rather than on the level of schools because they cannot easily access contextual information at a sufficiently disaggregated level (Frein, Möller, Petermann, & Wilbricht, 2006).

With these issues in mind, leading experts advocate that the Local Educational Authorities (LEAs) commission SIs so that they be included in their Local Educational Reports (LERs) – a local data report

---

<sup>57</sup> Eingereicht als: Sendzik, N. (submitted). How are Social Indices informing evidence-based policies and resource allocations? A case study of a Local Educational Authority in Germany. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

Der Eigenanteil am Beitrag lag in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der empirischen Auswertung sowie in der Verschriftlichung des Beitrags.

format growing in popularity (Döbert & Weishaupt, 2015). LEAs do have access to detailed contextual data on the smallest geographical and individual level, such as local unemployment rates and students' school-entry examination results (which includes information on their socioeconomic backgrounds and basic medical indicators of each child) (Groos, 2016). The complementary call for an SI-based (re)distribution of resources at the local level stems from two key observations: First, while German LEAs have only a limited jurisdiction to run schools (on average they cover 20% of school finances and they have no say in school curricula), they are responsible for maintaining school buildings, for planning the location of schools (i.e. opening and closing), and for financing non-curricula support including homework aides and social workers (Weishaupt, 2016). Thus, they do have a role to play for supporting disadvantaged students (Schwarz & Weishaupt, 2013). Second, LEAs are better equipped to identify the local challenges and support those needs. In this capacity, they act as a 'boundary spanner' and connect schools to other relevant local community actors (Sendzik *et al.*, 2012; Honig, 2006), which is a success factor in supporting disadvantaged schools (Harris *et al.*, 2006).

Despite a growing number of SI-based LERs, there is a critical research gap in understanding if they are indeed used beyond reporting purposes, and in particular if and how they inform a targeted allocation of resources. The literature on formula-based resource allocation in various education systems suggests that funding formulas can have the intended effects of increasing funding to disadvantaged schools and improving student performance (e.g. Levin *et al.*, 2013; Schwartz, Rubenstein & Stiefel, 2007; Miles & Roza, 2006; Kendall *et al.*, 2005; Muijs *et al.*, 2004). As far as unintended effects are concerned, additional resources sometimes do not reach disadvantaged students (e.g. Fazekas, 2012; Chambers, Levin, & Schambaugh, 2010; West, 2009; Miller & Rubenstein, 2007; Levačić & Downes, 2004; Ross & Levačić, 1999). Reasons for this can be manifold: First, schools may simply not use additional resources efficiently. Second, formula-based funding may induce schools to overstate their needs, which can divert resources from those most in need. Third, the institutional context (e.g. in which authorities and stakeholders are involved) matters for moderating the effect of resource allocation and resource use. Furthermore, the formula itself and its application are complex and poorly understood. For instance, LEAs may rely on data from SIs for very different and potentially conflicting purposes, ranging from advancing political and administrative objectives to monitoring and supporting schools. The present paper will shed some light on the matter.

I carried out an explorative case study of a Local Education Office (LEO) in a mid-sized municipality in the federal state of North Rhine-Westphalia. Within the LEAs, LEOs are the responsible unit for shaping local educational policies. Over the period of two years (2013-2015), I conducted three extensive, semi-structured interviews with the LEO's manager. I address the following research questions:

- 1 How does the LEO use SIs for monitoring and supporting schools (if at all)?
- 2 What are the prevailing beliefs of the LEO manager concerning the use and potential of SIs?

My contribution to the literature is fourfold: First, I develop a theoretical framework from the literature that fills a research gap by focusing on the process of formula-based decision making. Second, I combine content analysis and objective hermeneutics in a novel way that can best be described as qualitative triangulation design. Doing so provides new insights regarding the determinants and consequences of SI use. Third, I provide the first comprehensive overview of the current dispersion of SI-based LERs and their stated objectives in Germany. Fourth, my case study illustrates the possibility that LEAs can use SI-based LERs to legitimize taking a more influential role in managing disadvantaged schools and in local agenda setting.



This is in contrast to previous findings, which tend to suggest that funding formulas are predominantly challenging for local administrators rather than offering new opportunities.

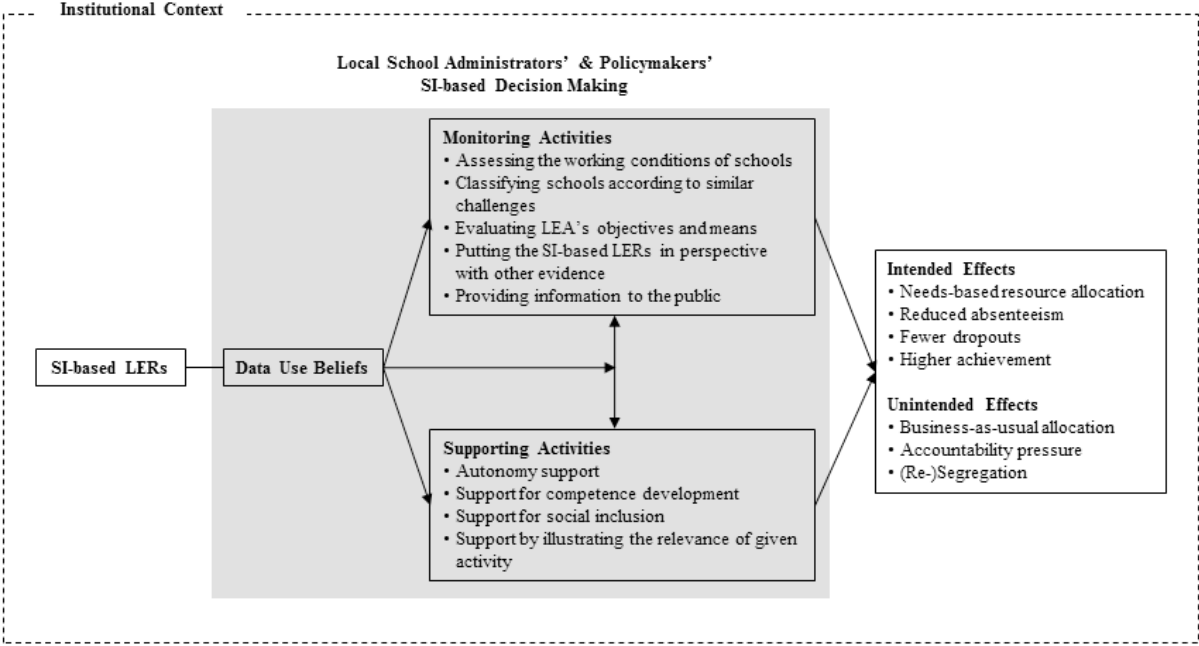
Hypotheses are developed from a comprehensive literature review. This is to provide a theoretical frame for discussing my findings rather than to empirically test these hypotheses. Formal empirical tests are beyond the scope of the research methods applied, yet these hypotheses allow assessing the extent to which my findings are consistent with a priori expectations. Following the logic of explorative, i.e. hypothesis generating research designs, new expectations are formed by the analysis itself. Thus, additional literature, which has been neglected in the context of formula-based funding, is discussed after presenting my findings.

The remainder of the paper is structured as follows: the next section provides an overview of the theoretical framework. Subsequently, I describe the study context and the research design. After presenting my results, I discuss the findings in light of a larger educational policy context, which includes taking into account the experiences of other countries such as the U.S.

## 6.2 Local Educational Authorities' Use of SI-based LERs

Comprehensive theoretical frameworks which can be applied to the process of using evidence to inform the allocation of resources are still lacking. I develop a conceptual framework drawing upon various strands of literature on formula-based funding, data-driven decision making, and institutional change (see Figure 1). The following underlying assumptions are important to note: First, SI-based decision making is embedded in the local multilevel system of (educational) institutions. Second, decision making is conceptualized as the result of interactions among various actors with differing intentions, knowledge bases, responsibilities, and (power) resources. To put it in a nutshell, both the type and intent of activities (here: monitoring vs. support) that local school administrators and other policy-makers derive based on SI-based LERs, depend on their individual beliefs, which are shaped by institutional arrangements. In sum, I argue that these complex interactions of individual, organizational, and institutional factors can water down or even reverse the intended effects of SI-based LERs. In the following sections, I will clarify the individual components of the framework and describe the hypothesized relationships between them.

Figure 1: The process of using SI-based LERs for decision making



SI = Social Index; LER = Local Educational Report; LEA = Local Educational Authority.

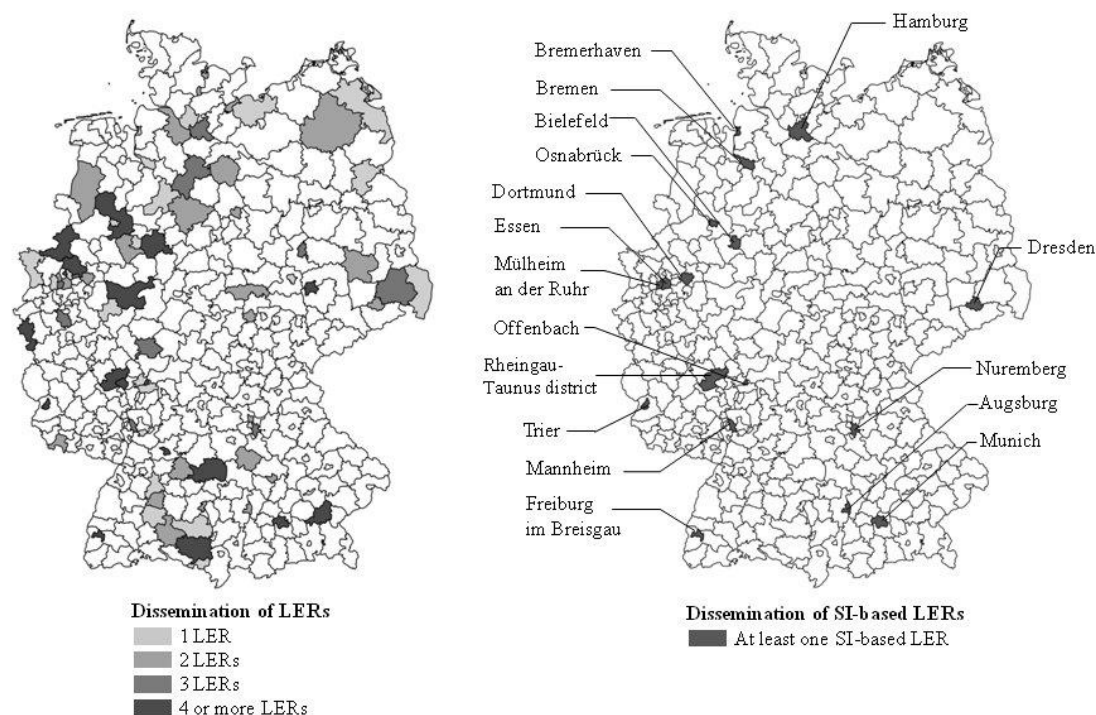
Source: Own illustration.

### 6.2.1 SI-based LERs

Following Weishaupt (2016), I consider SI-based LERs to be part of local monitoring systems. With the aim of identifying school segregation, an SI “combines different data to capture the social burden of communities, neighborhoods, and catchment areas of educational institutions or the composition of the visitors of institutions.” (Weishaupt, 2016, p. 16, own translation). The SI-based LERs of Hamburg are a very elaborate example (Bos, Pietsch, Gröhlich, & Janke, 2006). Their SIs consist of data from student and parent surveys (e.g. the number of books at students’ home) as well as structural data (e.g. unemployment rates in school catchment areas). The SI specifications are theory-driven and are based on Bourdieu’s (1982) and Coleman’s (1988) theories of social reproduction and social stratification.

Reviewing all available LERs (their publishing dates range from January 2004 to July 2017) , I find that most were funded by the federal, county-wide program “Learning Locally” [“Lernen vor Ort”] – an initiative to reform local management practices. Around one in six LERs is using SIs (33 of 205) (see Figure 2). Some of the reports reflect a general appreciation for SIs, although they have not been estimated due to a lack of local expertise. Regarding the construction of the SIs themselves, I find a wide range of approaches in conceptualizing and estimating SIs, which are also based on various types of data. It is greatly debated whether all of these various approaches accurately measure the social burden of neighborhoods and educational institutions (e.g. Weishaupt, 2016; Döbert & Weishaupt, 2015; Kuschej & Schönplflug, 2014; Hoglebe, 2014; Makles, 2014; Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010; Makles & Weishaupt, 2010; Bonsen *et al.*, 2010).

Figure 2: Dissemination of LERs and SI-based LERs in Germany (status as of July 2017)



SI

= Social Index; LER = Local Educational Report

Source: Own illustration.

SI-based LERs are almost exclusively found in big and mid-sized cities (see right graph in Figure 2). Furthermore, SIs are predominantly used to shed light on students' transition from primary to secondary schools, since empirical evidence suggests that this transition is strongly influenced by socio-economic factors (e.g. Terpoorten, 2014; Stubbe, Bos, & Euen, 2012). Although the reports' main aim is to provide information on different education indicators to the public, they also give general recommendations to policy-makers regarding the promotion of disadvantaged students (e.g. needs-based distribution of resources; extension of all-day schooling; coordinated planning of school development, youth welfare, and urban development; integration of formal and non-formal education).

Overall, this concept is different from other formula-based approaches, such as weighted student funding in the U.S. and in the Netherlands (Ladd & Fiske, 2011; Miles & Roza, 2006), fair funding in the U.K. (Agyemang, 2010), or the Berlin bonus program (Maaz, Böse, & Neumann, 2016). Based on allocation formulas, these approaches are intended to ensure an objective assessment of the educational needs of students and schools and at the same time determine an "automatic" differentiated distribution of funds. In the case of SI-based LERs, the "scientific diagnosis" of social deprivation is decoupled from the objectives and measures that political, administrative, and civil society actors derive from the data.

## 6.2.2 Data Use Beliefs

Ideally, LERs should encourage decision-makers to reflect on their perspectives of local challenges and interdependencies, and eventually influence their attitudes and preferences (Niedlich & Brüsemeister, 2012).

At the same time, critical voices caution that SIs generate some fiction based on one-dimensional indices that is then used to spot and solve multi-dimensional problems – an oversimplification that can also be exploited by decision-makers (Meyerhöfer, 2013).

In their systematic review of studies on data use by districts and schools, Coburn & Turner (2011) find that data does not necessarily change the attitudes of local administrators. Instead, several studies suggest that decision makers’ beliefs significantly pre-determine how they use and interpret evidence. District administrators reveal through their actions that they tend to filter, assimilate, and refer to information which supports their pre-existing beliefs and experiences. They are inclined to neglect data that challenges their beliefs and conflicts with their self-interest.

A recent large-scale survey by Penuel *et al.* (2016) on how principals and district leaders in the U.S. use research supports these conclusions: Two out of three leaders reported selectively using research findings to convince others of their point of view and support a particular decision. At the same time, around three quarters of respondents agreed that they use research to expand their understanding of an issue. In their U.K. case study, Edwards, Ezzamel, Robson, & Taylor (1996) find that the staff of LEAs sought to legitimize their previous allocation patterns on the basis of funding formulas.

From this discussion, I hypothesize that:

- 1 The interpretation and use of SI-based LERs is influenced by individual beliefs.
- 2 LEAs selectively use SI-based LERs to support their decisions and activities.

### 6.2.3 Monitoring Activities

There is a wide range of possibilities to use SI-based LERs for monitoring (and evaluation) activities: Assessing the working conditions of schools, classifying schools according to similar challenges, evaluating LEA’s objectives and means, putting the SI-based LERs in perspective with other evidence, and providing information to the public (Wendt *et al.*, 2013). However, evidence on the actual use of SI-based LERs for monitoring purposes is still lacking.

The motivation for using SI-based LERs for monitoring activities is very similar to their intended use in allocating resources: Enabling a “fair comparison”, increasing transparency and providing a common ground for a discussion among political, administrative, and community actors (Niedlich & Brüsemeister, 2012). In addition, transparency can help with holding schools accountable (Levačić & Ross, 1999). On the downside, parents of “advantaged students” may use these monitoring systems to avoid registering their children in disadvantaged schools and thus reinforce segregation (Altrichter & Nagy, 2010). In a similar vein, well qualified staff may hesitate to work in disadvantaged schools (Imazeki & Goe, 2009). Note that LERs are usually commissioned by policy-makers with the purpose of initiating a shift from bureaucratic, input-oriented governance to an output-driven management of educational institutions (Lindner *et al.*, 2015). As a result, LEAs are both producers of LERs and subject to being held accountable for the report’s findings – which can cause conflicts of interest and a potential resistance towards using LERs (Busemeyer & Vossiek, 2015).

At this point, it is worth pointing out that a strong focus on accountability and transparency can create imbalances between monitoring and supporting activities. This is because effective support requires

openness and trust, while focusing on responsibility may discourage one from admitting weaknesses. Following Weiss (2012), I hypothesize that LEAs are aware of this two-faced nature:

- 3 On the one hand, SI-based LERs can aid politicians, administrators, principals, and teachers in monitoring and improving their work.
- 4 On the other hand, they can put additional pressure on schools and LEAs that are already struggling, and thus impede progress.

## 6.2.4 Supporting Activities

According to the literature on formula-based funding, administrative support primarily aims at improving schools' ability to manage (additional) resources effectively and efficiently (e.g. Fazekas, 2012; Levačić & Downes, 2004; Smith, 2003). This aims at supporting schools to support disadvantaged students. The discussion is notably bound to question to what extent formulas and the allocation as well as the redistribution of funds provide "school managers with various incentives and sanctions" (Levačić & Ross, 1999, p. 28). German scholars tend to recommend conditional SI-based funding, i.e. tying the allocation of additional resources to specific conditions (e.g. a preceding submission of action plans, strict earmarking of funds, and a willingness to evaluate the use of funds) (e.g. Tarazona & Brückner, 2016; Morris-Lange, 2016; Böttcher, Hogrebe, & Schwarz, 2015; Tillmann & Weishaupt, 2015; Kuschej & Schönflug, 2014; Bacher *et al.*, 2010). Creating a regulative framework for the use of additional resources (bureaucratic and/or market-oriented), however, is not the only way in which school administrators can use formula-based approaches and a needs-based logic to enhance the effective and efficient support of disadvantaged students.

Following the literature on turning around failing schools and locally administered school improvement strategies, I distinguish four dimensions of administrative support that are assumed to promote intrinsic motivation and through this a willingness for change and innovation (e.g. Järvinen *et al.*, 2015; Honig & Venkateswaran, 2012; Park & Datnow, 2009; Muijs *et al.*, 2004; Sutherland, 2004). Autonomy support involves school's capacity building for a self-determined organization of work (e.g. through training on agenda-setting and project management). Support for competence development aims at equipping school staff with tools to cope with challenging working conditions (e.g. through leadership coaching, training on diagnostics and curricula). Support for social inclusion has the goal of developing a reciprocal, solidary working atmosphere within schools; between schools and parents; and between schools, LEAs, and other stakeholders (e.g. by creating networks and cooperation). Support by illustrating the relevance of a given activity involves developing a mutual vision for school development in the community (e.g. through jointly interpreting data and devising mutual goals). In their case study on how LEOs support school networks, Järvinen *et al.* (2015) find that LEAs heavily engage in autonomy support.

I sum, I hypothesize that:

- 5 In their supporting activities, LEAs use SI-based LERs for more than just creating a regulatory framework for allocating and redistributing additional funds. In particular, the additional activities relate to supporting the autonomy of schools.

## 6.2.5 Institutional Context

Following considerations of institutional theories (Nikolai, 2016; Mahoney & Thelen, 2010), spatial theories (Löw, 2016; Berkemeyer *et al.*, 2016), and data use theories (Henig, 2012; Coburn & Turner, 2011), I argue that the administrative processing of SI-based LERs is crucially shaped by spatial institutional arrangements.

Institutional arrangements represent a complex set of structures, values, and interpretative patterns. They result from negotiation processes and power-relationships between various interest groups (e.g. state and district leaders and/or administrators, principals, community actors), each of which seeks to establish their interpretations and political agendas. Institutional arrangements can provide a reliable framework for action and guide current and future decisions; yet, the inherent path dependency also reproduces existing power relations and access to resources.

In such a context, data focusing on marginalized actors can initiate a long-term incremental change by drawing attention to and building legitimacy for their positions and ideas. This information can provide a reference framework for “change agents” (Nikolai, 2016, p. 22) who initiate the discussion of new ideas. New cooperative and competitive relationships between well and less established players can arise and alter institutional settings.

In the case of formula-based approaches, U.S. and U.K. school administrators are found to balance the perspective of schools, parents, and superior authorities when judging the formulas’ “performance” and adequacy (e.g. Malen, Dayhoff, Egan, & Croninger, 2015; Egan *et al.*, 2014; Agyemang, 2010; Edwards *et al.*, 1996). In their case study, Egan *et al.* (2014) find that administrators were sympathetic to the theoretical idea of formula-based funding, yet in practice did not manage designing a formula that matched their idea of a fair distribution of resources. Afraid of rejecting schools and “very vocal parents” (*ibid.* p. 11), they ended up renegotiating resource allocations with individual schools. This led to a situation where principals “who make the loudest noises get the largest benefits” (*ibid.* p. 12). In a follow up study, Malen *et al.* (2015) emphasize that administrators were afraid of creating new inequalities from using weighted student funding. Reflecting prevalent perceptions among administrators, the authors conclude that “robbing Peter to pay Paul can leave both Peter and Paul in dire straits.” (*ibid.* p. 22). Another case study by Agyemang (2010) confirms these perceptions among principals. They describe needs-based funding as a “funding for failure” (*ibid.* p. 95) that takes away resources from other students, and provides no rewards for success. While the LEA in this case was required to implement a needs-based funding formula by the central government, the LEA intended to convince the schools into accepting the formula’s outcomes. Schools were encouraged to debate resource allocation patterns “so that the formula would not be seen as being imposed on schools” (*ibid.* p. 102).

I expect that similar power struggles exist in case of SI-based LERs, since German LEAs, particularly in mid-sized and large cities, have been facing budgetary restrictions in addition to extensive political and demographic changes (Höhne, 2010). The crucial factor may be the extent to which different interest groups perceive SI-based LERs to be a threat to their positions. Less resistance is expected by schools and other stakeholders when SI-based LERs are used to allocate additional, rather than to redistribute existing resources. For example, the political opposition in Hamburg criticized the school administration for using SIs to justify staff reductions at schools with few disadvantaged students (Meyer, 2013).

Overall, I hypothesize that:

- 6 SI-based LERs create awareness among LEAs and other relevant actors of the consequences of school segregation.
- 7 The interpretation and use of SI-based LERs is influenced by power relations within the community, which can undermine their intended use and reinforce existing institutional arrangements.

## 6.3 Design and Methods

### 6.3.1 Case Description

The case study refers to a mid-sized municipality in the German federal state of North Rhine-Westphalia (NRW). In order to ensure the anonymity of persons and locations, I can only provide limited details of local circumstances. The city is an economic center with a lower than average growth dynamic that is characterized by a high population density, a high proportion of well-qualified workers, but also by low incomes, high levels of child poverty in some neighborhoods, and strained public finances (Bertelsmann Stiftung, 2016). Eight out of twenty-four primary schools as well as five out of thirteen secondary schools are located in socio-economically deprived neighborhoods (reconstructed based on Terpoorten (2014)).

Regarding the educational landscape, the following points are worth noting: First, the statistics department of the local administration created three SI-based LERs in 2011, 2013, and 2014, respectively. Two of these were published with a primary school focus, using individual level data of compulsory school entry health examinations (e.g. proportion of parents with little education, proportion of children with a Turkish or other migration background, etc.). SI-scores were generated for every school in order to precisely show student transitions between primary and secondary schools disaggregated by socio-economic backgrounds. Another SI-based LER on secondary schools has been kept in-house. For that report, SIs included socio-economic data on the level of neighborhoods (e.g. unemployment rate, proportion of income support, proportion of single parents, etc.). The reports reveal that – despite a free school choice – socio-economically disadvantaged students are concentrated in primary schools, located in socio-economically deprived neighborhoods. This pattern is consistent with disadvantaged students being more likely to attend schools in their local communities. The reports also confirm a previous finding in education research, namely that the socio-economic background of students is strongly correlated with their educational opportunities in terms of secondary school choices.

Second, the LEO is in charge of using the SI-based LERs for school improvement measures. Consisting of one manager and seven employees, the city maintains a well-staffed and well-established LEO. The LEO and in particular its manager is commissioned by the LEA to oversee the distribution of additional social workers, which are largely funded by the federal state, to disadvantaged primary and secondary schools. Both in 2012 and 2015, the LEA allocated a significant number of additional social workers to primary and secondary schools with SI-scores indicating that the majority of their students came from disadvantaged backgrounds. In the case of primary schools, these social workers were supposed to establish networks between schools and youth welfare services and to open schools for extracurricular partners. In the case of the secondary schools, the social workers were intended to address school absenteeism.

### 6.3.2 Data Collection

Over a period of two years, I conducted three comprehensive, semi-structured interviews with the LEO manager (July 2013, January 2014, and March 2015). All interviews had an average duration of one hour and followed the same interview guideline (see Appendix A). Questions concerned the current objectives and measures regarding the LEO's use of the SI-based LERs, the manager's perception of her role in the process of using SI data, and the reception of relevant actors towards the manager's data use. The focus was on the manager's medium-term use and beliefs which are expected to better reflect the LERs ultimate impact. The interviews were recorded and documented in word-for-word transcripts.

### 6.3.3 Qualitative Triangulation Design

To address the research questions, I perform an in-depth analysis of the interview transcripts using two distinct qualitative approaches: First, considering potential monitoring and supporting activities highlighted in the literature, I employ content analysis to deductively analyze the LEO manager's activities in connection with her use of the SI-based LERs. Second, I use objective hermeneutics to interpretatively reconstruct the manager's decision-making processes in her use of the SI-based LERs.

This triangulation design diverges from other common mixed methods designs, which combine quantitative and qualitative methods (Creswell, 2014). My choice of methods allows me to not only explore hypotheses developed from the theoretical framework, but to also systematically generate new hypotheses. Thus, these two qualitative approaches shed light on different dimensions of reality (Heinrich *et al.*, 2016) and, in this case, different aspects of the research questions.

To identify theoretically relevant sequences in which the manager talks about monitoring and supporting activities (research question one), content analysis is an appropriate method. By quantifying the number of encodings, the results of the content analysis provide preliminary insights on the relation between monitoring and supporting activities over time. The encoded text passages also offer a basis for understanding the LEO manager's way of using SI-based LERs. However, the usefulness of content analysis reaches its limit when it comes to analyzing the manager's data use beliefs (research question two), since this method does not allow for a differentiated reconstruction of meanings (Mayring, 2014). In line with the conceptual framework, analyzing data use beliefs requires a decomposition of the complex interplay of pre-existing beliefs and experiences, strategic considerations, and power relations within a specific institutional context.

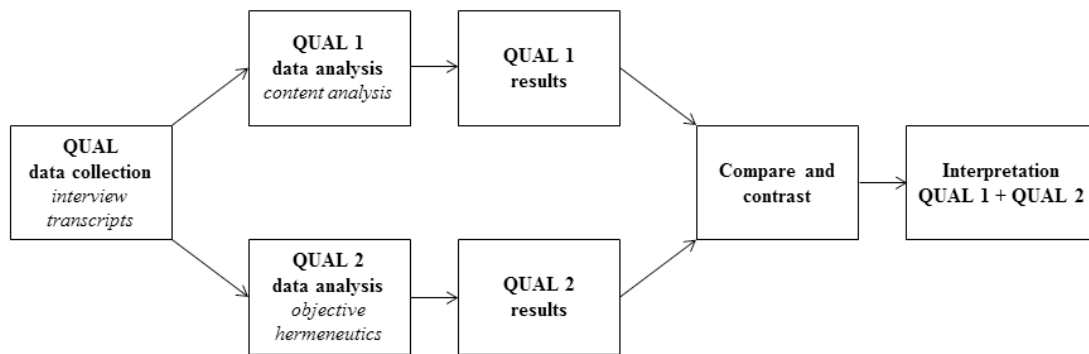
This is where objective hermeneutics comes in, which aims to "understand the structures behind the words" (Mann, 2014, p. 283). This method is prominent in German-speaking countries and specifically designed for analyzing individual case studies (i.e. small N data). It has often been applied to policy research due to its deliberate lack of presumptions when analyzing data (e.g. Dietrich, 2014; Mann & Schweiger, 2009). Analyzing interview transcripts using objective hermeneutics is intended to reconstruct "latent meaning structures" (Wernet, 2014, p. 241) of individual text passages and the text as a whole. In other words, the method seeks to understand the implicit meaning of what is being said and what is not being said. This culminates in a so-called case structure hypothesis that allows me to shed light on general principles (Reichert, 2004; Oevermann, 2002). In the context of this study, using objective hermeneutics seeks to



shed light on latent structures which let the LEO manager decide in favor (or against) a specific statement among a bundle of statements that would be appropriate in the interview situation. By reconstructing these decisions, it should be possible to grasp the interaction of individual, organizational, and institutional characteristics that the manager rather subconsciously carries in her references to SI-based LERs, which I conceptualize as data use beliefs.

Following the convergence model of Creswell and Plano-Clark (2007), I illustrate the procedures of this study's triangulation design in Figure 3.

**Figure 3: Qualitative triangulation design**



QUAL1 = content analysis. QUAL2 = objective hermeneutics. Adapted from “Designing and Conducting Mixed Method Research” by J.W. Creswell and V.L. Plano-Clark (2007), p. 63. Copyright 2007 by Sage Publications, Inc.

Source: Own illustration.

The steps of the data-analytic procedure can be read from left to right. After separately analyzing the same interview transcripts with content analysis (QUAL 1) and objective hermeneutics (QUAL 2), I systematically compare and contrast the results. Due to their opposing methodological principles (e.g. verifying vs. generating hypotheses), I can only perform this triangulation as a last step of the analysis, which puts the findings in perspective on a “meta level” (Bormann *et al.*, 2016, p. 32, as cited in Kuckartz 2014, p. 73, own translation).

### 6.3.4 Content analysis (QUAL 1)

The content analysis was performed with the software MAXQDA 11. I developed a coding scheme comprising the activities expected from the theoretical framework. In particular, the categories refer to the monitoring (Wendt *et al.*, 2013) and supporting activities that are assumed to create a willingness for change and innovation among educators (Järvinen *et al.*, 2015). After an initial review of the interview transcripts, I specified the definitions of the categories based on information from the transcripts. Both the definitions of categories and exemplary text sequences are documented in a code book (see Appendix B). To ensure the validity of my coding, two student assistants encoded two out of the three interviews as well. Testing the inter-coder reliability (Holsti, 1969), a good value of 0.83 was achieved (Bos, 1989). A brief overview of the code system with the main categories and subcategories can be found in Table 1.

Table 1: Main categories and subcategories of the content analysis

Main categories	Subcategories
Monitoring activities	Assessing the working conditions of schools
	Classifying schools according to similar challenges
	Evaluating LEA's objectives and means
	Putting the SI-based LERs in perspective with other evidence
	Providing information to the public
Supporting activities	Autonomy support
	Support for competence development
	Support for social inclusion (i.e. role within communities)
	Support by illustrating the relevance of a given activity

Source: Own illustration.

### 6.3.5 Objective hermeneutics (QUAL 2)

Using objective hermeneutics entails open coding, “which means that the document in question is analyzed sequentially, extensively and in detail: line by line or even word by word” (Reichertz, 2004, p. 580). Following quality criteria of objective hermeneutics, the analysis was performed in multiple steps (Heinrich *et al.*, 2016; Wernet, 2014): In the first step, together with a group of educational researchers working in the field of school improvement and school district research, I developed preliminary hypotheses about the latent meaning structure of the first sequence (i.e. text unit) of the first interview transcript. The aim is to explicitly focus on societal norms and codes that might have shaped the conversational situation between the LEO manager and interviewer. This is done by not considering the next text sequences and by conducting “thought experiments” (Wernet, 2014, p. 238) intended to neglect any prior knowledge of the underlying case and to achieve a dissociation from the text.

In the second step, we tested our preliminary hypotheses considering the next sequences of the interview transcript. After interpreting 10 percent of the first interview transcript, we developed a first case structure hypothesis. I recorded and documented the interpretation meetings.

In the third step, based on this first case structure hypothesis, I falsified, modified, and extended the interpretation considering the remaining sequences of the first interview. Finally, I used the elaborated case structure hypothesis from the first interview transcript as heuristic for interpreting the second and third interview transcripts.

### 6.3.6 Limitations of the Research Design

General limitations of this study design are attributed to the following aspects: First, in contrast to content analysis, objective hermeneutics concedes higher degrees of freedom in interpreting data. This implies a degree of subjectivity that can question validity and objectivity criteria (Mayring, 2014). However, developing the first case study hypothesis jointly with a group of experienced researchers in the relevant fields is meant to ensure both validity and objectivity. Furthermore, the qualitative triangulation design provides additional rigor.

Second, the study design solely includes interview data from one LEO manager, limiting external validity. Data on the perspectives of other LEOs/LEAs, educators, parents, or data on student and school performance would allow for expanding and contrasting the findings on the intended and unintended effects of the administrative use of SI-based LERs. Despite this shortcoming, the in-depth, longitudinal analyses and particularly the method of objective hermeneutics – that is prohibitively resource consuming to apply to a larger sample of interviews – has provided novel insights into the relationship between the institutional context and the way LEOs can use the SI-based LERs. The findings generated here can be used to inform more quantitative future research.

Third, again related to external validity, the data refer to a formula-based resource allocation of a German municipality, and the findings might not be applicable to other contexts. However, when comparing this case study, in particular the allocation mechanism used and the debates surrounding this type of resource allocation, to U.S. and U.K. case studies, I come to conclude that my analysis is relevant beyond the German context.

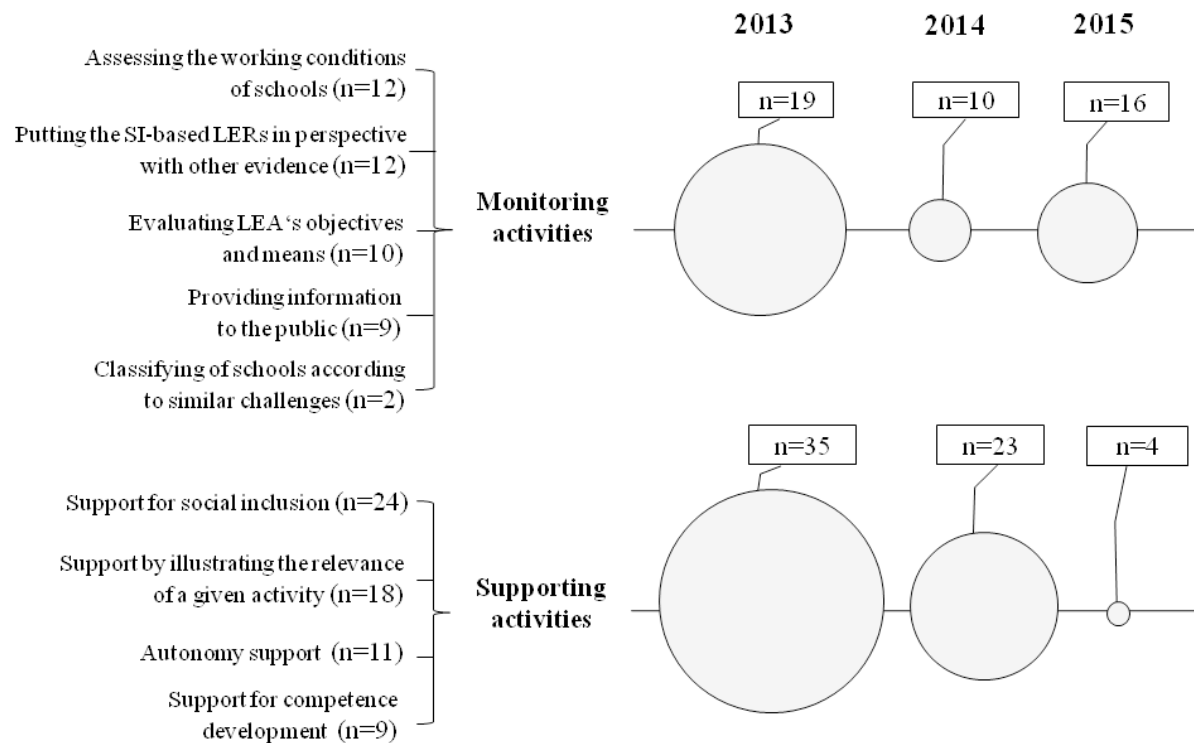
## 6.4 Findings

I organized the findings of the qualitative triangulation design by research questions. Addressing research question one, I first present the results of the content analysis. In doing so, I will provide an overview of the LEO manager's activities that are associated with her SI use. Addressing research question two, I then draw from objective hermeneutics. In the discussion section, I perform the triangulation itself.

### 6.4.1 Research Question 1 - How does the LEO use SI-based LERs for monitoring and supporting schools (if at all)?

Considering the absolute number of encodings found in the content analysis that are related to monitoring activities and supporting activities, I can cautiously infer about their relative importance. These absolute numbers are shown in Figure 4. The figure also details the number of encodings for subcategories, listed in brackets on the left. The circles are the proportional representation of encodings per main category and year.

Figure 4: Distribution of the encodings of the content analysis differentiated by the main categories monitoring and supporting activities, their respective subcategories, and by the annual interview transcripts



n = absolute number of encodings; area of circle = proportionate; SI = Social Index; LER = Local Educational Report, LEA = Local Educational Authority

Source: Own illustration.

Overall, I encoded 107 text sequences, out of which a total of 45 encodings refer to monitoring and 62 encodings to supporting activities. Only one out of ten encoded text sequences simultaneously refer to both monitoring and supporting activities, which points to a limited duality of these activities when the LEO manager uses the SI-based LERs. In other words, the manager's conceptualization of using SI-based LERs for monitoring and supporting activities seems to be mutually exclusive. Turning to the subcategories, the highest number of encodings relate to support for social inclusion (n=24), support by illustrating the relevance of a given activity (n=18), assessing the working conditions of schools (n=12), and putting the SI-based LERs in perspective with other evidence (n=12). Reflected by the different number of encodings, notably, and contrary to expectations, the LEO manager did not predominantly focus on activities which aim at supporting the autonomy of schools with respect to how they are working. Instead, she emphasized activities that refer to creating a sense of community in the local educational landscape.

Note that the absolute and relative numbers of encodings differ across years: In 2013 and 2014, the LEO manager mentioned supporting activities (SA) more frequently than monitoring activities (MA) [MA2013 (n=19) < SA2013 (n=35) | MA2014 (n=10) < SA2014 (n=23)]. In 2015, in contrast, she mainly used SI-based LERs for monitoring activities [MA2015 (n=16) > SA2015 (n=4)]. The relative number of encodings point to a dynamic process of using SI-based LERs. I interpret this shift as follows: When the first report became available, the manager might have focused on creating a culture around data-driven policymaking,

and negotiated fundamental issues with schools through initial supporting activities. Once the potential and legitimacy of SI-based supporting activities were established, the manager could shift her attention to monitoring compliance with the newly created culture.

#### 6.4.1.1. Monitoring activities

I find evidence that the LEO manager's use of the SI-based LERs for monitoring purposes focuses on two particular aspects: On the school level, the manager deliberately used the data to irritate the prevailing thought patterns of educators at disadvantaged schools. On the systemic level, she used SI-based LERs to help validate her perception of causes and consequences of school segregation towards principals. Here, she was facing unintended side effects over time. I detail these findings with illustrative text sequences in the following sections.

##### Irritating educators' thought patterns

Relevant text sequences for this aspect regard the subcategories assessing the working conditions of schools (n=12) and classifying schools according to similar challenges (n=2). Across interviews, the LEO manager consistently stressed the importance of acknowledging that schools can be in challenging circumstances because of their quality (e.g. teaching) rather than due to the number of students from disadvantaged backgrounds. In this context, she highlighted one comprehensive school she called "school for students left behind" (1 | 40). The manager interpreted SI-based evidence for this school as indicating low school quality: Although the reports do not comprise any detailed data on the quality of schools, she drew this conclusion from the fact that the students were shown to come from all over the city, as a notable share had been rejected at other schools. The manager interpreted the highly homogenous social composition of the student body as robust evidence that socio-economically well-off parents within the school's vicinity avoided enrolling their children at that school. From the manager's perspective, rather than providing new insights, the SI-based LERs had merely confirmed local knowledge: "Everyone, who lives in this city, knows this" (1 | 16). At the same time, the possibility of describing the enrollment profile of that school "more objectively" (3 | 17) was valued in itself, since it facilitates discussions with schools which tend to seek reasons for low school performance among the student body:

"I like it [referring to this objectivity, annotation by the author]. Because otherwise, the ball is in the student's court again very quickly. 'We can't do it because... we always get assigned the weakest [students, annotation by the author]', and so on. These discussions can then be narrowed down to comparisons with other schools in similar circumstances. You are in a position of saying: 'Look, there are other schools in a similar position and they do this and that and they don't feel as burdened as you do. Maybe it is possible to somehow reduce the factors that strain you, too.' So, one has to take this second factor for schools very seriously, namely: how does the school position itself; and how do we make them accountable for it. This is facilitated by having solid figures, such as these." (3 | 17)

This text sequence highlights the crucial role of objectivity supported by "solid figures" since it seems to reduce educators' ability to blame their students for the school's ineffectiveness at improving low performance. This is done using SI-based school comparisons, which she believes to be as a fair measure ("there are other schools in a similar position"). She assessed that the thought patterns of school educators were dominated by a "perceived burden" (3 | 15) rather than by the sense of duty of providing the high

quality education she was expecting. Thus, the reports afford legitimacy for irritating these patterns. At the same time, by putting all disadvantaged schools in the same box, the manager risks no longer acknowledging school-specific challenges.

### Intended and unintended effects of public transparency

The relevant text sequences here are related to the subcategory providing information to the public (n=9). In our first interview in 2013, the LEO manager was confident that the SI-based LER on secondary schools would be published just like the report on primary schools had been two years ago, despite being more politically sensitive. Initially, she expressed her willingness to respect the preference of secondary school principals as to whether or not the report will be published. At the same time, however, the manager considered the related discussions with principals and political stakeholders as an opportunity to create an “atmosphere of tension” (1 | 48) among secondary schools, which see themselves as “lone fighters” (1 | 48) and each other as competitors for students. She welcomes these tensions, arguing that it connects principals and helps them overcome existing divisions. In other words, this approach was intended to raise awareness among principals that school segregation within the municipality is a common challenge rather than one of individual schools.

In contrast to this early strategy, both in 2014 and 2015, I find evidence that the LEO manager appeared much more hesitant to threaten principals with releasing the report, fearing negative consequences for disadvantaged schools.

“Now, we really have a problem with student flows [i.e. students avoiding or leaving the comprehensive school in challenging circumstances, annotation by the author]. If we depict them as brutally as they really are, we expose this school, which would likely intensify this effect. Also, we would really have the principal, who is under very high pressure anyways, lose her face. [...] such exposure by itself does indeed not help, but can cause a lot of damage. We need to make sure that we turn this around in a positive direction. Therefore, the context is much too delicate to publish such figures.”(3 | 23)

Over time, the manager came to conclude that addressing systemic challenges of segregation and ensuring transparency in public can sometimes be mutually exclusive (“the context is much too delicate to publish such figures”). From the perspective of the LEO manager, providing the information to the public would set free the “the dark side” of accountability, including shaming the principal of a particular school (having her “lose her face”) and provoking an increasing segregation (“would likely intensify this effect”). This would contradict the manager’s collaboration strategy and her intention to turn around the situation. After all, the LEO manager preferred “to work on the actual quality problems, instead of pulling down the image even further” (3 | 3).

To sum up, I find that the LEO manager considers public scrutiny to have potentially negative side effects that can impede the improvement of disadvantaged schools. However, my findings also show that threatening principals with greater transparency was providing the manager with leverage in bargaining with schools. These findings also illustrate that the persistent, institutionalized rivalry between schools for students and scarce resources – fomented by potential school closures in cases of declining student bodies – and school segregation are interrelated challenges.

### 6.4.1.2. Supporting Activities

Regarding supporting activities, I find evidence that – similar to monitoring activities – supporting activities were targeted both towards individual schools and the systemic level: On the school level, she heavily urged principals to effectively use additional social workers. On the systemic level, based on the SI-based LERs, the manager initiated joint learning processes. The following sections provide details regarding these findings.

#### Committing principals to the effective use of additional social workers

The relevant text sequences here relate to the subcategories autonomy support (n=11) and support for competence development (n=9).

My analysis shows that, across all three interviews, the LEO manager criticized the expectation of local political decision-makers that the allocation of additional social workers to disadvantaged schools will suffice in automatically initiating change that would then translate into improved student performance. Instead, the LEO manager reported inefficient resources use. In her view, the principals considered the additional social workers primarily to be a kind of support system for their teachers, relieving them of their workload rather than as additional professionals to specifically focus on students at risk (“There are such comments as: ‘Yes, I think it is good that the teachers are relieved.’” (2|18)). The LEO manager saw the need to remind principals that by receiving additional social workers, they agreed to an implicit contract that obliges them to use these resources purposefully and effectively within the scope of the declared objectives of the LEA. Thus, the LEO manager claimed having a right to intervene.

In this context, the manager requested principals to develop and implement guidelines and working routines for social workers at schools, and to strategically align social work with other education programs. Her vision is illustrated in the following statement:

“For these x-students, I want to have a comprehensive support package in which I include employees of all-day schools, special needs assistants, and social workers, and I make sure that everyone fulfills their role, that we work in a multi-professional team, that we have regular meetings. And we keep an eye on what we achieve step-by-step when helping these students and how we promote them to the next level.’ This form of strategic formation is almost non-existing. There are principals, who can do it and they do it, but they are very rare.” (2|20).

This quote exemplifies that the LEO manager calls for the implementation of management routines that focus specifically on collective and autonomous learning processes. However, from the manager’s perspective, only a few principals operated along those lines.

The LEO manager emphasized that the principals’ intrinsic motivation for change is of crucial relevance and can only be shaped by strategic counseling to a limited degree. As a consequence, in 2014, after a funding period of two years, she stressed that a school’s SI-score should not be the only condition for distributing additional resources. Instead, if she were to restart the allocation of additional social workers, she would combine the SI-based allocation with an assessment of the principals’ “willingness to establish and hence use these structures and to ensure transparency of them” (2| 20).

Independent of this hypothetical scenario, I find that the manager's perception of the principals' willingness to change had already co-determined the allocation (i.e. influenced a re-allocation) of social workers. The manager called this approach "re-steering" (2 | 56), which is meant to have principals "ensure that resources are used to achieve the intended effects" (1 | 54). Notably, in one case, the school's willingness to strategically use additional social workers did not meet the manager's standards. She said: "That would have been a reason to reclaim the money" (2 | 22). As a consequence, she re-distributed the social workers to another disadvantaged school that showed the willingness for change.

In sum, the LEO manager did not solely rely on the SI-based LERs to allocate additional resources. In fact, she based her decisions on individual discussions with principals of disadvantaged schools and used the SI-based LERs in combination with her autonomy over the resources as a basis for re-negotiations. This way, she was able to create a somewhat intimidating atmosphere that allowed principals to commit to school improvement processes and accountability. At the same time, this strategy effectively undermines the idea of SI-based resource allocation.

### Developing a community of responsibility between LEAs and schools

Here, I refer to coded text sequences of the subcategories support for social inclusion (n=24) and support by illustrating the relevance of a given activity (n=18).

Across all three interviews I find that the LEO manager, together with the joint head of the LEA and youth welfare office, used the reports in discussions with spokespersons of various secondary school types about the strategic alignment within the local educational landscape. In particular, social sense making processes were promoted by asking these spokespersons:

"How do we collaborate? Where do our students come from? What have we done strategically to get to the status quo? What is happening coincidentally? What do we want to keep as is? What do we really not want to have?" (1 | 8)

The quote illustrates the objective of joint learning processes with regard to (un)desirable developments in the past, present, and future. This goes beyond the monitoring activities that aimed at making all principals accountable for the causes and consequences of local segregation. Rather, the LEO manager addressed the principals as relevant decision makers by asking them to discuss fundamental questions that regard institutionalized patterns of action.

Across all interviews I find that these joint discussions were also intended to demonstrate the LEA's purpose of overcoming the schools' perception that "they have been treated unfairly by the LEA" (1 | 46). The SI-based LERs served as a reference point to change the tone of communication with schools by including schools and other relevant partners in a "community of responsibility" (1 | 8). In the manager's view, the head of the LEA and youth welfare office was central in the process of sense making. Due to his credibility and extensive LEA experience, he was able to "sell" the idea of a community and the principle that "something that is unequal should be treated unequally" (1 | 40) (e.g. disadvantaged and advantaged schools). The LEO manager emphasized the following core values as the basis for this community: transparency, trust, openness, responsibility, jointly defined goals and decision making, willingness to change, fair and transparent allocation of resources, and reciprocity as "to create a good give-and-take at the local level in order to ultimately, as a community of schools, find a local and good solution for every student" (1 | 40).



Both in 2013 and 2014, the LEO manager perceived principals and social workers to be reacting with a mixture of openness, resistance, and curiosity as to whether the LEA could fulfill its community vision and its changed governance ambitions (“We are not indifferent to the outcomes, and we do not simply provide facility managers and buildings.” (1|8)). In the interview of 2015 and in the context of distributing refugee children among schools, I indeed find that from the manager’s perspective, the community of responsibility was beginning to bear fruit.

## **6.4.2 Research Question 2 - What are prevailing beliefs of the LEO manager concerning the use and potential of SIs?**

Regarding the manager’s beliefs towards the use of SI-based LERs, three findings stand out: First, the manager considered using SI-data as a basis to establish a framework for self-regulative actions of principals. Second, the manager found it necessary to switch to paternalism once principals question her interpretation of SI-data. Third, in order to ensure public confidence in LEA’s capacities to manage schools, the manager avoided putting public accountability pressure on schools. To a large extent, these findings confirm or are consistent with the findings of research question one, but also offer additional insights.

Facing the need of presenting the key findings of the sequential analysis done by objective hermeneutics very briefly, I restrict myself from providing an overview of my case structure hypothesis. While my results are informed by a careful analysis of every text sequence of the three interviews, I chose exemplary text sequences that reflect repetitive argumentation patterns within, and to a large extent across, all interviews. Following Heinrich (2015), I assume that this recurrence in social practice is not coincidental so that, in the presentation of my results, I shall be in a position to refer to structurally determined argumentation patterns.

Regarding the manager’s use of the SI-based LERs, the defining element of her framework for action is the idea of an ethic of responsibility (Schluchter, 1981) and of governance by numbers (Köhler, 2011). My analysis shows that the manager’s beliefs on data usage can be distinguished along three, to some extent antagonistic dimensions: discursive beliefs, organizing beliefs, and self-subjectifying beliefs.

### **6.4.2.1. Discursive beliefs**

Discussing the use of the reports, the manager referred to a necessary change in the existing relationship between the LEA and principals “so that one gets away from the LEA talking to individual schools and whomever whines the loudest gets the most” (1|44). Here, the LEO manager characterized very clearly the relationship as driven by individual and emotional calls for resources. Moreover, with regard to the expression “whomever whines the loudest gets the most”, she painted a picture of calculated children who, in order to get more ‘chocolate’, need to get their parents’ attention by convincing them that they suffer the most from an injustice among siblings. At the same time, she admitted that the LEA has contributed to this culture due to bilateral conversations with individual schools that created room for this behavior.

The SI-based LERs provided the LEO manager with a more comprehensive overview of needs and the leverage to break with the tradition of bilateral discussions and rational emotionality. She suggested to principals “to jointly, at eye level, think about what happens in this city and what we want to do together” (1|16). The statement exemplary confirms that the manager understands the reports as a joint basis and

starting point both for the LEA and principals to develop a mutual understanding of relevant issues and a common frame of reference for future actions.

Not only because of the manager's frequent use of the term "eye level" in all three interviews but also against the background of the proclaimed cultural change does this figure of speech require an in-depth analysis. The idiom "at eye level" connotes an interaction of at least two persons about the same size and rank. At first sight it seems that the manager expected the joint interpretation of SI-based LERs to bridge unequal power relationships between schools, and between the LEA and schools. The LEO manager highlighted the following aspects using this metaphor:

"I believe the key is that adult people who have a good sense of reflection, do not remain within their own jurisdictions, but get together and say, 'How is the situation in the city?', and take each other seriously, and also trust in each other's capabilities and in the possibility of a joint solution. [...] And the study [the SI-based LERs, annotation of the author] is such a beautiful objective basis. Of course, one can say: 'Let's get together and let's talk about the city's situation. That wears out. That gets out of hand. [...] But if you have a thing that you can work off [...] it is not just a peg on which to hang on, but it leads to the core of things.'" 1 | 80)

With regard to this text sequence, the manager considers eye level interactions as a door opener that helps the actors to unleash a communicative frame among equals: the principals are no longer thought of as children but rather as adults ("adult people who have a good sense of reflection"). At the same time, the manager conceptualized eye level interactions, presumably with an associated status-rise of principals, as an antitype of hierarchical interaction and bureaucratic demarcation ("remain within their own jurisdictions"). The eye level interaction in combination with the request to assess the local situation creates a non-hierarchical space that demands a reflexive positioning and willingness to compromise on common solutions from its participants ("trust in each other's capabilities and the possibility of a joint solution"). This approach should not be mistaken, however, for a democratization of decision making and a loss of power of the LEA as the last part of the text sequences on the role of the SI-data shows. Rather, by reducing complexity ("beautiful objective basis") and by framing the nature of the eye level interaction, the LEO manager enforces developing a joint interpretation of the available evidence and setting the agenda ("work off", "it leads to the core").

#### 6.4.2.2. Organizing beliefs

Even though the LEO manager proclaimed to strive for a non-hierarchical manner on the one hand, on the other I find the continued idea of paternalism in her descriptions. This is characterized by an 'all-or-nothing principle' that requires both the LEO and the schools to either find some common ground or not ("We either have a common task or not. But we now have to show our colors." (2 | 22)). In this context, the LEO manager presented herself as a sort of 'gatekeeper' of the community's conventions, which includes ensuring that the access to community resources is justified ("In case of a common task, we, the LEO are on board immediately, but not only for drinking coffee." (2 | 22)). For instance, referring to the principal of the comprehensive school who the LEO manager thinks blames his/her students and poor conditions of the school building for unsatisfactory results rather than the quality of the school's work, she said:

"If it works really well, this is how we can turn this into a win-win story [...] Of course, one can discuss for a long time who should have demonstrated initiative here and when, but you can also

be forward-looking and say / I can only advise the principal: 'If you perform a transparent, open job, if you sort things out, then questions of renovation measures will also be easier to resolve simply because we are in closer contact. Other principals follow this strategy, too.'" (2|44)

Initially, the LEO manager stressed her willingness to establish a mutually beneficial relationship with the principal by balancing the interests of the LEA and the school ("turn this into a win-win story"). However, the manager had the impression that this principal, in the discussion of SI-data, focused on old conflicts ("who should have demonstrated initiative here") rather than on solutions ("be forward looking"). Here, the manager also indicated that the principal refused to accept accountability for the school's measured situation. This collided with the manager's idea of self-regulation by numbers, which to her is a barrier for successfully creating a win-win situation ("If it works really well").

At this point, the manager's attitude changed remarkably, which is reflected also in other text sequences that refer to a potential ambiguity when using SI-data. If the discussion between the manager and principals or other educational actors did not create a mutual framework for action — for instance, due to a lack of a joint perspective on the causes and consequences of existing challenges — the LEO manager switched to existing hierarchies to enforce her idea of transparency and accountability ("If you perform a transparent, open job, if you sort things out"). Here, notwithstanding the fact that the SI results per se qualified the school to receive additional resources, the manager described the possibility of offering further resources ("questions of renovation measures will also be easier to resolve"). This confirms the findings of the content analysis regarding a re-steering approach taken, in this case, however, in the form of an incentive instead of a sanction. Interestingly, instead of referring to SI-based LERs, she named a closer relationship with the principal as the source of legitimacy for this ("simply because we are in closer contact"). I interpret this to mean that a closer relationship potentially opens up informal ways of communicating needs and securing resources. With the reference "Other principals follow this strategy, too", the manager legitimized this approach. In sum, evidence-based policies, community pressure induced by the LEO manager as well as resource-based incentives and sanctions are aimed at reshaping the collaborations between the LEA and schools. The visualized nature of this collaboration, however, carries some discrepancies and trade-offs: eye level interactions and paternalistic approaches, not giving into those who complain the loudest, yet accepting that the frequency of personal contact is associated with resource allocation.

#### 6.4.2.3. Self-subjectifying beliefs

So far, to hold principals and schools accountable for their work, the manager saw the role of an empowered LEA in discussing and shaping educational processes. The following text passage exemplifies her course of action when she was suspecting negative consequences due to SI-results:

"So if you consider the comprehensive school that already feels to be in the pillory, then publishing some merciless figures is something that you simply don't do if you want to get along well. It is more about saying 'we need to invest more trust on both sides in order to contemplate: how do we get the cow off the ice [original German saying meaning: how can we save the situation?, annotation by the author], how can we get the school back on a positive track?' Achieving this, there are tasks on both sides.'"(3|25)

At first glance, it seemed that the manager is empathic towards the situation of the comprehensive school of being "in the pillory" and thus towards the reputation of a struggling school. This, however, contradicts

her idea of transparency and accountability that I previously presented, exemplifying another trade-off. The basic idea of accountability remains the same, yet the LEO manager also faces a prisoner's dilemma: Someone who was in the pillory in the Middle Ages was punished by public humiliation and hereby excluded from citizenship. Citizens that were associated with the ostracized person run into danger of losing their reputation, too. The manager appears to have no interest in publishing the report herself, since she risks raising public attention to the LEA's role for the situation of the pilloried school as further text sequences show (e.g. "These are complex, sensitive issues of the LEA that we did not want to heat up by such a publication." (3|3)).

Applying this interpretation to further parts of the sequence, the manager seems pragmatic rather than altruistic ("publishing some merciless figures is something that you simply don't do if you want to get along well."). She emphasized the current and future collaboration the dissemination of the report would impede. The pillory hypothesis is not only consistent with the manager avoiding to publicly confirm the school's failing status; intensifying the relationship with the school can be interpreted as one means to getting the school out of the public gaze. The latter also allowed the manager to demonstrate her idea of a community of responsibility ("invest more trust on both sides", "there are tasks on both sides"). In other words, and in accordance with my results from the content analysis, in order for schools to embrace a sense of community while accepting the LEA as the organizational core, the manager believes that she should not put public accountability pressure on individual schools. In her ambitions related to transparency and accountability, she clearly differentiates between actions taken within the community and those towards the public – a strategy which is dissolving some of the management trade-offs mentioned earlier. Transparency and accountability are presented as exclusive principles for the organization and discourse within the community. Extending these principles to the public would also subjugate the LEA itself to accountability pressure and may restrict the LEA's scope for action.

## 6.5 Discussion and Conclusion

This paper analyses if and how LEAs and LEOs use SI-based LERs for monitoring and supporting schools, and the extent to which the relevant LEO manager's beliefs on data use influence this use. Based on the intended purposes of SI-based LERs and the current state of research on formula-based resource allocation, my main overarching hypotheses are as follows: First, SI-based LERs present local administrators, educators and other relevant actors with an information base that they are required to work with. This creates an opportunity to jointly discuss and 'negotiate' the causes and consequences of school segregation as well as measures against them. Second, despite the SI advocates' vision of using this information base to ensure that resources are effectively and fairly allocated among schools, local power structures can reinforce traditional organization and resource allocation patterns. The transparency offered by SI-based LERs can result in other unintended effects and even increase segregation. Third, the LEO manager's data use beliefs are expected to influence all underlying dynamics.

My analysis of the SI-based governance combines two qualitative approaches: content analysis and objective hermeneutics. Through these two distinctive approaches, the research questions can be investigated from two different angles the findings can be used as "data of second order" (Heinrich *et al.*, 2016, p. 290, own translation). In other words, my qualitative triangulation design compares and contrasts the findings generated by the individual methods. The resulting discussion has both theory-validating (in the sense of plausibility considerations) and theory-generating elements. Regarding the hypotheses developed in the

theory part of this paper and summarized above, the findings of both methods largely overlap. There are, however, some noteworthy differences and additional insights that have also come out of this triangulation approach.

One central finding and a re-emerging theme throughout this case study is that – contrary to my initial expectations – SI-based LERs were used by the LEA for initiating institutional change. Assessing the extent to which these changes have actually occurred goes beyond the scope of this study. Yet, based on her interpretation of the SI results, the LEO manager considered institutional change both necessary and feasible. For this matter, she highlighted the crucial role of objectivity that is generally attributed to SI-based LERs' and the SI-scores' role in identifying causal relationships. The latter is what she presumed and actually over-interpreted, given that the reports and SI-scores provide descriptive statistics rather than multivariate causal analyses. Nevertheless, she seemed to consider her interpretation of cause-and-effects relationships as “necessary fiction” (Czada & Schimank, 2000, p. 25; own translation) to create a momentum for change among local schools to tackle segregation. The LEO manager mainly used the reports to legitimize her course of action – a selective use which is consistent with the literature on data-driven policies (Penuel *et al.*, 2016). The LEO manager took the role of a “boundary spanner” across schools (Sendzik *et al.*, 2012) and a “change agent” (Mahoney & Thelen, 2010, p. 23) seeking to overcome structural factors that tend to systematically penalize disadvantaged students and schools.

Overall, the use of SI-based LERs held the promise of allowing the LEO manager to use resources more efficiently and initiate a more trust-based collaboration both between the LEA and schools as well as among the schools themselves. More precisely, both the results of the content analysis and the objective hermeneutics show that the LEO manager used the SI-based LERs to establish different forms of responsibility within a ‘community of responsibility’ between the LEA and schools. Based on Heidbrinck (2017), I differentiate between the following forms of responsibility: responsibility, accountability, and liability. In what follows I will detail these types of responsibility, and relate my findings to the current state of research on formula-based funding afterwards.

### 6.5.1 Responsibility

From her perspective, the SI-based LERs confirmed the manager’s opinion that local school segregation had resulted from individual and collective failures of schools and the LEA in the past (these failures have taken the form of competition, lack of perceived responsibility for a given outcome, and lack of systemic leadership). This implies a need for schools and the LEA to acknowledge their own and joint responsibility for the level of local segregation. At the same time, I find that the LEO manager tends to over-simplify comparisons across schools. While SI-scores facilitate comparing schools that have a similar socio-economic composition of student bodies, when interpreting the SI-scores she tends to disregard other contextual factors that may determine school performance and explain different performances across disadvantaged schools. This may reflect some level of misinformation concerning the informative value of SIs or even be related to strategic reasons. In any case, as a consequence, disadvantaged schools can find such comparisons as unfair and feel publicly stigmatized. The extent to which disadvantaged schools that are simultaneously labeled as a ‘failing school’ in the public reception of SI-based LERs take responsibility for their situation should be investigated in future research. As Quesel, Husfeldt, Landwehr, & Steiner (2012) suggest, such public stigmatization following a formula-based ‘failure diagnosis’ can be either a paralyzing or a healing shock to schools.

## 6.5.2 Accountability

The community of responsibility between the LEA and schools was to be created by individual and collective learning processes according to the LEO manager. SI-based LERs were expected to shed new light on segregation and allow developing strategies to deal with this phenomenon. Sources of tension in this context relate to the accountability that the LEO manager assigns to disadvantaged schools. The schools are held accountable for ensuring the effective use of additional social workers assigned to them based on their SI-scores. The LEO manager determines what exactly constitutes an effective use in personal ‘consultations’ with principals. In these consultations, she insists on management principles that aim at autonomy and self-organization of schools. Looking at the results from the content analysis – although there is only a very low number of relevant encodings – reveals that this is rather ideal. Furthermore, it remains unclear if schools can transfer these principles to their specific pedagogical challenges. This requires further research. It is possible, for instance, that these management principles do not hold the same solution potential for all disadvantaged schools. Muijs *et al.* (2004), for instance, establish the role of context- and even situation- specific supporting activities for successfully improving disadvantaged schools. At the same time, the authors assume that disadvantaged schools are indeed seeking to improve or change their situation and that this simply requires a ‘suitable’ supporting strategy. However, it can be a “useful fiction” (Czada & Schimank, 2000, p. 38, own translation) for schools to present the conditions of the school as a situation that they cannot influence and thus cannot be held accountable for. This will make their accountability subject to receiving additional support.

## 6.5.3 Liability

There are two scenarios in which the LEO manager chooses to sanction schools by redistributing additional social workers: First, if schools fail to retrospectively accept some share of responsibility for the school segregation attested in the SI-based LERs. Second, if schools fail to accept accountability for using resources effectively and efficiently. To evaluate potential failures, the manager relies on her perception regarding schools’ (i.e. principals’ and educators’) willingness to change, and the extent to which they share her interpretation of the SI-based LERs. If she perceives principals to lack intrinsic motivation, she resorts to extrinsic motivation. It can be assumed that this strategy in turn influences the perception of schools regarding the administrative use of SI-based LERs: Provided that the interpretation of SI-based LERs – particularly regarding causes and consequences of specific results – are similar among schools and the LEA, schools are expected to perceive the reports as a valid and useful description of their level of strain. Along the same lines, I assume that they perceive them as a fair basis for allocating additional resource. If schools do not share the LEAs interpretation, however, and if this is associated with (the threat of) potential sanctions, schools may consider SI-based LERs as a purely administrative monitoring instrument and a way to create accountability pressure. Future research should look into the effects of how schools’ perceptions of a formula-based resource allocation influence their resource use and performance. In their systematic literature reviews, Coburn & Turner (2011) as well as Mintrop & Klein (2017) point out that administrative support measures introduced in the context of accountability policies, such as NCLB, are not always seen as supportive by schools. The authors found that they can instead generate mistrust and defensive reactions.

Applying each of my research methods, I find evidence for all types of responsibility. At the same time, objective hermeneutics provides additional insights, particularly into community dynamics within the

educational landscape. For instance, the content analysis identifies joint learning and interpretation processes between LEA and schools which aim at ‘negotiating’ a group identity with shared beliefs and common rules (e.g. reciprocity, mutual trust, joint decision-making). Yet, objective hermeneutics allows me to clearly identify important ambivalences regarding the community formation and underlying negotiation processes – something which would have remained undetected if I had used content analysis alone. These ambivalences can be classified according to the following sources of tension in group relationships that are discussed in the literature on community formation: voluntariness vs. compulsion (Stalder, 2016), freedom vs. security (Bauman, 2009) and openness vs. closeness (Wiesenthal, 2000).

#### **6.5.4 Voluntariness vs. compulsion**

When taking a joint observation position on the basis of SI-based LERs, the LEO manager mainly presents herself as an equal among equals. Schools are called upon to voluntarily participate in shaping a common framework of action concerning old and new patterns of organization and allocation using SI-based LERs. The call to participate in these ‘negotiation’ processes, however, can become tacitly compulsory, in that not participating blocks access to the decisions and resources being negotiated (e.g. knowledge about strategic decisions or the distribution of refugee children). In this context, the results indicate that the community is providing a “performance enhancing additive” (Wiesenthal, 2000, p.48, own translation) by implementing the LEAs’ premises of justice. Trust within this community is intended to create a sense of protection against hierarchical over-regulation and over-criticism. Brüsemeister & Franz (2016) refer to such use of community formations as “fabric softener to hierarchy” (ibid. p. 145, own translation). The LEA’s increased ambition of taking a formative leadership role within the local educational landscape is ‘woven’ into the community and can end up being exploited to re-establish hierarchies. SI-based LERs take the role of providing an occasion at which they can establish such structures. These findings align with the results of Agyemang (2010). She shows that implementing a funding-formula hinges on its acceptance by schools, which the LEA ‘enforces’ through involving schools in a joint review of the formula. Future research should, more than it has done in the past (e.g. Levačić & Ross, 1999), systematically analyze the role of a joint sense-making process as a condition for successfully implementing formula-based resource allocations and initiating institutional change.

#### **6.5.5 Freedom vs. security**

According to the interpretation of the LEO manager, available SI-based LERs established that competition among schools fuels segregation. A collective coordination was thus crucial to counteract segregation. Confirming this chain of thought, my findings show that – while in collective negotiation processes – taking into consideration collective aims and a fair resource allocation across schools indeed seems to crowd out individual schools’ vested interests of simply maximizing their own resources. This implies that when organizing their work, schools need to at least partially consider challenges and resource needs of other schools. The LEA is thus in a position to justify a differentiated (re)distribution of resources with jointly agreed upon community level reciprocity and to label potential complaints as well as inefficient resource use as non-solidary. At the same time, the reciprocity principle implies the promise to non-beneficiaries that they could profit from similar redistribution practices if needed which may give them security. Owing to the

nature of this study, I cannot analyze how schools themselves perceive and deal with this concept of (re)distribution and if this causes conflicts across schools.

To put it differently: while the LEO manager perceived a new form of give and take between schools, the cost-benefit-considerations that schools take into account when deciding their course of action is beyond the scope of this study. It is possible, for instance, that non-disadvantaged schools perceive the reciprocity principle as “funding for failure” (Agyemang, 2010, p. 95). Alternatively, they may rely on the reciprocity principle to request “compensation payments” (Czada & Schminank, 2000, p. 28, own translation) as to make-up for their ‘unfavorable favorable’ position within the community in the long-run.

### 6.5.6 Openness vs. closeness

My findings suggest that the LEO manager refrained from publishing one SI-based LER in order to maintain trust within the community. She also argued that publishing the SI-based LER would reinforce and increase segregation since the public picture of disadvantages schools would be confirmed. By not publishing the report, the manager expects to win over schools, gain “moral authority” (Smylie & Evans, 2006, p. 190), and strengthen the LEA’s position as a trustworthy partner. This strategy likely contributes to preventing a dissolution or division in the community. At the same time, the manager strategically used and promoted transparency as a blaming-and-shaming tool to enforce behavioral compliance with community rules. Smylie & Evans (2006) argue that this differentiated strategy can positively influence change processes. Independent of this, my results also indicate that the manager has some vested interests in not publishing the report: To re-establish or sustain public trust in the efficiency of local school systems and governance competencies of LEAs after negative publicity. Theoretical expectations suggest that the LEA would be forced to react in a symbolic way rather than actually help solve underlying problems (Bormann, 2012). Put differently, the LEA would face accountability pressure and could have their autonomy restricted as a result.

It is important to note that not publishing risks a “cognitive closure” (Wiesenthal, 2000, p. 58, own translation), i.e. the LEA foregoes external perspectives that potentially hold valuable insights. Along similar lines, McLaughlin (1993) argues: “Strong professional communities, by themselves, are not always a good thing. Shared beliefs can support shared delusions about the merit or function of instructional orthodoxies or entrenched routines. This collective agreement can generate rigidity about practice and a ‘one best way’ mentality that resists change or serious reflection” (ibid. p. 95, cited according to Smylie & Evans, 2006, p. 193). If such ‘immunization’ to external reflection and a ‘one best way mentality’ also applies to the community analyzed in this case study, then it cannot conclusively be assessed. I conclude, however, that transparency cannot automatically be considered as a quality indicator for formula-based resource allocation. An important knowledge gap that future research should address regards the interplay between formula-based change processes, the social capital of the actors involved, and the social structures of educational landscapes more generally (Park & Datnow, 2009). Network analyses would be most beneficial to this type of analysis (Daly, Finnigan, Moolenaar, & Che, 2014).

Other aspects left for future research concern the perspectives of teachers, parents, policy makers, and federal school administrators on the pro- and cons- of formula-based funding as a tool to support disadvantaged schools. Against the background of national and international research gaps regarding the administrative use of formula-based resource allocations, the results of this qualitative triangulation study



provide important and differentiated insights in the process of implementing such measures. The theoretical framework as well as the empirical and theoretical explorations offer valuable points of reference for a systematic comparative analysis of formula-based measures for a targeted allocation of resources according to needs (e.g. weighted student funding, fair funding).

Important follow-up questions fall into two broad research topics: First, the economics of education – examining the actual distribution of different types of resources vis-à-vis the political and administrative rhetoric. It can be hypothesized, for instance, that a formula-based resource allocation when municipality budgets are strained can be misused for quietly reducing the sum of resources (re)allocated. Simulations studies could be used to analyze reallocation effects of different funding-formulas, shed light on different concepts of justice implied, and investigate their acceptance by different stakeholders. Second, conducting quantitative and qualitative social space- and school studies should focus on the planned outcomes of formula-based funding schemes. This would serve to analyze, for instance, how the funding actually affects the segregation of schools, neighborhoods and other social spaces. Are support systems for disadvantaged students indeed improving? How do they benefit from this support (e.g. improved performance, less absenteeism, less drop outs)? Do we see evidence that schools systematically try to influence the composition of their student bodies? Are schools becoming more heterogeneous? Insights into these questions provide for instance the studies by Allen (2007) and Harris (2012).

Despite substantial scope and the need for future research, this study concludes with three lessons for implementing a needs-based allocation of resources using funding formulas in the education sector. These lessons can also be of value for the discourse on weighted student funding in U.S. districts. First, the use of funding formulas to (1) evaluate existing problems, (2) monitor progress, and (3) provide a differentiated support should be kept separate fields of application to the extent possible. My findings suggest that it can be beneficial to exclude schools and other educational actors in developing the formula as this can help avoid ‘watering down’ the intent and purpose of identifying the needs of students and schools. As a result, potential conflicts over the distribution of resources would not affect this diagnosis of needs. Scientific, pedagogical, political and administrative challenges can be dealt with to some extent separately, too. In the U.S. context, for instance, it is worth considering whether using SIs in district or school report cards would allow for evaluating issues related to school segregation and may be a suitable tool for negotiating differentiated resource allocation mechanisms.

Second, a differentiated formula-based allocation of resources should be accompanied by a trust-building measure that aims at establishing the fairness of the procedure and should include collective sense-making measures. This study shows that this may be the pre-condition needed in order for schools to accept further administrative support measures.

Third, non-public monitoring of schools and holding schools accountable for their performance are not necessarily mutually exclusive. Rather, restricting public scrutiny can sometimes facilitate the search for suitable solutions to existing challenges by increasing the scope of action of relevant stakeholders. Restricting data access to relevant actors can increase the “likelihood that teachers and principals will use data for improvement” (Weiss, 2012, p. 3). This is not to say that being transparent to the public should be restricted per se. Rather, I argue that a case can be made for allowing a time-lag before the results are published so that schools and LEAs can properly react to the findings. Reporting the actions taken – and not taken – once the data is published after a pre-defined period of time, can indeed be an additional measure for ensuring accountability.

## 6.6 Appendices

### 6.6.1 Appendix A

Core questions for semi-structured interviews

- 1 Which goals do you currently pursue in the context of using SI-based LERs?
- 2 What kind of measures associated with these goals have you taken in the past six months? What kinds of measures are planned for the future?
- 3 In the context of using SI-based LERs, which measures do you think have worked well in the past?
- 4 How do you currently assess your role in the wider reception of the SI-based LER results? How do you think principals, municipality representatives, and other relevant actors perceive your role in this process?
- 5 What do you think was particularly helpful in the context of discussing the results of SI-based LERs?

### 6.6.2 Appendix B

Exemplary coding instructions for the content analysis

Categories	Definition	Exemplary text sequence
<b>Monitoring activities</b>		
<b>Assessing the working conditions of schools</b>	The LEO manager is using SI-based LERs for evaluating the working conditions and pedagogical challenges that schools operate in (e.g. different socio-economic and cultural composition of the student body, nature of student flows, and degree of absenteeism).	“And there are schools that predominantly recruit their students from within their neighborhood and those that recruit students from all over town, but not from within their own neighborhood.”(1   8)
<b>Classifying of schools according to similar challenges</b>	The LEO manager uses SI-based LERs to identify schools in similar circumstances/ schools facing similar challenges.	“This means that I do have the possibility of knowing which schools had shouldered more socio-economic factors of strain.” (3   17)
<b>Evaluating LEA’s objectives and means</b>	The LEO manager uses SI-based LERs to evaluate aims and the effectiveness of measures taken by the municipality. This comprises the possibility of concluding that the measures	“As of now, I cannot say how we would like to evaluate this at the end. Ultimately, I believe, such educational monitoring, which we can trace across different stations of a student’s educational life, will

	cannot be evaluated based on the SI-based LERs.	probably shed some light on this.” (1 94)
<b>Putting the SI-based LERs in perspective with other evidence</b>	The LEO manager combines data from SI-based LERs with other data, information and evidence.	“There, this report about SIs is not the only indicator. Of course, there are more figures from the LEA and there is also a report by principals, and some problem reports.”(1 44)
<b>Providing information to the public</b>	The LEO manager talks about publishing the report.	“Well, in case of the primary schools [...] the report was simply published and no one feared that this would result in an absence of applications/registrations.”(1 6)
<b>Supporting activities</b>		
<b>Autonomy support</b>	Based on information provided in the SI-based LERs, the LEO manager supports the autonomous work organization of schools as well as the efficient and effective use of additional resources provided.	“I find it very important to say that, first, we should use additional resources against the background of SIs in a way that treats unequal situations unequally. This is very important to me. But I find it equally important to critically discuss these matters with those involved: can we actually make use of these resources on the ground? [...]Of course there are principals who are good at this. But they, too, are usually open for a professional exchange on what best to do [...]Especially those, who are disadvantaged schools are open for joint discussions related to effectiveness and efficiency.” (1 40)
<b>Support for competence development</b>	Based on information provided in the SI-based LERs, the LEO manager supports the development of competencies among educational actors such that they can manage to shape their work.	“This principal has always managed her job very well and did a good job in supporting her team, but they, too, reach a limit where it is difficult to hold a good balance. And then, it is specifically about what can we as a municipality do in order to

		<p>facilitate this headmistrisses‘ job? On the LEOs’ side, I can finance coaching some teachers for a while. There are resources available for limbering up teachers. A team coaching exercise can also be considered if it is helpful.” (1   40)</p>
<p><b>Support for social inclusion (i.e. role within communities)</b></p>	<p>Based on information provided in the SI-based LERs, the LEO manager supports developing a reciprocal, solidary working atmosphere within schools; between schools and parents; and between schools, LEAs, and other stakeholders (e.g. by creating networks and cooperations).</p>	<p>“On the one hand, there is a roundtable of principals who are representing different school types, which is more about taking a joint look at the city. And I think this is a very important level so that we move away from the LEA talking to individual schools and whomever whines the loudest gets the most. This is what we want to get away from and work towards building a community of responsibility.” (1   44)</p>
<p><b>Support by illustrating the relevance of a given activity</b></p>	<p>Based on information provided in the SI-based LERs, the LEO manager supports developing a mutual vision for school development in the community (e.g. through jointly interpreting data and formulating mutual goals).</p>	<p>“One can excellently use this study, I think, to enter in a deeper conversation about the development of the local educational landscape. Until now, the setting is such that the head of the youth welfare office invites a group of people – that is, I invite them, but he chairs this round – that includes representatives of each school type and asks: Now, how do we deal with this study now? And they all take this very seriously and enter into a conversation about</p> <p>How do we collaborate? Where do our students come from? What have we done strategically to get to the status quo? What is happening coincidentally? What do we want to keep like it is? What do we really not want to have?“ (1   8)“</p>

## 7 Nutzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte? Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen<sup>58</sup>

### 7.1 Hintergrund

In den letzten Jahren ist ein verstärktes Engagement von kommunalen Gebietskörperschaften zu erkennen, Bildungsmonitoring-Systeme zu implementieren (Döbert & Weishaupt, 2012). Aktuell werden vermehrt kommunale Bildungsberichte neben den klassischen kommunalen Berichtssystemen aufgelegt. Erwartet wird, dass so der Ist-Stand der kommunalen Reformbemühungen aufgezeigt und eine Diskussion über Ziele und Maßnahmen stattfinden kann.

Ob kommunale Bildungsberichte das Potenzial aufweisen, kommunale Bildungslandschaften datenbasiert zu entwickeln, muss vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes bislang offen bleiben. Insbesondere fehlt es an Wissen darüber, ob und wie die Adressaten die Informationen der Berichte nutzen.

#### Bildungsberichterstattung – auch für Schulleitungen relevant

Die bisherige Forschung zu Bildungsberichten beschränkt sich auf Funktionszuschreibungen (Hüfner, 2007) bzw. die Konzeption und die Indikatorensysteme (Döbert *et al.*, 2009). Die Nutzung der Ergebnisse von Bildungsberichten unterschiedlicher Art wird nur in Ansätzen verfolgt (Lüders, 2007; Tillmann *et al.*, 2008; Fuchs & Rürup, 2008; Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2010; van Ackeren *et al.*, 2013a; Sendzik, 2015), wobei schulische Akteure bislang weitestgehend außer Acht gelassen wurden.

Die Erkenntnisse aus der Forschung zur evidenzbasierten Steuerung (van Ackeren, Heinrich, & Thiel, 2013b) lassen allerdings die Annahme zu, dass auf der einzelschulischen Ebene die Informationen aus Bildungsberichten insbesondere für die Arbeit von Schulleitungen relevant sein können.

#### Bildungsberichte und Schulleitungshandeln

Die erweiterte schulische Autonomie in unterschiedlichen Bereichen (Gieske, 2013) hat die Entscheidungsspielräume von Schulleitungen vergrößert (Bonsen, 2010) und zu einem veränderten Aufgabenspektrum und einer größeren Verantwortlichkeit zur Entwicklung der eigenen Schule geführt (Brauckmann, 2012). Schulleitungen kommt u.a. die Aufgabe zu, die innerschulische Verarbeitung von Daten aus unterschiedlichen Quellen anzuleiten (Wissinger, 2014).

---

<sup>58</sup> Erschienen: Sendzik, N. & Abendroth, S. (2016). Nutzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte? Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen. *Schulverwaltung NRW*, 27(2), 43 - 45.

Der Eigenanteil am Beitrag lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der Verschriftlichung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Herausgeber. Darüber hinaus war ich hauptverantwortlich für die empirische Auswertung.

Schulleitungen sind demnach als die zentralen Akteure in Schulentwicklungsprozessen anzusehen und haben einen großen Einfluss auf die schulische Wirksamkeit.

Dabei lassen die Ergebnisse der Schulleitungsforschung (Harazd, Gieske, & Rolff, 2008) den Schluss zu, dass Informationen aus Bildungsberichten von Schulleitungen für unterschiedliche Aufgabenbereiche, wie Führungsaufgaben/pädagogische Arbeit in der Einzelschule, Öffentlichkeitsarbeit/ Vertretung der Schule nach außen, Abstimmungs-/Planungsprozesse mit der Bildungsadministration, nutzbar sein können.

## Forschungsfragen

- Aufgrund der dargelegten Forschungslücken wurden die folgenden Forschungsfragen abgeleitet:
- In welchem Maße erachten Schulleiterinnen und Schulleiter Informationen aus kommunalen Bildungsberichten als nützlich für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung ihrer Arbeit?
- Für welche Aufgabenbereiche der schulischen Entwicklungsarbeit verwenden Schulleiterinnen und Schulleiter die Informationen aus kommunalen Bildungsberichten?

## 7.2 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Die Bearbeitung der Fragen erfolgte im Rahmen einer Ergänzungsstudie der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten. Die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Bildungsberichte der acht am Projekt beteiligten kreisfreien Städte aus der Metropolregion Rhein-Ruhr bildeten neben den Erkenntnissen aus der Schulleitungsforschung die Basis für die Entwicklung eines Schulleiterfragebogens. Der Fragebogen wurde im Herbst 2014 eingesetzt und von 97 Schulleitungen (49 Grundschulen, 3 Hauptschulen, 9 Realschulen, 20 Gymnasien, 14 Gesamtschulen, 1 Förderschule, 1 Sekundarschule) beantwortet.

Die wenige Forschung zu kommunalen Bildungsberichten zeigt eine große Heterogenität von Bildungsberichten in ihrer konzeptionellen und inhaltlichen Umsetzung auf (Döbert & Weishaupt, 2015). Inwiefern sich Bildungsberichte von anderen kommunalen Berichtsformen, wie etwa Schulentwicklungsplänen, unterscheiden, erscheint hierdurch zumindest fraglich. Der Studie lag daher ein weites Verständnis von Bildungsberichten zu Grunde. Um abzusichern, auf welche Berichte sich die Schulleitungen beziehen, wurden die Schulleitungen um eine entsprechende Angabe gebeten. Folgende Berichte wurden ermittelt (Mehrfachantworten waren möglich):

- Bildungsbericht der Kommune (N = 40);
- Schulentwicklungsplan der Kommune (N = 41);
- Bildungsentwicklungsplan der Kommune (N = 6);
- Sonstige Berichtsformen (bspw. Sozialraumanalyse (N = 2);
- Bildungsbericht Ruhr (N = 2);
- Bildungsbericht einer anderen Kommune (!) (N = 3).

Ob sich Schulleitungen in der Nutzung von Bildungsberichten entlang von relevanten Merkmalen unterscheiden, wurde systematisch mit t-Tests und einfachen Varianzanalysen geprüft. Gruppenunterschiede werden nur dann berichtet, wenn sie mindestens auf einem Niveau von .05 signifikant

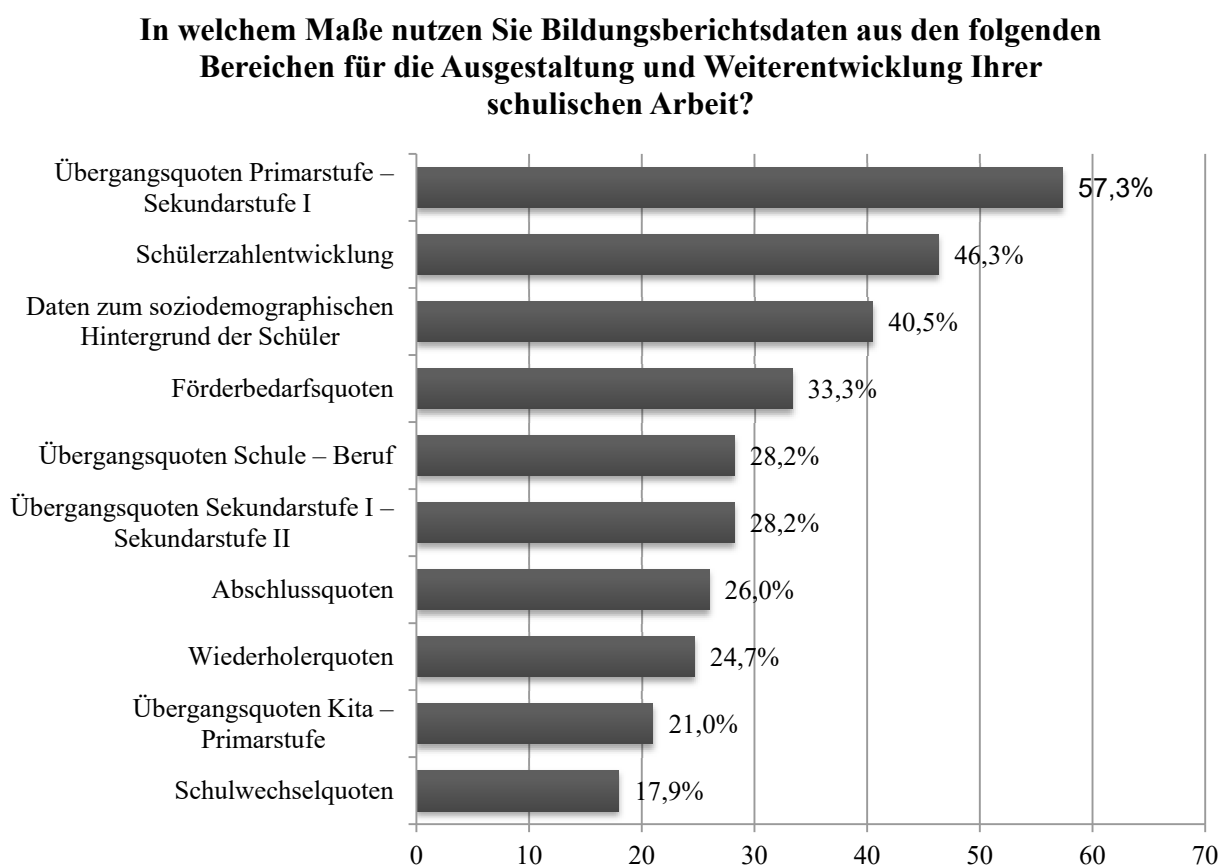
sind. Folgende Unterscheidungsmerkmale können aufgrund von Forschungsbefunden zur Evidenznutzung (van Ackeren *et al.*, 2013b) und der Raumforschung (Terpoorten, 2014) als relevant angenommen werden:

- Schulstufe;
- Kommunale Zugehörigkeit der Schule;
- Genutzte Berichtsform durch die Schulleitung;
- Geografische (Rand-)Lage der Schule in der Kommune;
- Soziale Lage der Schule (berechnet auf Basis der Angaben der Schulleitungen; vgl. dazu Wendt *et al.*, 2013).

## Nützliche Informationen

Auf die Frage „In welchem Maße nutzen Sie Bildungsberichtsdaten aus den folgenden Bereichen für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung Ihrer schulischen Arbeit?“ gaben die Schulleitungen an, vor allem die Übergangsquoten Primarstufe – Sekundarstufe I (57,3%), die Schülerzahlentwicklung (46,3%) und Daten zum soziodemographischen Hintergrund der Schüler (40,5%) in einem hohen oder sehr hohen Maße zu nutzen (Abbildung 36).

Abbildung 36: Nutzung von Bildungsberichtsdaten für die schulische Arbeit



Die prozentualen Häufigkeiten entsprechen der Summe aus den Ausprägungen "In hohem Maße" und "In sehr hohem Maße".

Quelle: Eigene Darstellung.

Dabei nutzen die Schulleitungen der weiterführenden Schulen die Daten in einem höheren Maße als die Schulleitungen der Grundschulen. Dies betrifft (jeweils signifikant) die Schülerzahlentwicklung, die Übergangsquoten Sekundarstufe I – Sekundarstufe II, die Übergangsquoten Schule – Beruf, die Wiederholerquoten, die Schulwechselquoten sowie die Abschlussquoten. Demgegenüber scheinen die Schulleitungen beider Schulstufen die Übergangsquoten Primarstufe – Sekundarstufe I, die Daten zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler sowie die Förderbedarfsquoten gleich häufig in einem hohen oder sehr hohen Maße zu nutzen; zumindest konnten hier keine signifikanten Unterschiede ausgemacht werden.

## Gewünschte Berichtsebene

Die Mehrheit der befragten Schulleitungen gab auf die Frage „Auf welcher Ebene sollten Daten in einem kommunalen Bildungsbericht berichtet werden, damit Sie sie für Ihre schulische Arbeit nutzen können?“ an, dass die Daten insbesondere auf Schulformebene (81,0%) berichtet werden sollten. Schulleitungen wünschen sich demnach einen Vergleich mit Schulen derselben Schulform.

Neben der Präferenz der Schulleitungen für die Stadtteilebene (67,1%), die kommunale Ebene (58,2%) sowie die Einzelschulebene (50,6%) ist der von rund einem Drittel der befragten Schulleitungen geäußerte Wunsch nach einer Berichterstattung auf einer regionalen Ebene (z. B. Ruhrgebiet) überraschend. Bildungsberichte, die eine Region nicht nur anhand von administrativen Grenzziehungen beschreiben, wie etwa der Bildungsbericht Ruhr für die Metropole Ruhr (Regionalverband Ruhr, 2012), scheinen somit für die Arbeit von Schulleitungen auch relevant zu sein. Für diese Einschätzung ist allerdings nicht, wie vermutet, die Nähe der Schule zur kommunalen Grenze und ein damit einhergehender höherer Informationsbedarf der Schulleitungen über Schülerbewegungen zwischen den Schuleinzugsgebieten ausschlaggebend.

Zudem wünschen sich – verglichen mit Schulleitungen von Grundschulen – signifikant mehr Schulleitungen von weiterführenden Schulen eine Berichterstattung auf einer regionalen und kommunalen Ebene.

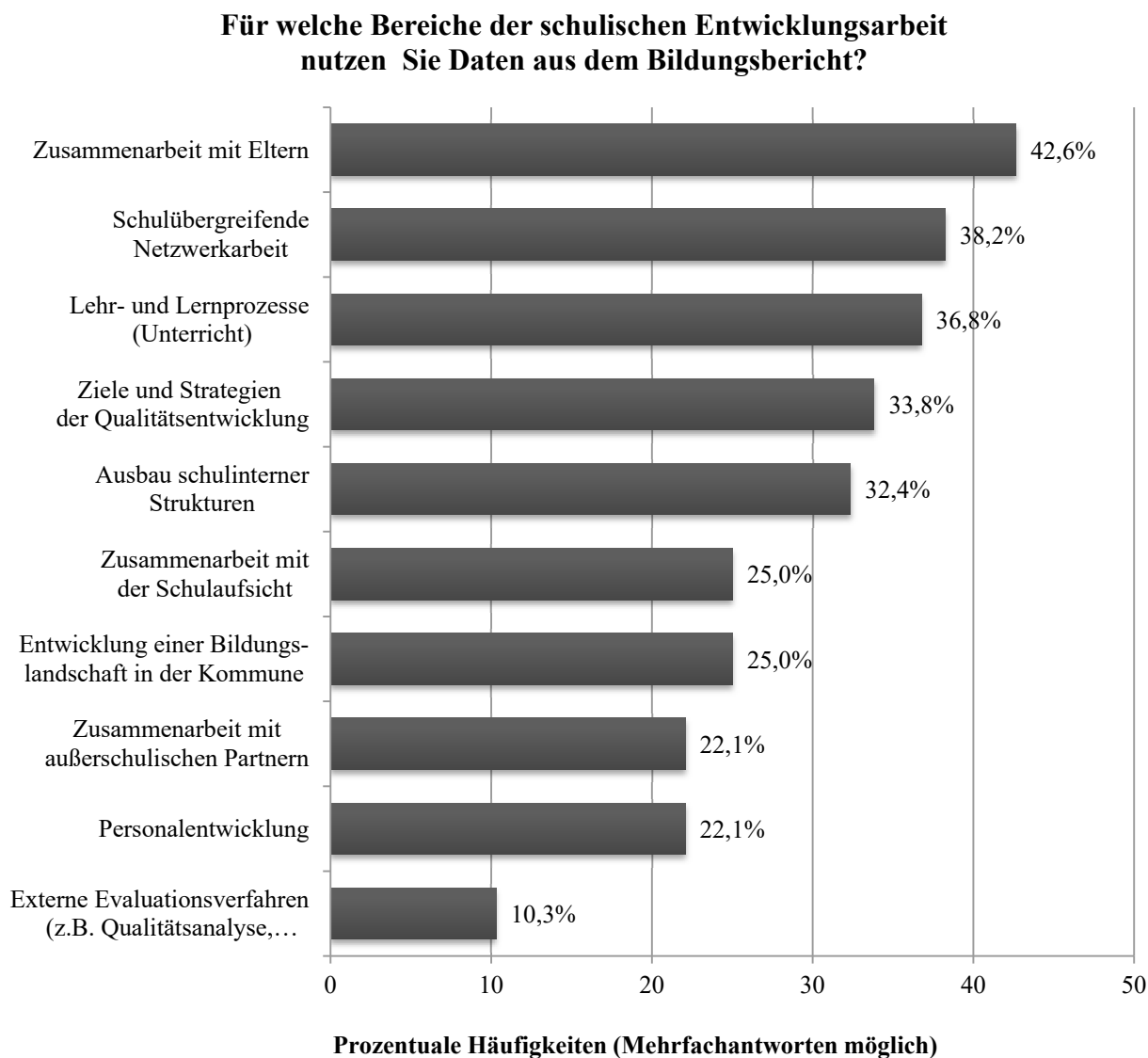
## Nutzung der Informationen für unterschiedliche Bereiche des Schulleitungshandelns

Auf die Frage „Für welche Bereiche der schulischen Entwicklungsarbeit nutzen Sie Daten aus dem Bildungsbericht?“ wurden durch die Schulleitungen insbesondere die Zusammenarbeit mit Eltern (42,6%), die schulübergreifende Netzwerkarbeit (38,2%), Lehr- und Lernprozesse (Unterricht) (36,8%), Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung (33,8%) sowie der Ausbau schulinterner Strukturen (32,4%) benannt (vgl. Abbildung 37).

Die Befunde weisen darauf hin, dass Schulleitungen die Bildungsberichte weniger für Abstimmungs- und Planungsprozesse mit der Schuladministration als vielmehr für die Öffentlichkeitsarbeit bzw. die Vertretung der Schule nach außen sowie für Führungsaufgaben und die pädagogische Arbeit in der Schule nutzen.



Abbildung 37: Nutzung der Informationen für Bereiche der schulischen Entwicklungsarbeit



Quelle: Eigene Darstellung.

Welche Maßnahmen die Schulleitungen mit Hilfe der Daten aus Bildungsberichten entwickelt haben, wurde für die jeweiligen Bereiche mit Hilfe eines offenen Antwortformats erfragt. Die Schulleitungen gaben für die Zusammenarbeit mit Eltern an, die Entwicklung von Informations- und Beratungskonzepten, wie etwa ein Elterncafé, eine Familienklasse, Infoabende zum Übergang, Fragebögen oder sogar ein gemeinsames Leitbild, mit Hilfe der Daten vorangetrieben zu haben.

Schulleitungen von Grundschulen gaben signifikant häufiger als Schulleitungen von weiterführenden Schulen an, die Daten für die Zusammenarbeit mit Eltern zu nutzen.

Im Zusammenhang der schulübergreifenden Netzwerkarbeit wurden vor allem Maßnahmen für die Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe benannt. Der Fokus auf den Übergang wurde aber eventuell durch die thematische Ausrichtung von Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten beeinflusst. Für den Bereich Lehr- und Lernprozesse gaben die Schulleitungen an, mit Hilfe der Daten

Diagnose- und Förderinstrumente sowie Methodenpläne abgeleitet zu haben. Zudem wurden im Bereich Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung Evaluationskonzepte und -kriterien sowie Konzepte zur Berufsorientierung mit Hilfe der Berichtsdaten entwickelt. Die Schulleitungen gaben bezogen auf den Bereich Ausbau schulinterner Strukturen an, dass sie die Daten etwa für die Profilbildung oder für die verbesserte Kooperation zwischen Schulsozialarbeitern und Klassenlehrern genutzt haben.

## Weitere Ergebnisse

Hervorzuheben sind weiterhin folgende Befunde:

- Die Mehrheit der Schulleitungen (87,7%) wünscht sich eine regelmäßige Erstellung von kommunalen Bildungsberichten.
- Nur wenige Schulleitungen (16%) würden es begrüßen, wenn Kommunen die Daten aus Schülerleistungstests, wie etwa Vergleichsarbeiten (VERA), verwenden dürften.
- Der Großteil der Schulleitungen (89,2%) fühlt durch einen Bildungsbericht keinen größeren Druck auf ihren Schulen lasten.
- Zusätzliche Ressourcen und Unterstützungsleistungen sollten aus Sicht der Mehrheit der Schulleitungen (80,9%) aufgrund der Daten aus kommunalen Bildungsberichten zugeteilt werden.

## 7.3 Fazit

Schulleitungen nutzen kommunale Bildungsberichte für ihre Arbeit. Allerdings zeigt sich, dass nicht, wie erwartet, die Zugehörigkeit zu einer Kommune, die genutzte Berichtsform, die geografische oder soziale Lage der Schule Unterschiede in dem Antwortverhalten der Schulleitungen erklären können.

Anhand der Befunde liegen vielmehr Hinweise darauf vor, dass die Nutzungsintensität der Daten aus den Bildungsberichten davon abhängt, ob eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter an einer Grund- oder an einer weiterführenden Schule arbeitet.

Die Übergangsquoten von der Primar- zur Sekundarstufe I scheinen dabei von besonderem Interesse für die Schulleitungen zu sein, was jedoch auch an der Stichprobe liegen kann. Damit könnte es für die weitere Verwendungsforschung zu Instrumenten der Bildungsberichterstattung gewinnbringend sein, die Nutzung auf der Ebene der Einzelindikatoren zu betrachten. Weiterhin wirft die Untersuchung die Frage auf, inwiefern sich der Informationsgehalt von kommunalen Schulentwicklungsplänen gegenüber dem von kommunalen Bildungsberichten unterscheidet.

## 8 Kommunale Bildungsberichte als Impulsgeber für eine datenbasierte Schulentwicklung?<sup>59</sup>

### 8.1 Hintergrund

**K**ommunalen Bildungsberichten wird ein großes Potential für die datenbasierte Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft zugeschrieben. Der Beitrag geht anhand von Befunden einer Schulleitungsbefragung der Frage nach, ob von kommunalen Bildungsberichten Impulse für die Arbeit von Schulleitungen ausgehen.

Spätestens seit der bundesweiten Umsetzung des Programmes Lernen vor Ort wird kommunalen Bildungsberichten eine Schlüsselrolle für die Entwicklung und Verwirklichung eines kommunalen Bildungsmonitorings und für die datenbasierte Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften zugesprochen (Döbert & Weishaupt, 2015). Übergreifend wird von Bildungsberichten erwartet, dass sie mittelbar zu einer Qualitätsverbesserung des Schul- und Bildungswesens beitragen (Hermstein & Manitiuss, 2015), wobei empirische Erkenntnisse über Wirkungszusammenhänge bislang fehlen.

Es liegen zudem nur wenige Forschungsbefunde dazu vor, wie und wofür Akteure der Bildungslandschaft die Berichte verwenden. Die Befunde lassen die Annahme zu, dass kommunale Bildungsberichte vor allem Lern- und Abstimmungsprozesse innerhalb der kommunalen Verwaltung anregen (Opper, 2016; Brüsemeister & Franz, 2016; Lindner *et al.*, 2015; Busemeyer & Vossiek, 2015; Michel, Buschle, Kainz & Tippelt, 2015; Niedlich & Brüsemeister, 2012). Inwiefern relevante Akteure die Berichte für die Entwicklung konkreter Schulentwicklungsmaßnahmen nutzen, ist nur rudimentär erschlossen. Die Interviewstudie von Sendzik (2015) mit dem Regionalen Bildungsbüro einer kreisfreien Stadt weist etwa darauf hin, dass Bildungsberichte kommunalen Entscheidungsträgern einen Anlass für die strategische Beratung von Schulleitungen und insbesondere für die Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage bieten. Die Fragebogenstudie mit 97 Schulleitungen von Sendzik und Abendroth (2016a) bietet Hinweise dafür, dass Schulleitungen Bildungsberichte als eine wertvolle Informationsquelle für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit begreifen. So gaben die befragten Schulleitungen an, dass sie insbesondere Übergangsquoten von der Primar- zur Sekundarstufe I für die Zusammenarbeit mit Eltern, für die schulübergreifende Netzwerkarbeit oder für die Entwicklung von Instrumenten zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen genutzt haben. Daraus kann vorsichtig geschlossen werden, dass Schulleitungen eine bedeutsame Übersetzungs- und Umsetzungsfunktion bei datenbasierten Entwicklungsprozessen mit Hilfe von kommunalen Bildungsberichten zukommt.

---

<sup>59</sup> Erschienen als: Sendzik, N., & Abendroth, S. (2016). Kommunale Bildungsberichte. Impulsgeber für eine datenbasierte Schulentwicklung? *Beruf: Schulleitung*, 11(3), 35-37.

Der Eigenanteil am Beitrag lag gleichermaßen in der wissenschaftlichen Konzeption der Untersuchung, in der Konzeption der schriftlichen Abfassung des Beitrags, in der Verschriftlichung des Beitrags sowie in der Revision des Manuskripts nach Rückmeldungen der Herausgeber. Darüber hinaus war ich hauptverantwortlich für die empirische Auswertung.

Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung (Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2016) und der US-amerikanischen Forschung zu datenbasierten Schulentwicklungsstrategien (Coburn & Turner, 2011) führen zu der Annahme, dass die Datennutzung durch Schulleitungen mit deren Einstellungen zu Bildungsberichten zusammenhängt: Schätzen Schulleitungen Bildungsberichte im Allgemeinen als positiv ein, rezipieren sie auch die Daten aus Bildungsberichten.

Die überschaubare Forschungslage und die angeführten Überlegungen waren Anlass folgenden Fragen nachzugehen:

- Wie schätzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte ein?
- Hängt die Datennutzung der Schulleitungen mit deren Einstellungen zu Bildungsberichten zusammen?

## 8.2 Methodisches Vorgehen

Die Bearbeitung der Fragen erfolgte im Rahmen einer Ergänzungsstudie des Projektes Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten. Die Arbeit von Landwehr (2011) zur externen Schulevaluation bildete u.a. die Basis für die Entwicklung eines Schulleiterfragebogens, der im Herbst 2014 eingesetzt und von 97 Schulleitungen aller Schulformen aus acht kreisfreien Städten der Metropolregion Rhein-Ruhr ausgefüllt wurde. Aufgrund der Heterogenität vorhandener Bildungsberichte ließ die Studie ein weites Verständnis von Bildungsberichten zu (Döbert & Weishaupt, 2015). Rund 43% der Schulleitungen bezogen sich in ihren Antworten auf den Bildungsbericht der Kommune, weitere 43% gaben als Referenz den Schulentwicklungsplan an und rund 13% verwiesen auf sonstige Berichtsformen (bspw. Bildungsbericht Ruhr, Sozialraumanalyse, etc.).

Die Schulleitungen wurden aufgefordert, verschiedene Aussagen zu kommunalen Bildungsberichten mit Hilfe einer vierstufigen Antwortskala zu bewerten. Für die Ergebnisdarstellung wurden die Antwortausprägungen zusammengefasst (0=stimme nicht zu/stimme eher nicht zu und 1=stimme eher zu/stimme zu) und gemittelt. Somit entspricht etwa ein Wert von 0,6 einer Zustimmung von 60% der befragten Schulleitungen.

Für die Bearbeitung der zweiten Fragestellung wurde zwischen Befürwortern (Gruppe 1) und Kritikern (Gruppe 2) der Aussage „Der Bildungsbericht ist nützlich für die weitere Ausgestaltung meiner Arbeit“ unterschieden. Dies diente der Überprüfung, ob die Einschätzung dieser Aussage Hinweise auf die Datennutzung durch die Schulleitungen bietet. Für beide Gruppen wurden wiederum die Mittelwerte zu den Einschätzungen bestimmter Aussagen zu Bildungsberichten und zur Datennutzung berechnet und systematisch mit Hilfe von T-Tests auf signifikante Unterschiede geprüft.

## 8.3 Ergebnisse

Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse der Analysen. Der Großteil der befragten Schulleitungen gab an, sich durch die Berichte mit relevanten Informationen zu aktuellen Entwicklungen in der Kommune versorgt zu fühlen. Die Mehrheit der befragten Schulleitungen wünschte sich eine regelmäßige kommunale Berichterstattung. Zusätzliche Ressourcen und Unterstützungsleistungen sollten aus Sicht des Großteils der Befragten den

Schulen aufgrund der Daten aus kommunalen Bildungsberichten zugeteilt werden. Dass sich aus Sicht der befragten Schulleitungen durch Bildungsberichte der Druck auf die Schule erhöht, sah durchschnittlich lediglich eine von zehn Schulleitungen als gegeben an. Trotz dieser eher positiven Einschätzungen zu Bildungsberichten führte jeweils nur rund ein Drittel aller Befragten an, dass die Berichte die Stärken und die Schwachstellen der Schulen in der Kommune sichtbar machen.

Tabelle 12: Einschätzungen von Schulleitungen zu kommunalen Bildungsberichten

		Gesamt	Gruppe 1	Gruppe 2
			Bildungsbericht ist <b>nützlich</b> für die weitere Ausgestaltung der Arbeit (n=43)	Bildungsbericht ist <b>nicht</b> nützlich für die weitere Ausgestaltung der Arbeit (n=29)
<i>Der Bildungsbericht versorgt mich mit relevanten Informationen zu aktuellen Entwicklungen in meiner Kommune.</i>	MW	0.86	0.93	0.79
<i>Kommunale Bildungsberichte sollten regelmäßig erstellt werden.</i>	MW	0.88	<b>0.98</b>	<b>0.72</b>
<i>Zusätzliche Ressourcen und Unterstützungsleistungen sollten den Schulen aufgrund der Daten aus kommunalen Bildungsberichten zugeteilt werden.</i>	MW	0.81	0.9	0.7
<i>Durch den Bildungsbericht erhöht sich der Druck auf meine Schule.</i>	MW	0.11	0.14	0.09
<i>Im Bildungsbericht werden die Stärken der Schulen in der Kommune sichtbar.</i>	MW	0.34	0.43	0.25
<i>Im Bildungsbericht werden die Schwachstellen der Schulen in der Kommune sichtbar.</i>	MW	0.36	0.44	0.27
<i>Durch den Bildungsbericht werden mir Veränderungsbedarfe an meiner Schule deutlich.</i>	MW	0.53	<b>0.7</b>	<b>0.29</b>
<i>Der Bildungsbericht ermöglicht mir den Vergleich mit anderen Schulen der gleichen Schulform</i>	MW	0.7	<b>0.81</b>	<b>0.54</b>
<i>Ich bin zufrieden mit der Aussagekraft der Daten aus dem Bildungsbericht.</i>	MW	0.54	<b>0.75</b>	<b>0.23</b>

MW=Mittelwert

0 = stimme nicht zu/stimme eher nicht zu | 1 = stimme eher zu/stimme zu

Statistisch signifikante Unterschiede in den Mittelwerten ( $p < 0.05$ ) sind fett gedruckt.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Letzteres überrascht, wenn die Ergebnisse zu der Aussage „Durch den Bildungsbericht werden mir Veränderungsbedarfe an meiner Schule deutlich.“ hinzugezogen werden. Zwar schätzte etwa die Hälfte aller Schulleitungen die Bildungsberichte als Informationsquelle für Veränderungsbedarfe der eigenen Schule ein (Insgesamt: MW=0,53). Jedoch zeigt sich bei den Befürwortern, dass für drei Viertel der Gruppe Veränderungsbedarfe an ihrer Schule durch Bildungsberichte deutlich wurden (Gruppe 1: MW=0,7). In dieser Einschätzung unterscheidet sich diese Gruppe deutlich von den Kritikern (Gruppe 2: MW=0,29).

Die vergleichsweise hohe Zustimmung der Befürworter steht damit im Widerspruch zu den Befunden über die Verdeutlichung von Stärken und Schwächen der Schulen durch Bildungsberichte. Dieser Gegensatz erscheint erklärungsbedürftig, da er auf unterschiedliche Rezeptionsprozesse zwischen den Gruppen verweist.

Ein möglicher Ansatzpunkt hierfür kann in der hohen Zustimmung unter den Schulleitungen der Befürworter zu der Aussage „Der Bildungsbericht ermöglicht mir den Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform.“ gesehen werden (Gruppe 1:  $MW=0,81$ ). Bei den Kritikern gab nur rund die Hälfte der Schulleitungen an, dass ihnen die Bildungsberichte einen Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform erlauben (Gruppe 2:  $MW=0,54$ ). In eine ähnliche Richtung verweist die (signifikant) unterschiedliche Einschätzung der Gruppen bezogen auf die Zufriedenheit mit der Aussagekraft der Daten aus dem Bildungsbericht. Während drei Viertel der Befürworter mit der Aussagekraft der Daten zufrieden sind (Gruppe 1:  $MW=0,75$ ), trifft dies nur auf zwei von zehn Schulleitungen aus der Gruppe der Kritiker zu (Gruppe 2:  $MW=0,23$ ). Mit Blick auf diese deskriptiven Beschreibungen kann es den Befürwortern eventuell genügen, dass Bildungsberichte ihnen lediglich „grobkörnige“ Informationen über aktuelle schulische Problemlagen zur Verfügung stellen, solange ein Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform möglich ist. Mit Hilfe dieser Referenzwerte und mit dem Wissen über die Gegebenheiten und Herausforderungen der eigenen Schule könnten diese Schulleitungen möglicherweise konkrete Schlüsse über notwendige Veränderungen ziehen. In Anlehnung an Weiss, Murphy-Graham & Birkeland (2005) wäre diese Form der Datennutzung als konzeptionelle Nutzung zu bezeichnen. Bildungsberichte würden Schulleitungen demnach zwar keine eindeutig richtungsweisende Entscheidungsgrundlage bieten, sondern Anregungen für die Entwicklung weiterer Schritte und Ideen.

## 8.4 Zusammenfassende Diskussion

Übergreifend zeigen die Befunde, dass die befragten Schulleitungen kommunale Bildungsberichte positiv einschätzen. Selbst die Einschätzungen der kritisch eingestellten Schulleitungen verweisen auf positive Nutzungsmöglichkeiten. Die Nutzung von Bildungsberichten durch Schulleitungen für die eigene Arbeit scheint mit deren Einstellungen zu folgenden Aspekten zusammenzuhängen: Verdeutlichung von Veränderungsbedarfen, Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform sowie Zufriedenheit mit der Aussagekraft der Daten. Zu überprüfen bleibt, ob diese Zusammenhänge bestehen bleiben, wenn weitere Faktoren, wie zum Beispiel die Schulform oder andere Schul- und Schulleitercharakteristika, berücksichtigt werden. Auch die Kausalität bzw. die Richtung des Zusammenhangs konnte hier nicht überprüft werden: Beeinflusst etwa die Einschätzung darüber, dass zusätzliche Ressourcen auf Grundlage der Bildungsberichte verteilt werden sollten deren Nutzung oder determiniert die Nutzung der Bildungsberichte die Einschätzung darüber, dass Ressourcen auf Grundlage der Bildungsberichte verteilt werden sollten? Gibt es weitere Faktoren, die sowohl die Datennutzung als auch die anderen Einschätzungen beeinflussen (z.B. die soziale Lage der Schule)? Diese Fragen sind Gegenstand weiterführender Forschung. Die Befunde verweisen insgesamt auf eine unterschiedliche Rezeption der Schulleitungen von Daten aus Bildungsberichten. Wie die Rezeptionsprozesse konkret ausgestaltet sind und wovon sie beeinflusst werden, sollte aus unserer Sicht – auch im Sinne einer weitergehenden Instrumentenentwicklung – mit Hilfe von qualitativen Interviews mit Schulleitungen in den Blick genommen werden.

## V. Bibliographie

- Agyemang, G. (2010). Accounting for needs? Formula funding in the UK schools sector. *Accounting Auditing Accountability Journal*, 23(1), 82-110.
- Aldrich, H. & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *Academy of Management Review*, 2(2), 217-230.
- Allen, R. (2007). Allocating pupils to their nearest secondary school: The consequences for social and ability stratification. *Urban Studies*, 44(4), 751-770.
- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50(1), 35-50.
- Allmendinger, J. Ebner, C., & Nikolai, R. (2018). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 47-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58(3), 6-10.
- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (Praxishilfen Schule, S. 30-48). Kronach: Carl Link.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Nagy, G. (2010). Freigabe der Schulwahl aus der Perspektive betroffener Grundschule. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 283-295). Münster, u.a.: Waxmann.
- Amis, J., Munir, K. A., & Mair, J. (2017). Institutions and economic inequality. In R. Greenwood, C. Oliver, T. Lawrence, & R.E. Meyer (Hrsg.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (2. Aufl., S. 705-736). London: Sage publications.
- Amonn, J., & Groos, T. (2011). *Die Entwicklung von Schulsozialindices und -profilen für die Grund- und weiterführenden Schulen der Stadt Mülheim an der Ruhr. Zentrale Studienergebnisse für Migranten*. Bochum: Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR), AK Migrationsgeographie.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007). *Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich*. Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft: Bd. 9. Münster, u.a.: Waxmann.
- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.) (2016). *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess: Studien zu „Lernen vor Ort“*. Educational Governance: Bd. 33. Wiesbaden: Springer VS.

- Averbeck, K., Weischenberg, J., & Holtappels, H. G. (2017). Ausgangsbedingungen und Entwicklungschancen eines Reformmodells. Der Schulversuch Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 119-143). Münster, u.a.: Waxmann.
- Bacher, J., Altrichter, H., & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160(3-4), 384-400.
- Bastian, J., & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussbewertung des Projekts „Schule & Co.“: Schule & Co.*. Zugriff unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/bastian/files/schule-und-co-abschlussbericht.pdf>. Zuletzt geprüft am: 30.07.2018.
- Bauman, Z. (2009). *Gemeinschaften: Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35-59). Wiesbaden: VS.
- Bergt, C., Oelker, B., & Asselmeyer, H. (2015). *Identifizierung von Kernfragen zu den Auswirkungen der Arbeit in Bildungsregionen auf Schule: Ergebnisse der Interview-Studie 2015*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Exploration*. Educational Governance: Bd. 10. Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N. (2011a). Der Schulträger als „neuer Motor“ der Schulentwicklung: Erfahrungen und Perspektiven. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 6, S. 419-434). Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N. (2011b). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung – zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Bd. 7, S. 115-128). Zürich, u.a.: Schneider Verl. Hohengehren/ Pestalozzianum.
- Berkemeyer, N., & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – Neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für Schulentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Jahrbuch der Schulentwicklung, S. 161-194). Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiis, V., & Müthing K. (2008). „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitiis & Müthing K. (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 1, S. 19-70). Münster, u.a.: Waxmann.



- Berkemeyer, N., Järvinen, H., & Mauthe, A. (2009). Schulen im Team. Kommunales Management von Schulnetzwerken. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitiuis & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 2, S. 171-188). Münster, u.a.: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitiuis, V., Müthing K., & Bos W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken: Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667-689.
- Berkemeyer, N., Otto, J., & Olschewsky, C. (2010). Schulträger im Wandel: Zur neuen Rolle des Schulträgers in der Reform des Schulsystems. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 229-240). Münster, u.a.: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57. Beiheft: Pädagogische Professionalität), 225-247.
- Berkemeyer, N., Beutel, S.-I., Järvinen, H., & van Ophuysen, S. (Hrsg.) (2012). *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Praxishilfen Schule. Kronach: Carl Link.
- Berkemeyer, N., & van Holt, N. (2012). Leistungsrückmeldungen im Längsschnitt – Erste Erfahrungen mit dem Schüler-Monitoring-System (SMS). In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (Educational Governance: Bd. 9, S. 109-130). Wiesbaden: Springer VS.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiuis, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (Hrsg.) (2014). *Chancenspiegel 2014: Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitiuis, V., & van Holt, N. (Hrsg.) (2015). *Netzwerkbasierete Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 7. Münster, u.a.: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Manitiuis, V. (2016). Auf dem Weg zu einer Raumorientierten Schulsystemforschung: Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 48-61.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S., & Semper, I. (Hrsg.) (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berse, C. (2009). *Mehrdimensionalität Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen, u.a.: Budrich UniPress. Zugriff unter: <https://shop.budrich-academic.de/produkt/mehrdimensionale-bildung-im-kontext-kommunaler-bildungslandschaften/?v=3a52f3c22ed6>. Zuletzt geprüft am: 30.07.2018.

- Berse, C. (2011). Kommunale Bildungslandschaften: Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 6, S. 39-50). Wiesbaden: VS.
- Bertelsmann Stiftung (2017). *Typ 7: Wirtschaftszentren mit geringerer Wachstumsdynamik: Stand Oktober 2017*. Zugriff unter: <http://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/33037/Demographietyp+7.pdf>. Zuletzt geprüft am: 30.07.2018.
- Beyer, J. (2005). Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. *Zeitschrift für Soziologie*, 34(1), 5-21.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (Hrsg.) (2009). *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS.
- Bleckmann, P., & Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., & Wößmann, L. (2010). *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – Jahresgutachten 2010*. Wiesbaden: VS.
- Bogumil, J. & Seuberlich, M. (2015). *Gestalten statt Verwalten. Ressortübergreifende Präventionspolitik*. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“. Werkstattbericht Nr. 4. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bogumil, J., Hafner, J., & Kastilan, A. (2017). Verwaltungshandeln in der Flüchtlingspolitik – Vollzugsprobleme und Optimierungsvorschläge für den Bereich der kommunalen Integration. *Verwaltungsarchiv*, 108(4). 467-488.
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 11-23.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.) *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance: Bd. 7, S. 277-294). Wiesbaden: VS.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Weishaupt, H., Wendt, H. (Hrsg.) (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes: Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Entwicklung*. Bildungsforschung: Bd. 31. Berlin: BMBF.
- Bormann, I. (2008). ‚Steuerungswissen‘ – Kompetenzen im Spiegel von Indikatoren. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. (S. 253-271). Wiesbaden: VS.

- Bormann, I. (2012). Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 812-823.
- Bormann, I., Heinrich, M., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C., & Brüsemeister, (2016). Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem: Gegenstandsbezogene und methodologische Überlegungen. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen*. (Educational Governance: Bd. 34, S. 7-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse: Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*. (S. 61-72). Münster, u.a.: Waxmann.
- Bos, W., & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*. (S. 1-13). Münster, u.a.: Waxmann.
- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C., & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4: Versuch einer Klassifizierung von Schultypen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Jahrbuch der Schulentwicklung, S. 149-159). Weinheim: Juventa.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böttcher, W., Högrefe, N., & Schwarz, A. (2015). Bildungsfinanzierung im Schulbereich – eine an Bildungsgerechtigkeit orientierte Diskussion. In V. Manitiu, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Ansätze, Analysen* (S. 374-390). Münster, u.a.: Waxmann.
- Brandel, R., Gottwald, M., & Oehme, A. (Hrsg.) (2010). *Bildungsgrenzen überschreiten: Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region*. Wiesbaden: VS.
- Brauckman, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 78-102.
- Braun, F., & Reißig, B. (2012). Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Blackbox Übergangssystem* (S. 91-104). Münster, u.a.: Waxmann.

- Brödel, R., Affeldt, H., & Niedlich, S. (2007). Implementierung von Übergangsmanagement im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 23-40). Münster, u.a.: Waxmann.
- Brüsemeister, T. (2012). Von der bürokratischen Schulverwaltung zum Bildungsmanagement? In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart* (Educational Governance: Bd. 20 S. 181-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T. (2015). Modernisierung mittels New Public Management und kommunalem Bildungsmanagement – Vorüberlegungen zu einer Gerechtigkeitsanalyse von Organisationen. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 211-234). Münster, u.a.: Waxmann.
- Brüsemeister, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 52-77). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Brüsemeister, T., & Eubel, K.-D. (Hrsg.) (2003). *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: Transcript.
- Brüsemeister, T., & Newiadomsky, M. (2008). Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur? In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zu Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (Educational Governance: Bd. 6, S. 73-93). Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, T., & Franz, K. (2016). Netzwerkartige Formen als „Weichspülerzusatz“ der Hierarchie? Zur Organisation von lokalen Bildungsnetzwerken. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 8, S. 145-161). Münster, u.a.: Waxmann.
- Brüsemeister, T., Gromala, L., & Preuß, B. (2016). Transintentionalität in Feldern der Bildung: Grundagentheoretische Überlegungen und vergleichende Betrachtung ausgewählter empirischer Befunde. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (Institutionenforschung im Bildungsbereich, S. 72-101). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Buchen, H., Horster, L., & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Schulen in der Region – Region in der Schule*. Stuttgart: Raabe.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013). *Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/95250/1da26938e452ba49707c788a8d3bd769/schulverweigerung-die-2--chance-abschlussbericht-der-evaluation-data.pdf>. Zugriff am: 28.11.17.
- Buschor, E. (1998). Schulen in erweiterter Verantwortung – Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In H. Avenarius, J. Baumert, H. Döbert & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Schule in erweiterter*

*Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht.* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 67-88). Neuwied: Luchterhand.

- Busemeyer, M., & Vossiek, J. (2015). *Reforming education governance through local capacity-building: A case study of the "Learning Locally" Programme in Germany.* OECD Education Working Papers: Nr. 113. Paris: OECD Publishing.
- Büttner, S. M., Leopold, L., & Posvic, M. (2015). *Projektförderung durch EU-Förderung: Konturen und Tätigkeitsbereiche der EU-Projektwelt.* Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe „Die Europäisierung der Gesellschaften Europas: Zwischen nationalstaatlicher und globaler Vergesellschaftung“ – organisiert von Martin Heidenreich Verfügbar unter: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj77fbMkcncAhVIQpoKHS5EAvQQFjABegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fpublikationen.sociologie.de%2Findex.php%2Fkongressband\\_2014%2Farticle%2Fdownload%2F75%2Fpdf\\_104&usq=AOvVaw3N1B7PURJuBTpF5BXUIZ1v](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj77fbMkcncAhVIQpoKHS5EAvQQFjABegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fpublikationen.sociologie.de%2Findex.php%2Fkongressband_2014%2Farticle%2Fdownload%2F75%2Fpdf_104&usq=AOvVaw3N1B7PURJuBTpF5BXUIZ1v). Zuletzt geprüft am: 31.07.2018.
- Butzin, B., Kohlscheen, J., & Pahs, R. (2017). Bildung im Wandel: Chancenungleichheit und Bildungspotenziale im Ruhrgebiet – eine Spurensuche. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G. G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr* (S. 225-301). Bochum: Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Caruso, M., & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 451-454.
- Chambers, J. G., Levin, J. D., & Shambaugh, L. (2010). Exploring weighted student formulas as a policy for improving equity for distributing resources to schools: A case study of two California school districts. *Economics of Education Review*, 29(2), 283-300.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206.
- Coelen, T., Heinrich, A.J., & Million, A. (2019). Local educational landscapes in Germany: Interfaces and interlacings between education and urban development. In H. Jahnke, C. Kramer, & P. Meusberger (Hrsg.), *Geographies of schooling* (Knowledge and Space 14, S. 35-53). Heidelberg: Springer Open.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure.), 95-120.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (Hrsg.) (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (2. Aufl.). Los Angeles, u.a.: Sage.

- Csigó, M. (Hrsg.) (2006). *Institutioneller Wandel durch Lernprozesse: Eine neo-institutionalistische Perspektive. Forschung Politik*. Wiesbaden: VS.
- Czada, R., & Schimank, U. (2000). Institutionsdynamik und politische Institutionsgestaltung: Die zwei Gesichter sozialer Ordnungsbildung. In R. Werle & U. Schimank (Hrsg.), *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit* (S. 23-44). Frankfurt a. M.: Campus.
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., Moolenaar, N. M., & Che, J. (2014). The critical role of brokers in the access and use of evidence at the school and district level. In K. S. Finnigan & A. J. Daly (Hrsg.), *Using research evidence in education. From the schoolhouse door to Capitol Hill* (Policy implications of research in education: Bd. 2, S. 13-31). Rotterdam: Springer press.
- Daly, A. J., Liou, Y.-H., Tran, N. A., Cornelissen, F., & Park, V. (2014). The Rise of neurotics: Social networks, leadership, and efficacy in district reform. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 233-278.
- David, P. A. (2000). *Path dependence, its critics and the quest for 'historical economics'*. Oxford: All Souls College, Oxford and Stanford University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-239.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklung – empirisch betrachtet*. Educational Governance: Bd. 23. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (2005). *Ganztag als kommunale Gestaltungsaufgabe: Ein Praxisbericht aus Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: <http://www.ganztaegiglernen.de/sites/default/files/ah-04.pdf>. Zugriff am: 28.11.2017.
- Deutscher Städtetag (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Verfügbar unter: [https://www.jena.de/fm/1727/aachener\\_erklaerung.pdf](https://www.jena.de/fm/1727/aachener_erklaerung.pdf). Zugriff am: 11.12.2017.
- Deutscher Städtetag (2010). *Übergangsmanagement Kindertageseinrichtungen – Schule: Positionspapier des Deutschen Städtetags*. Berlin: Deutscher Städtetag.
- Dietrich, F. (2014). Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (Educational Governance: Bd. 17, S. 207-237). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73-94). Wiesbaden: Springer VS.

- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.) (2011). *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster u.a.: Waxmann.
- Dietrich, F., & Lambrecht, M. (2012). Menschen arbeiten mit Menschen: Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 57-70.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Ditton, H. (2018). Herausforderungen und Potentiale der Analyse regionaler Strukturen in der Bildungsforschung. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 39-55). Münster, u.a.: Waxmann.
- Ditton, H., Elsäßer, S., Götz, N., Stahn, V., & Wohlkinger, F. (2017). Soziale Disparitäten im Bildungsverlauf: Schulische Laufbahnen von der 2. bis zur 7. Jahrgangsstufe. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 143-173). Münster u.a.: Waxmann.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23-38.
- Döbert, H., Baethge, M., Hetmeier, H.-W., Seeber, S., Füßel, H.-P., Klieme, E. et al. (2009). Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichtserstattung in Deutschland. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (Vorstandsreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE, S. 207-265). Opladen: Barbara Budrich.
- 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* (Educational Governance: Bd. 9, S. 155-173). Wiesbaden: Springer VS.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen: Ein Handbuch*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 508-526.
- Drope, T. & Jurczok, A. (2013). Weder gleichwertig noch gleichartig: Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 496-507.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(24), 141-165.
- Dyson, A., Kerr, K., & Raffo, C. (2012). Area-based initiatives in England: do they have a future? *Revue Française de Pédagogie: Recherches en Education*, (178), 27-38.

- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive: Überlegungen zur Schulpolitik unter Bedingungen der Pfadabhängigkeit. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitiuis (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen, Kritik* (Institutionsforschung im Bildungsbereich, S. 47-70). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Edwards, P., Ezzamel, M., Robson, K., & Taylor, M. (1996). Comprehensive and incremental budgeting in education: The construction and management of formula funding in three English local education authorities. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 9(4), 4-37.
- Egan, L., Dayhoff, J., Garcia, A., Curtis, K., Malen, B., & Croninger, R. G. (2014, März). *Designing and implementing student-based budgeting in a resource-strapped context*. AEFPP Conference, San Antonio.
- 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, S. 356-375). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. (2015). Regionalisierung von Bildung. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 297-306). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.) (Educational Governance: Bd. 7, S. 385-409). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. (2017). Semantiken regionaler Bildungssteuerung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 78-100). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2010). Regionale Bildungsräume – Koordination einer neuen Steuerung unter Bedingung sozialer Disparitäten. Recht der Jugend und des Bildungswesens. *Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendwesen*, 58(2), 144-157.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2015). Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft. In M. Dammayr, D. Graß & B. Rothmüller (Hrsg.), *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung* (Sozialtheorie, S. 227-246). Bielefeld: Transcript.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe: Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 209-222.
- Emminghaus, C., Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Enggruber, R., Bösel, C., Peplow, R., Berge, C., Langer, K., Bürgel-Breuer, M. et al. (2011). *Magazin für das Programm „Lernen vor Ort“: Werkstattbericht Bildungsübergänge koordinieren*. Verfügbar unter: [http://www.lernen-vor-ort.info/\\_media/WB\\_8.pdf](http://www.lernen-vor-ort.info/_media/WB_8.pdf). Zugriff am: 6.3.2012.
- Fach, W. (2003). *Die Regierung der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.



- Fazekas, M. (2012). *School funding formulas: Review of main characteristics and impacts*. OECD Education Working Papers: Nr. 74. Paris: OECD Publishing.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.) (S. 3-52). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Fischbach, R., Kolleck, N., & de Haan, G. (Hrsg.) (2015). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9-29). Opladen, u.a.: Barbara Budrich.
- Franke, K., & Wald, A. (2010). Möglichkeiten der ‚Triangulation‘ quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung: Bd. 4, S. 153-175). Wiesbaden: VS.
- Frein, T., Möller, G., Petermann, A., & Wilpricht, M. (2006). Bedarfsgerechte Stellenzuweisung – das neue Instrument Sozialindex. *Schulverwaltung NRW*, 6, 188-189.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1994). *Organisationsentwicklung: Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Freytag, T., Jahnke, H., & Kramer, C. (2018). Bildungsgeographische Perspektiven auf Bildung und Raum. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 22-37). Münster, u.a.: Waxmann.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Konstanz: UVK/UTB.
- Fürst, D. (2004a). Regional Governance. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung*. (Governance, S. 45-64). Wiesbaden: VS.
- Fürst, D. (2004b). Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich: Regional Governance – ein neuer Ansatz der Steuerung regionaler Entwicklungsprozesse. In W. Lohre (Hrsg.), *Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft* (Beiträge zu „Selbstständige Schule“, S. 35-55). Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Fürst, D. (2007). Regional Governance. In A. Benz, S. Luetz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 353-365). Wiesbaden: VS.
- Fuchs, H.-W., & Rürup, M. (2008). Steuern durch Berichte? Zum Einfluss von Bildungsberichten auf die bildungspolitische Diskussion. Vortrag im Rahmen der Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB), 02. Oktober 2008, Münster.
- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance: Bd. 7, S. 327-354). Wiesbaden: Springer VS.

- Gaus, D. (2014). Kommunale Bildungslandschaften. Eine rekonstruktive Untersuchung über strukturelle Kopplungen zwischen Bildungspolitik und Bildungssystem. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 101-146). Wiesbaden: Springer VS.
- Gawronski, K., Kreis, H., & Middendorf, L. (2017). Versuch einer Kreistypisierung für ein kommunales Bildungsmanagement. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 3, 76-87.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2011). Kommunale Bildungslandschaften: Netzwerk der Zukunft. *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 1.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gieske, M. (2013). Mikropolitik und schulische Führung: Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Godenhjelm, S., Lundin, R. A., & Sjöblom, S. (2015). Projectification in the public sector – the case of the European Union. *International Journal of Managing Projects in Business*, 8(2), 324-348.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57. Beiheft: Pädagogische Professionalität), 138-152.
- Gomolla, M. (2010). Theorie und Forschungsergebnisse: Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. *Migazin – Migration in Germany*. Verfügbar unter: <http://www.migazin.de/2010/04/22/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem/>. Zuletzt geprüft am: 31.07.2018.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes: Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gresch, C., Baumert J., & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 230–256.
- Groos, T. (2014). *Schulsozialindices für die Grundschulen in Mülheim an der Ruhr: Aktualisierung der Indices für die Grundschulen und Entwicklung von Wohnumfeldprofilen*. Verfügbar unter: <http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/grundschulsozialindices.pdf>. Zuletzt geprüft am: 31.07.2018.
- Groos, T. (2015). *Gleich und gleich gesellt sich gern: Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl*. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“. Werkstattbericht Nr. 5. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Groos, T. (2016). *Schulsegregation messen: Sozialindex für Grundschulen*. Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Werkstattbericht Nr. 6. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Habeck, H. (2011). Regionale Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen: Von den Anfängen bis zu den Herausforderungen von heute. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Grundwerk* (Loseblattausgabe: 56, S. 1-16). Stuttgart: Raabe.
- Habeck, H. (2012). Regionale Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen: Von den Anfängen bis zu den Herausforderungen von heute. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region – Region in der Schule* (S. 157-174). Stuttgart: Raabe.
- Hamborg, S. (Hrsg.) (2018). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs: Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs*. Educational Governance: Bd. 40. Wiesbaden: Springer VS.
- Hannay, L. M., & Earl, L. (2012). School district triggers for reconstructing professional knowledge. *Journal of Educational Change*, 13(3), 311-326.
- Harazd, B., Gieske, M., & Rolff, H.-G. (2008). Herausforderung an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Jahrbuch der Schulentwicklung, S. 225-236). Weinheim: Juventa.
- Harris, R. (2012). Local indices of segregation with application to social segregation between London's secondary schools, 2003 – 08/09. *Environment and Planning A*, 44, 669-687.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424.
- Harris, A., & Chrispeels, J. (2006). Introduction. In A. Harris & J. Chrispeels (Hrsg.), *Improving schools and educational systems. International perspectives* (S. 3-22). Abingdon: Routledge.
- Hasse, R., & Schmidt, L. (2008). *Institutionelle (Problem-)Arbeit: Theoretischer Hintergrund und Bezugnahme auf den Fall schulischer Diskriminierung*. Beitrag zur Tagung der Sektion „Soziale Probleme und soziale Kontrolle“ im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Jena. Zugriff unter:  
[https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/sozsem/dok/Forschung/Organisation\\_Ungleichheit/Institutionelle-Problem-Arbeit-...-und-schulische-Diskriminierung-Hasse--Schmidt-2008.pdf](https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/sozsem/dok/Forschung/Organisation_Ungleichheit/Institutionelle-Problem-Arbeit-...-und-schulische-Diskriminierung-Hasse--Schmidt-2008.pdf). Zuletzt geprüft am: 03.09.2018.
- Hauf, T. (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 299-313.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1-17.

- Heidbrinck, L. (2017). Definitionen und Voraussetzung der Verantwortung. In L. Heidbrinck, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 3-33). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Educational Governance: Bd. 3. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778-792.
- Heinrich, M., Bormann, I., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C., & Brüsemeister, T. (2016). Rekonstruktion des Governance-Regimes des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Educational Governance: Bd. 34, S. 289-341). Wiesbaden: Springer VS.
- Helbig, Marcel (2010): Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 655-679.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: UTB Julius Klinkhardt.
- Helbig, M. & Schmolke, N. (2015). Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs die Bildungswege beeinflusst. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 197-214.
- Helbig, M. & Morar, T. (2018). Why teachers assign socially unequal marks. A case for establishing tertiary origin effects in the model of primary and secondary effects of educational research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(7), 1-25.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57. Beiheft: Pädagogische Professionalität), 268-288.
- Henig, J. (2012). The politics of data use. *Teachers College Record*, 114(110306), 1-32.
- Hermstein, B. (2018). Institutionelle Aktivierung im Schulsystem? Überlegungen am Beispiel lokaler Schulentwicklung 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* (Neue Politische Ökonomie der Bildung, S. 130-153). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Hermstein, B., & Manitiuis, V. (2015). Bildungsberichterstattung als diskursive Ordnung. Begründung der Annahme von sozialer Gerechtigkeit als Leitkategorie. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 270-292). Münster, u.a.: Waxmann.

- Hermstein, B., Manitiuss, V., Meißner, S., & Berkemeyer, N. (2016). Den Wandel von Bildungssystemen beobachten. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitiuss (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (Institutionenforschung im Bildungsbereich, S. 8-36). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hermstein, B., Berkemeyer, N., Bos, W., & Semper, I. (2019). Schulreform und Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S.771-798). Wiesbaden: Springer VS.
- Herz, A. (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 5, S. 133-150). Münster, u.a.: Waxmann.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium: Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 49. Münster u.a: Waxmann.
- Hillenbrand, C., & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 153-172.
- Hogrebe, N. (2014). Indicators for a needs-based resource allocation in early childhood education: regional data as valid proxies for setting level needs? *Journal for Educational Research Online*, 6(2), 44-65.
- Höhne, T. (2010). Bildungsregionen: Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. *Tertium Comparationis*, 16(2), 179-199.
- Holmeier, M., & Maag Merki, K. (2012). Unterstützung im Unterricht im Kontext der Einführung zentraler Abiturprüfungen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 155-178). Wiesbaden: Springer VS.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holtappels, H. G. (2017). Schulsysteme im Umbruch. Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 11-52). Münster, u.a.: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klemm, K & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster, u.a.: Waxmann.
- 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*, 28(4), 357-383.
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
- Honig, M. I., & Venkateswaran, N. (2012). School-central office relationships in evidence use: Understanding evidence use as a systems problem. *American Journal of Education*, 118(2), 199-222.

- Hüfner, A. (2007). Bildungsberichterstattung – Erwartungen aus der Sicht der Politik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (6. Beiheft: Bildungs- und Sozialberichterstattung), 15-19.
- Huber, S. G. (2012). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (Praxishilfen Schule, S. 208-224). Kronach: Carl Link.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Praxishilfen Schule. Kronach: Carl Link.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T.C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Imazeki, J., & Goe, L. (2009). *The distribution of highly qualified experienced teachers: Challenges and opportunities* (TQ Research & Policy Brief). Washington. Verfügbar unter: <http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/August2009Brief.pdf>. Zugriff am: 12.10.2016.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS.
- Jäger, W., & Schimank, U. (2005). Einleitung. In W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.), *Organisationsgesellschaft: Facetten und Perspektiven* (Studientexte zur Soziologie, S. 7-17). Wiesbaden: VS.
- Jähnen, S. & Helbig, M. (2015). Der Einfluss schulrechtlicher Reformen auf Bildungsungleichheiten zwischen den deutschen Bundesländern. Eine quasiexperimentelle Untersuchung am Beispiel der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(3), 539-571.
- Järvinen, H., Otto, J., & Berkemeyer, N. (2011). Neue Wege kommunaler Schulentwicklung: Das Programm Schulen im Team. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Grundwerke* (Loseblattausgabe 56, S. 1-22). Stuttgart: Raabe.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K., & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Praxishilfen Schule, S. 208-237). Kronach: Carl Link..
- Järvinen, H., Sendzik, N., & Bos, W. (2014) Bildungslandschaften – Eine Antwort auf den demographischen Wandel? In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012*. (S. 336-354). Berlin: BMBF.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K., & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 94-124.

- 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* (Educational Governance: Bd. 16, S. 295-302). Wiesbaden: Springer VS.
- Jensen, C., Johansson, S., & Löfström, M. (2013). The project organisation as a policy tool in implementing welfare reforms in the public sector. *International Journal of Health Planning and Management*, 28(1), 122-137.
- Jeworutzki, S., Knüttel, K., Niemand, C., Schmidt, B.-J., Schräpler, J.-P., & Terpoorten, T. (2017). Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G. G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr* (S. 27-216). Bochum: Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Jeworutzki, S., & Knüttel, K. (2018). Empirische Bildungslandschaften: Netzwerke verstetigter Übergangsbeziehungen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen. Stadtforschung und Statistik: *Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker*, 31(1), 35-41.
- Jungermann, A., Manitijs, V., & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Maßnahmen und Forschungsbefunden. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 14-48.
- Junker, R., & Berkemeyer, N. (2014). Beziehungsstrukturen in schulischen Innovationsnetzwerken: Eine egozentrierte Netzwerkanalyse von Netzwerkkoordinatoren in NRW. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 29-46.
- Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. A. Berger, C. Mackrodt & M. Kabas (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie* (Sozialstrukturanalyse, S. 135-155). Wiesbaden: Springer VS.
- Kann, C. (2017). *Schulschließung und Umbau von Schulstandorten: Steuerungsansätze bei sinkenden Schülerzahlen und die Rolle der Privatschulen*. Educational Governance: Bd. 38. Wiesbaden: Springer VS.
- Kappauf, Z., & Kolleck, N. (2018). Vertrauen im Bildungsverbund: Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 75, 1-18.
- Karg, I. (2014). Schule als Diskursressource: Prozesse und Effekte der Bewertung urbaner Räume. In I. H. Warnke & B. Busse (Hrsg.), *Place-Making in urbanen Diskursen* (Diskursmuster: Bd. 7, S. 211-231). Berlin u.a.: Walter De Gruyter.
- Kemper, T. (2016). Potentiale und Limitationen der schulstatistischen Indikatoren 'Ausländische Schüler' sowie 'Schüler mit Migrationshintergrund'. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Socialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 185-214). Münster, u.a.: Waxmann.
- Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., Machin, S., Rutt, S. et al. (2005). *Excellence in cities: The national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003*. DfES Research Report: Nr. 674A. London: DfES.

- Klemm, K., & Zorn, D. (2017). *Gute Ganztagschule für alle: Kosten für den Ausbau eines qualitätsvollen Ganztagschulsystems in Deutschland bis 2030*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Köhler, B. (2011). Macht der Zahlen, Herrschaft der Statistik: Eine machttheoretische Skizze. In W. Bonß & C. Lau (Hrsg.), *Macht und Herrschaft in der reflexiven Moderne* (S. 330–357). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kolleck, N. (2014a). Innovation trough networks: understanding the role of social relations for educational innovations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 47-64.
- Kolleck, N. (2014b). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 159-177.
- Kolleck, N. (2015). Innovationen und Bildungslandschaften: Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In R. Fischbach, N. Kolleck, & G. de Haan. (Hrsg.). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 55-67). Wiesbaden: Springer VS.
- Kolleck, N., de Haan, G., & Fischbach, R. (2011). Social networks for path creation: Education for sustainable development matters!. *Journal of Future Studies*, 15(4), 77-92.
- 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.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Gemeinschaft. Verfügbar unter: [www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memmode.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf). Zugriff am: 10.12.2014.
- Kommunale Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle (n.d.). *Kommunale Integrationszentren*. Verfügbar unter: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/kommunale-integrationszentren>. Zugriff am: 26.09.2014.
- Koranyi, F., & Kolleck, N. (2017). The role of out-of-school organizations in German regionalization programs: A qualitative content analysis of opportunities for participation. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 141-166.
- Korfmann, M., & Stauber-Klein, B. (2013, 02. Juni). So wollen Dortmund und Essen raus aus den Schulden. *Der Westen*. Verfügbar unter: <https://www.derwesten.de/politik/so-wollen-dortmund-und-essen-raus-aus-den-schulden-id8019095.html>. Zuletzt geprüft am: 06.08.2018.
- Krackhardt, D., & Stern, R. N. (1988). Informal networks and organizational crises: An experimental simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51(2), 123-140.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (Hrsg.) (1992). *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie: Bd. 26. Münster: Aschendorff.
- Krasner, S. D. (1984). Approaches to the state: Alternative conceptions and historical dynamics. *Comparative Politics*, 16(2), 223-246.



- Kreher, C., & Solf, C. (2012). Schulmanagement in Bildungsregionen: Ein Projekt der Robert Bosch Stiftung in Freiburg und Ravensburg. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region – Region in der Schule* (S. 141-157). Stuttgart: Raabe.
- Kühnlein, G., & Klein, B. (2010). Kommunales Übergangsmanagement – Handlungsbedarf, Reichweite und Grenzen. *Informationen zur Raumplanung* (2/3), 155-162.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuschej, H., & Schönflug, K. (2014). *Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen*. Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft: Bd. 128. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Educational Governance: Bd. 2. Wiesbaden: VS.
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2011). Weighted student funding in the Netherlands: A model for the U.S.? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 470-498.
- Lambrecht, M., & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence-based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (Educational Governance: Bd. 9, S. 57-77). Wiesbaden: Springer VS.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35-69). Bern: hep.
- Lange, S., & Schimank, U. Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (Governance: Bd. 2, S. 9-42). Wiesbaden: VS.
- Lee, M., Seashore Louis, K., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158.
- Lehmpfuhl, U., & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195-224). Münster, u.a.: Waxmann.
- Levačić, R., & Downes, P. (2004). *Formula funding of schools, decentralization & corruption: a comparative analysis* (Ethics and corruption in education series). Paris: IIEP - UNESCO.
- Levačić, R., & Ross, K. N. (1999). Principles for designing needs-based school funding formulae. In R. Levacic & K. N. Ross (Hrsg.), *Needs-based resource allocation in education. Via formula funding of schools* (S. 25-55). Paris: IIEP-UNESCO.

- Levin, J., Chambers, J., Epstein, D., Mills, N., Archer, M., Wang, A., & Lane, K. (2013). *Evaluation of Hawaii's Weighted Student Formula*. San Mateo, CA: AIR.
- Liegmann, A. B., Mammes, I., & Racherbäumer, K. (2014). Transitionen als Herausforderungen für Akteure des Bildungssystems: Einleitung in das Thema. In A. B. Liegmann, Mammes Ingelore & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystemen: Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 7-12). Münster, u.a.: Waxmann.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausning, J., Lüthi, K., & Brüsemeister, T. (2015). Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in Lernen vor Ort. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 68-93.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster, u.a.: Waxmann.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Taschenbuch Wissenschaft: Suhrkamp.
- Löw, M. (2016). *The Sociology of space: Materiality, social structures, and action. Culture sociology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Löw, M. (2018). *Vom Raum aus die Stadt denken. Grundlagen einer raumtheoretischen Stadtsoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Lohre, W., & Kober, U. (2004). Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen: Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften im Projekt „Selbstständige Schule“. In W. Lohre (Hrsg.), *Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft* (Beiträge zu „Selbstständige Schule“, S. 22-34). Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Lüders, C. (2007). Was leistet wissenschaftliche Sozialberichterstattung für Fachpraxis und Politik? Das Beispiel der Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (6. Beiheft: Bildungs- und Sozialberichterstattung), S. 15-19.
- Maag Merki, K., Emmerich, M., & Kotthoff, H.-G. (2008). Bildungsregion als Motor der Qualitätsentwicklung: Erfahrungen in den Regionen Freiburg und Ravensburg. *Pädagogik*, 60(7-8), 36-39.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung: Bd. 34, Bildung: Ideen zünden. Bonn, u.a.: BMBF.
- Maaz, K., Böse, S., & Neumann, M. (Hrsg.) (2016). *BONUS-Studie: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin*. Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014. Berlin: DIPF.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2017). Entwicklung einer neuen Schulstruktur im Berliner Schulsystem. Ausgewählte Befunde aus der BERLIN-Studie zur

- Evaluation der Berliner Schulstrukturreform. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 75-104). Münster u.a.: Waxmann.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory and Society*, 29(4), 507-548.
- Mahoney, J., & Thelen, K. (2010). A theory of gradual institutional change. In J. Mahoney & K. Thelen (Hrsg.), *Explaining institutional change. ambiguity, agency, and power* (S. 1-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maier, U., & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen: Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 88-99.
- Makles, A., & Weishaupt, H. (2010). Sozialindex für Schulen: Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58(2), 196-211.
- Makles, A. (2014). *Bildungsinvestitionen und bildungspolitische Maßnahmen im Spannungsfeld von Gerechtigkeit und Effizienz: Eine empirische Analyse der Chancengerechtigkeit unter Verwendung amtlicher Statistiken und Sekundärdaten*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Makles, A., Schneider, K., & Schwarz, A. (2018): Potenziale schulstatistischer Individualdaten für die Bildungsforschung und Bildungspolitik - Das Beispiel Bremen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1229-1259.
- Malen, B., Dayhoff, J., Egan, L., & Croninger, R. G. (2015). The challenges of advancing fiscal equity in a resource-strained context. *Educational Policy*, 31(5), 615-642.
- Manitius, V. (2013). *Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Dissertationsschrift, TU Dortmund. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/31154>. Zugriff am: 13.11.2013.
- 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., & 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.
- 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., Berkemeyer, N., Brüsemeister, T., & Bos, W. (2015). Regionalisierung im Bildungsbereich: Editorial. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 7-13.
- Mann, S. (2014). Understanding parallel structures in public administration. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 17(3), 275-292.

- Mann, S., & Schweiger, J. (2009). Using the objective hermeneutics method in policy evaluation. *Evaluation*, 15(4), 445-457.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 23-40.
- Massumi, M., & von Dewitz, N. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mattern, P., & Lindner, M. (2015). Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. *Widersprüche*, 35(135), 81-95.
- Maykus, S. (2012, 16. Februar). „Was können regionale Bildungsnetzwerke leisten?“ Vortrag auf der Tagung Jugendhilfe in Regionalen Bildungsnetzwerken am 23.04.2010. Verfügbar unter: [https://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/arbeitsbereiche/junge\\_menschen/schulen/aktuelles/text\\_maykus.pdf](https://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/arbeitsbereiche/junge_menschen/schulen/aktuelles/text_maykus.pdf). Zugriff am: 16.02.2012 .
- Mayntz, R. (1997). *Soziologie der öffentlichen Verwaltung* (4. Aufl.). Heidelberg: Müller.
- Mayntz, R. (2005). Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In G. F. Schuppert (Hrsg.), *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien* (S. 11-20). Baden-Baden: Nomos.
- Mayntz, R., & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 39-72). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>. Zugriff am: 01.11.2016.
- McElvany, N. (2010). Die Übergangsempfehlung von der Grund- auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung: Bd. 34, S. 295-312). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- McLaughlin, D. J. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In A. R. Odden (Hrsg.), *Education Policy Implementation* (S. 143-155). Albany, NY: State University of New York Press.
- McQuire, M., & Agranoff, R. (2011). The imitations of public management networks. *Public Administration*, 89(2), 265-284.
- Meyer, P. U. (13.03.13). Jede zehnte Grundschule muss Klassen vergrößern. *Hamburger Abendblatt*. Verfügbar unter: <http://www.abendblatt.de/hamburg/article114385367/Jede-zehnte-Grundschule-muss-Klassen-vergroessern.html>. Zugriff am: 07.09.2016.

- Meyerhöfer, W. (2013). Der hessische Sozialindex: Wirklich eine Abkehr vom Gießkannenprinzip? *Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung*, 66(7-8), 24-25.
- Michel, K., Buschle, C., Kainz, F. K., Tippelt, R., & Werner, C. (2015): *Indikatorenentwicklung für ein kommunales Bildungsmanagement. Dokumentation eines regionalen Transferprojektes*. Schriftenreihe des internationalen Hochschulverbands IUNworld: Nr. 7. München: Herbert Utz Verlag.
- Mietz, J., & Kunigkeit, H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl.) (S. 305-325). Wiesbaden: VS.
- Miles, K. H., & Roza, M. (2006). Understanding student-weighted allocation as a means to greater school resource equity. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 39-62.
- Miller, L., & Rubenstein, R. (2007, September). *Examining the nature and magnitude of intra-district resource disparities in four mid-size New York State school districts*. Intra-District Resource Allocation. Verfügbar unter: [http://cpr.maxwell.syr.edu/efap/Publications/Examining\\_the\\_Nature.pdf](http://cpr.maxwell.syr.edu/efap/Publications/Examining_the_Nature.pdf). Zugriff am: 12.07.2016
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW (n.d.). *Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – Übergang Schule-Beruf neu gestalten*. Verfügbar unter: [https://www.bildungsketten.de/\\_media/Bildungsketten\\_Vereinbarung\\_NRW\\_Anlage\\_2.pdf](https://www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_NRW_Anlage_2.pdf). Zugriff am: 28.11.17.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) (n.d.). *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*. Verfügbar unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/>. Zugriff am: 16.02.2012.
- Mintrop, R., & Klein, E. D. (2017). Schulentwicklung in den USA: Nützliches Lehrstück für deutsche Praxis? In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 63-81). Münster, u.a.: Waxmann.
- Mintrop, H., & Sunderman, G. (2012). Zentrale Steuerung von Schulentwicklung mit Quoten Sanktionen. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 8-30.
- Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs Nr. 2016-1. Berlin: SVR.
- Morris-Lange, S., Wendt, H., & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: SVR.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas? A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Mullis, I., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International results in mathematics*. International Study Center. Verfügbar unter: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>. Zugriff am: 12.5.2017.

- Muijs, D., West M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 159(1/2), 142-152.
- Müller, J. (2012). Rechtliche Grundlagen der eigenverantwortlichen Schule. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (Praxishilfen Schule, S. 1-13). Kronach: Carl Link.
- Neumann, D., & Holzmüller, H. (2007). Boundary-Spanner als Akteure in der Innovationspolitik von Unternehmen. In Carell, A., Hermann, T. Kleinbeck, U. (Hrsg.), *Innovationen an der Schnittstelle zwischen technischer Dienstleistung und Kunden: Konzeptionelle Grundlagen* (S. 85-100). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Nickolaus, R., Gönnenwein, A., & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 39-58.
- Niedlich, S. (2019). *Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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, u.a.: 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*. Educational Governance: Bd. 9. (S. 131-153). Wiesbaden: Springer 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 (Institutionenforschung im Bildungsbereich*, S. 10-33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nikolai, R. (2016). Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 8, S. 17-37). Münster, u.a.: Waxmann.
- Nölle, I., Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Gräsel, C. (2009). Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 37(4), 294-310.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

- Oevermann, U. (March 2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik: Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*; Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung. Verfügbar unter: [https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf). Zugriff am: 25.07.2016.
- Opper, M. K. (2016). Zur Karriere des Bildungsmonitorings in „Lernen vor Ort“. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, U. Clement, M. Heinrich, R. Langer, K. Maag Merki et al. (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (Educational Governance: Bd. 33, S. 111-138). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, J. & Sendzik, N. (2011). Schulen im Team: Transferregion Dortmund - Einblicke in ein kommunal gestaltetes Netzwerkmanagement. In *Journal für Schulentwicklung* 15(3), S. 26 - 33.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N., & Manitiuss, V. (2012). Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung? In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (Educational Governance: Bd. 16, S. 193-211). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung, Praxis, Perspektiven*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 6. Münster, u.a.: Waxmann.
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership & Management*, 29(5), 477-494.
- Penuel, W. R., Briggs, Derek, C., Davidson, Kristen, L., Herlihy, C., Sherer, D., Hill, H. C. et al. (2016). *Findings from a national study on Research use among school and district leaders*. Technical Report: Nr. 1. Boulder, CO: NCRPP. Verfügbar unter: [http://ncrpp.org/assets/documents/NCRPP\\_Technical-Report-1\\_National-Survey-of-Research-Use.pdf](http://ncrpp.org/assets/documents/NCRPP_Technical-Report-1_National-Survey-of-Research-Use.pdf). Zugriff am: 10.06.2016.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *The American Political Science Review*, 94(2), 251-267.
- Pierson, P. (2004). *Politics in time: History, institutions, and social analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Pietsch, M., Janke, N., & Mohr, I. (2013). Führt Schulinspektion wirklich nicht zu besseren Schulleistungen? Eine Einschätzung zur Belastbarkeit vorliegender Wirksamkeitsstudien aus programmtheoretischer Perspektive. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 167-185). Münster, u.a.: Waxmann.
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit: Zur Formation der Übergangsempfehlung aus Sicht der Lehrkräfte*. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 17. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21-37.
- Prenzel, M., Drechsel B., Kliewe A., Kramer K., & Röber N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis & H. Heid (Hrsg.), *Kompodium*

- Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163-173). Opladen: Leske + Budrich.
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N., & Steiner, P. (Hrsg.) (2012). *Failing Schools: Herausforderungen für die Schulentwicklung*. Bern: Hep.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion von der meritokratischen Schule: Lokale Konstellationen der Produktionen von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS-Beiträge*, 23, 143-179.
- Radtke, F.-O., & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *Geographische revue*, 1, 34-51.
- Rahnfeld, C. (2014). *Vernetzung von Elementar- und Primarbildung: Bedingungen und Grenzen organisationaler Steuerungs- und Lernprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ratermann, M., & Stöbe-Blossey, S. (2012a). Die Entwicklung von „Educational Governance“ und die Rolle der Kommune. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (Educational Governance: Bd. 16, S. 253-283). Wiesbaden: Springer VS.
- Ratermann, M., & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2012b). *Governance von Schul- und Elementarbildung: Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Educational Governance: Bd. 16. Wiesbaden: Springer VS.
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.) (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Reichertz, J. (2004). Abduction, deduction and induction in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *A companion to qualitative research* (S. 159-165). London u.a.: Sage.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Reissmann, J. (2004). Einleitung: Ziele und Grundannahmen des BLK-Programms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS). In B. Brackhahn, R. Brockmeyer, J. Reissmann & K. Beyer (Hrsg.), *Unterstützungssysteme und Netzwerke* (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS: Bd. 3, S. 5-11). Neuwied: Luchterhand.
- Reutlinger, Ch. (2009): *Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung*. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrisen und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 119-139). Wiesbaden: VS.
- Reupold, A., Fuchs, S., & Nilüfer, P. (2009). Übergänge in Lern- und Bildungsphasen. In R. Tippelt, A. Reupold, C. Strobel, H. Kuwan (Hrsg.), *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur*



- Evaluation des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“* (S. 66-76). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ritter, T., & Gemünden, H. G. (1998). Die netzwerkende Unternehmung: Organisationale Voraussetzungen netzwerk-kompetenter Unternehmen. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 67(5), 260-265.
- Rolff, H.-G. (2013). *Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW: Eine Expertise*. Verfügbar unter: [https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/auswertung\\_regionale\\_bildungsnetzwerke.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/auswertung_regionale_bildungsnetzwerke.pdf). Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.
- Rolff, H.-G. (2014). *Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke (RBN) in NRW: Wissenschaftliche Expertise II*. Verfügbar unter: <https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/expertiseifinal.pdf>. Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.
- Rösner, E., & Stubbe, T. C. (2008). Übergangentscheidungen und Schulerfolg im Zeichen demografischer Veränderungen Ein Beitrag zur Gerechtigkeitsdebatte, zur Schulstruktur und zur Schulentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeifer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 297-319). Weinheim: Juventa.
- Rössler, P. (2005). *Inhaltsanalyse*. (2. Aufl.) Konstanz: UTB.
- Rorrer, A. K., Skrla, L., & Scheurich, J. J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307-358.
- Ross, K. N., & Levačić, R. (Hrsg.) (1999). *Needs-based resource allocation in education: Via formula funding of schools*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem: Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Educational Governance: Bd. 4. Wiesbaden: VS.
- Rürup, M., Fuchs, H.-W., & Weishaupt, H. (2010). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance: Bd. 7, S. 377-401). Wiesbaden: VS.
- Rürup, M., & Rübken, H. (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung: Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 125-151.
- Rürup, M., Fuchs, H.-W., & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.) (Educational Governance: Bd. 7, S. 411-437). Wiesbaden: VS.
- Sartory, K., Järvinen, H., & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen – Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107-128). Münster, u.a.: Waxmann.

- Sartory, K., Jungermann, A., & Järvinen, H. (2017). Support for school-to-school networks: How networking teachers perceive support activities of a local coordinating agency. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 143-165.
- Sartory, K., Jungermann, A., Hoefl, M., & Bos, W. (2018). *Kommunales Übergangsmanagement in der Praxis: Wie Kommunen und Schulen Übergänge gemeinsam gestalten können*. Netzwerke im Bildungsbereich: Praxisband 1. Münster, u.a.: Waxmann.
- Schalkhauser, S., & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Wissenschaftliche Texte*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Scharpf, F. W. (2000). *Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden: VS.
- Scheidegger, N. (2012). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für Handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse, Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 5, S. 41-52). Münster, u.a.: Waxmann.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20090756>. Zugriff am: 13.5.2013.
- 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.
- Schiller-Merkens, S. (2008). *Institutioneller Wandel und Organisationen: Grundzüge einer strukturtheoretischen Konzeption*. Wiesbaden: VS Research.
- Schimank, U. (2007). *Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim: Juventa.
- Schlee, T. (2019). Lokale Vernetzung in der Sozialpolitik: Eine kritische Auseinandersetzung mit netzwerkbildenden Programmen im Übergang Schule-Beruf. *Sozialer Fortschritt*, 68(10), 769-790.
- Schluchter, W. (1981). *The rise of western rationalism: Max Weber's developmental history*. Berkeley, u.a.: University of California.
- Schmachtel, S., & Olk, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 10-52). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), 1-27.
- Schubert, H. (Hrsg.) (2008). *Netzwerkmanagement: Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: VS.

- Schuchart, C., Schneider, K., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). Welchen Einfluss hat die Wohnumgebung auf die Grundschulwahl von Eltern? Analysen zur Bedeutung von kontextuellen und familiären Merkmalen auf das Wahlverhalten. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 26(4), 506-534.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2016). Berechnung und Weiterentwicklung des Sozialindex für Hamburger Schulen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Socialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 157-173). Münster, u.a.: Waxmann.
- Schwartz, A. E., Rubenstein, R., & Stiefel, L. (2007). *Why do some schools get more and others less: An examination of school-level funding in New York City*. Institute of Education and Social Policy Working Paper Series Nr. 9-10. New York: New York University. Verfügbar unter: <https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/003/060/4-Why%20Do%20Some%20Schools%20Get%20More%20and%20Others%20Less.pdf>. Zugriff am: 20.06.2016.
- Schwarz, A., & Weishaupt, H. (2013). Regionale Disparitäten der Bildungsfinanzierung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 483-510). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, A., & Weishaupt, H. (2014). Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schulerschaft aus demografischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 9-35.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Verfügbar unter: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>. Zugriff am: 28.11.17.
- Seibel, W. (2017). *Verwaltung verstehen: Eine theoriegeschichtliche Einführung* (2. Aufl.). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 2200. Berlin: Suhrkamp.
- Sendzik, N. (2015). *Evidenznutzung durch kommunale Entscheidungsträger. Eine Strategie zur Entwicklung von Schule und Unterricht?* Postervortrag im Rahmen des 1. Dortmunder Symposiums der Empirischen Bildungsforschung – „Bedingungen und Effekte guten Unterrichts“, 24. Juni 2015, Dortmund.
- 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. 291-311). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N. (eingereicht). How are Social Indices informing evidence-based policies and resource allocations? A case study of a Local Educational Authority in Germany. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- Sendzik, N., Berkemeyer, N., & Otto, J. (2011). Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem – Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme

- (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 35-52). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner: Eine Betrachtung des kommunalen Managements innerschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M. P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331-351). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N., & Järvinen, H. (2015). Weitergehende quantitative Ergebnisse: Transfer der Netzwerkarbeit in das Kollegium, das Bildungsbüro als Unterstützungssystem und Projekterfolg. In J. Otto, N. Sendzik, H. Järvinen, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung, Praxis, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 6. S. 131-151). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N., Sartory, K., & Järvinen, H. (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe: Erste Netzwerkanalytische Befundungen. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 8, 97-128). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N., & Abendroth, S. (2016a). Nutzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte? Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen. *SchulVerwaltung NRW*, 27(2), 43-45.
- Sendzik, N., & Abendroth, S. (2016b). Kommunale Bildungsberichte. Impulsgeber für eine datenbasierte Schulentwicklung? *Beruf: Schulleitung*, 11(3), 35-37.
- Siepke, T., Tegge, D., & Egger, M. (2014). Kommunale Bildungsberichterstattung – Standards und Varianzen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 155-177). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 284-298.
- Smith, P. C. (2003). Formula funding of public services: An economic analysis. *Oxford Review of Economic Policy*, 19(2), 301-322.
- Smylie, M. A., & Evans, A. E. (2006). Social capital and the problem of implementation. In M. I. Honig (Hrsg.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (S. 187-208). Albany, NY: State University of New York Press.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung: Bd. 171. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Solzbacher, C., & Minderop, D. (Hrsg.) (2007). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. Praxishilfen Schule. München: LinkLuchterhand.
- Stadt Dortmund – der Oberbürgermeister (2008). *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund*. Münster, u.a.: Waxmann.

- Stadt Dortmund – Fachbereich Schule (2014). *Zweiter kommunaler Bildungsbericht der Stadt Dortmund*. Dortmund: Stadt Dortmund.
- Stadt Essen – der Oberbürgermeister (2011). *Der Bildungsbericht 2011*. Essen: Stadt Essen.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Zahl der Schüler im Schuljahr 2016/2017 um 0,3% gestiegen: Pressemitteilung vom 16. März 2017* (Pressemitteilung Nr. 099/17). Wiesbaden. Zugriff unter: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/03/PD17\\_099\\_211pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/03/PD17_099_211pdf.pdf?__blob=publicationFile). Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.
- Steude, V. (2014). *8 weitere Schulschließungen stehen in Bochum und Wattenscheid auf dem Plan*. *lokalkompass.de*. Zugriff unter: <https://www.lokalkompass.de/bochum/politik/8-weitere-schulschliessungen-stehen-in-bochum-und-wattenscheid-auf-dem-plan-d395980.html>. Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.
- Stichweh, R. (1988). Inklusion in Funktionssystem der modernen Gesellschaft. In R. Mayntz, B. Rosewitz & U. Schimank (Hrsg.), *Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme* (S. 261-293). Frankfurt a. M.: Campus.
- Stolz, H.-J. (2017). Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 100-127). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium Comparationis*, 18(1), 12-24.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster u.a.: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209-225). Münster, u.a.: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Lorenz, J., Bos, W., & Kasper, D. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 351-367). Münster, u.a.: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Streeck, W., & Thelen, K. (2005). Introduction: institutional change in advanced political economies. In W. Streeck & K. Thelen (Hrsg.), *Beyond continuity. Institutional change in advanced political economies* (S. 1-39). Oxford: Oxford University Press.

- Sutherland, S. (2004). Creating a culture of data use for continuous improvement: A case study of an Edison Project school. *The American Journal of Evaluation*, 25(3), 227-293.
- Suthues, B., Bienek, M., & Roland, M. (Hrsg.) (2017). *Einblicke ins Bildungsmanagement: Verortungen in Bildungslandschaften und kommunaler Verwaltung*. Münster: Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW, Institut für soziale Arbeit e.V.
- Sydow, J. (Hrsg.) (2010). *Management von Netzwerkorganisationen: Beiträge aus der „Managementforschung“* (5. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J. (2006). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen: Beiträge aus der „Managementforschung“* (4. Aufl.) (S. 385-469). Wiesbaden: Gabler/VS.
- Sydow, J., & Windeler, A. (1994). Über Netzwerke, virtuelle Integration und Interorganisationsbeziehungen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik* (S. 1-21). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sydow, J., Lerch, F., & Staber, U. (2010). Planning for path dependence? The case of a network in the Berlin-Brandenburg optics cluster. *Economic Geography*, 86(2), 173-196.
- Sydow, J., Windeler, A., Müller-Seitz, G., & Lange, K. (2012). Path constitution analysis: A methodology for understanding path dependence and path creation. *Business Research*, 5(2), 155-176.
- Sydow, J. (2017). Temporary organizing – the end of organizations as we know them? *Rutgers Business Review*, 2(2), 199-204.
- Sydow, J., & Braun, T. (2018). Projects as temporary organizations: An agenda for further theorizing the interorganizational dimension. *International Journal of Project Management*, 36(1), 4-11.
- Tarazona, M., & Brückner, Y. (2016). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management und Globalbudgets. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.) (Educational Governance: Bd. 7, S. 75-105). Wiesbaden: VS.
- 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 u.a.: Waxmann.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet* (ZEFIR-Materialien Nr. 3). Bochum: Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57. Beiheft: Pädagogische Professionalität), 202-224.
- Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 2, 369-404.

- Tibussek, M. (2009). Netzwerkmanagement: Steuerung in Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 203-219). Wiesbaden: VS.
- Tibussek, M. (2012). Kommunale und regionale Bildungsnetzwerke: Perspektiven für Kommunen, Schulen, Jugend-, Kultur- und Bildungseinrichtungen. In Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.), *Vom Pilotprojekt zur nachhaltigen Struktur. Kulturelle Bildung in kommunalen und regionalen Bildungsnetzwerken* (Schriftenreihe der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit“ NRW, S. 6-15).
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C., & Nessel, I. (2008). PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“? In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen (Educational Governance: Bd. 5, S. 117-140)*. Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K., & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland: Eine Situationsanalyse. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31(2), 5-26.
- Tippelt, R. (2007). Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 11-23). Münster, u.a.: Waxmann.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2007). Pädagogische Netzwerkarbeit im Kontext lernender Regionen und Metropolen – Herausforderungen bei „Übergängen“. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 159-176). Münster, u.a.: Waxmann.
- Tippelt, R., Kadera, S., & Buschle, C. (2014). Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 65-78.
- Tölle, R. (2008). Das Regionale Bildungsbüro in Dortmund – Unterstützungssystem zur kommunalen Schulentwicklung. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulverwaltung*, 19(6), 178-179.
- Todeskino, V., Manitus, V., & Berkemeyer, N. (2012). Die veränderte Zusammenarbeit von Land und Kommunen in Bildungslandschaften als Joint Venture: Eine Fallstudie zur Entstehung von Regionalen Bildungsbüros. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 351-364). Münster, u.a.: Waxmann.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance: Bd. 21, S. 329-347). Wiesbaden: Springer VS.
- Truschkat, I., & Muche, C. (2016). Übergang, Inclusiveness, Region. Pfadabhängige Verarbeitungen bildungspolitischer Interventionen am Übergang Schule-Beruf. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen (Institutionenforschung im Bildungsbereich, S. 128-149)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Tukiainen, S., & Granqvist, N. (2016). Temporary organizing and institutional change. *Organization Studies*, 37(12), 1819-1840.
- Tscheulin, J., Castellucci, L., & Hein, K. (2010). Warum Netzwerkarbeit? Was zeichnet erfolgreiche Netzwerke im Übergangsmanagement aus? – oder: „Vom Solo zur Sinfonie“. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Bd. 3, S. 101-111). Münster, u.a.: Waxmann.
- Tushman, M. L. (1977). Special boundary roles in the innovation process. *Administration Science Quarterly*, 22(4), 587-605.
- 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.
- van Ackeren, I., Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, et al. (2013a). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. In I. van Ackeren, M. Heinrich, & F. Thiel (Hrsg.), *Die Deutsche Schule* 12. Beiheft. *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 51-73). Münster: Waxmann.
- van Ackeren, I., Heinrich, M., & Thiel, F. (Hrsg.) (2013b). *Die Deutsche Schule* 12. Beiheft. *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund*. Münster: Waxmann.
- van Ophuysen, S. (2006). Übergangserwartungen und der Start in der neuen Schule. In R. Hinz & T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik: Bd. 3, S. 97-105). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- van Ophuysen, S. (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Praxishilfen Schule, S. 98-121). Kronach: Carl Link.
- van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2014). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität: ein Übergangsmodell. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 73-92). Münster, u.a.: Waxmann.
- van Ophuysen, S., Riek, K., & Dietz, S.-L. (2015). Soziale Gerechtigkeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – die Perspektive der Lehrkräfte. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 332-352). Münster, u.a.: Waxmann.
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57. Beiheft: Pädagogische Professionalität), 248-267.



- Wagner, S., & Weishaupt, H. (2014). Vom Bildungsmonitoring zum Bildungsmanagement. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 197-210). Münster, u.a.: Waxmann.
- Walther, U.-J. (Hrsg.) (2002). *Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur Sozialen Stadt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, S. M. (2006). Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programm: Eine methodologische Perspektive. *Report*, 29(4), 17-25.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 217–231). Wiesbaden: VS.
- Weishaupt, H. (2016). Sozialindex – Ein Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche: Einführung. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Socialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 13-27). Münster, u.a.: Waxmann.
- Weishaupt, H. (2018). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.) (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 271-286). Wiesbaden: Springer VS.
- Weishaupt, H., & Kemper, T. (2016). Stellenzuweisung über einen Sozialindex: Alternativen zu den bislang in Nordrhein-Westfalen verwendeten Indikatoren. *SchulVerwaltung NRW*, 27(12), 341-343.
- Weiss, J. (2012). Data for improvement, data for accountability. *Teachers College Record*, 114(110307), 1-7.
- Weiss, C. H., Murphy-Graham, E., & Birkeland, S. (2005). An alternate route to policy influence. How evaluations affect D.A.R.E. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 12-30.
- Weiß, W. W. (2011a). *Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven*. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung: Bd. 48. Weinheim, u.a.: Juventa.
- Weiß, W. W. (2011b). „Kümmerer vor Ort“. *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 62(1), 14-17.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (Hrsg.) (2016). *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Wendt, H., Drossel, K., Bensen, M., Gröhlich, C., & Bos, W. (2013). Was können Sozialindizes für die Planung, Steuerung und Förderung von Bildung vor Ort im Schulbereich leisten? In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in der Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 103-132). Münster, u.a.: Waxmann.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Werle, R. (2007). Pfadabhängigkeit. In A. Benz, S. Luetz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 119-131). Wiesbaden: VS.
- Wernet, A. (2014). Hermeneutics and objective hermeneutics. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (S. 234-247). Los Angeles, CA: Sage.
- West, A. (2009). Redistribution and financing schools in England under Labour: Are resources going where needs are greatest? *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 158-179.
- Wiesenthal, H. (2000). Markt, Organisation und Gemeinschaft als ‚zweitbeste‘ Verfahren sozialer Koordination. In R. Werle & W. Schimank (Hrsg.), *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit* (S. 44-73). Frankfurt a. M.: Campus.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.) *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 123-140). Münster: Waxmann.
- Woide, C., & Olk, T. (2017). Bildung in der Stadt – Koordination zwischen kommunaler Bildungspolitik und Stadt(teil)entwicklung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 148-176). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung: Bd. 4, S. 471-483). Wiesbaden: VS.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., & Preuße, D. (2012). Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (Educational Governance: Bd. 9, S. 79-107). Wiesbaden: Springer VS.
- Zunker, N., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl. Der Einfluss von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 586–611.
- Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 469-481.
- Zymek, B., Sikorski, S., Franke, T., Ragutt, F., & Jakubik, A. (2006). Die Transformation regionaler Bildungslandschaften.: Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995 - 2003. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 195-219). Weinheim, München: Juventa.
- Zymek, B., Wendt, S., Hegemann, M., & Ragutt, F. (2011). Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 497-512.



## VI. Eidesstattliche Versicherung

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

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

Berlin, 16.12.2019

Unterschrift

- 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 (der Text ist auf der Homepage der TU Dortmund hinterlegt)

Berlin, 16.12.2019

Unterschrift