



Transferinitiative
Kommunales
Bildungsmanagement

Agentur Nordrhein-Westfalen

Bettina Suthues, Magdalena Bienek & Mario Roland (Hrsg.)

Einblicke ins Bildungsmanagement:

Verortungen in Bildungslandschaften und kommunaler Verwaltung



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Transferinitiative
Kommunales
Bildungsmanagement







	Einleitung	3
1	Theoretische und methodische Annäherung	6
	1.1 Thematische Einführung	6
	1.2 Forschungsstand	10
	1.3 Theoretischer Rahmen	15
	1.4 Untersuchungsdesign	20
2	Der Blick auf die Bildungslandschaft	25
	2.1 Zugehörigkeit zum Netzwerk	25
	2.2 Selbstbestimmung der Netzwerkakteure	28
	2.3 Anerkennung der Fachlichkeit	29
	2.4 Fazit: Wechselspiele	31
3	Die Etablierung von Bildungsbüros im Zeitverlauf	34
	3.1 Zeitliche Dynamik: Fallgeschichten und fallvergleichende Auswertung	34
	3.2 Themen und zentrale Akteure: Fallübergreifende Auswertung	39
	3.3 Fazit: Etablierung als dauerhafter Prozess	42



INHALT

4	Ankommen in der Kommunalverwaltung	44
4.1	Interne Regeln und Abläufe	45
4.2	Vorstellungsrunden, Gespräche führen und zuhören	47
4.3	Schritte zur vertrauensvollen Zusammenarbeit	48
4.4	Fazit: Vertrauensvolle Beziehungen	49
5	Weiterführende Überlegungen	51
5.1	Verortungen in Bildungslandschaften und kommunalen Verwaltungen	51
5.2	Hilfreiche Einsichten	52
5.3	Perspektiven der Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW	54
	Literatur	56
	Transkriptionsregeln	62



EINLEITUNG

Kommunal koordinierte Netzwerke haben Hochkonjunktur – sie versprechen eine bessere Abstimmung von Angeboten vor Ort, die Optimierung von Abläufen und eine gesteigerte Reichweite der Aktivitäten.

Im Bildungsbereich reichen ihre Handlungsfelder von der Gestaltung der Übergänge von der Kita in die Grundschule, der sozialräumlichen Abstimmung der Angebotsstruktur bis hin zur gemeinsamen Gestaltung einer Bildungslandschaft. Daran ist eine Vielzahl von Akteuren beteiligt. Doch was bedeutet es für die Kommune, in Netzwerkstrukturen im Bildungsbereich zu arbeiten? Wie etabliert sich eine Stelle, die das Netzwerk koordiniert? Und was sind die zentralen Akteure und Themen? Diesen und weiteren Fragen geht die EinBlick-Studie der ‚Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW‘ nach.¹

Im territorialen Gebiet einer Kommune tragen unterschiedliche staatliche, nicht-staatliche und kommunale Akteure Verantwortung für Bildungsangebote. Dazu gehören Schulträger ebenso wie die Schulaufsicht, Jugendämter oder Akteure der Zivilgesellschaft. Betrachtet man die Angebotsebene, wird deutlich, dass die Bildungsakteure ihre Arbeit oftmals auf die gleichen Zielgruppen beziehen. Um die Kohärenz der Angebote zu fördern, erscheint ein koordiniertes Vorgehen sinnvoll. Eine besondere Rolle bei der bereichsübergreifenden Abstimmung wird in den letzten Jahren der Kommune zugeschrieben (vgl. AG Lernen vor Ort 2016: 1).

Hier setzt auch die ‚Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit ihren neun Transferagenturen an. Gefördert wird die Einführung oder Weiterentwicklung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. Zentrale Bestandteile da-

von sind u.a. „interne“ und „externe Kooperation“ und „Koordination“ (Euler/Jenert 2016: 4) – also Dimensionen, die auf die Zusammenarbeit verschiedener Partner abzielen. Damit wird auch hier deutlich, dass viele neue Aufgaben im Bildungsbe- reich vor allem im Verbund angegangen werden sollen,

„der Ruf nach interinstitutionell und multiprofessionell gestal- teten sowie kommunal koordinierten Lösungsansätzen unter Einbezug zivilgesellschaftlicher Akteure [wird] lauter.“ (Stolz 2014b: 51)

Jedoch sollen kommunal koordinierte Netzwerke

„nicht eine bloße Verlängerung des Verwaltungshandelns mit anderen Mitteln sein; vielmehr sind sie [...] als *kulturelles* Pro- jekt zu verstehen, für das Elemente wie institutions- und pro- fessionsübergreifende Zusammenarbeit und beteiligungsorien- tierte Qualitätsentwicklungsprozesse maßgebend sind.“ (Stolz 2014b: 51f., Hervorhebung im Original)

Ausgehend von der in diesem Zusammenhang vielfach gefor- derten Koordinierungsfunktion der Kommunalverwaltung im Bildungsbereich richtet die EinBlick-Studie der ‚Transferagen- tur Kommunales Bildungsmanagement NRW‘ (Transferagentur NRW) den Blick auf kommunal koordinierte Netzwerke im Bil- dungsmanagement in NRW.

Eine hohe Bedeutung im kommunalen Bildungsmanagement ha- ben Bildungsbüros. Ihnen wird, wie Forschungsergebnisse zeigen, „die Rolle als zentraler Knotenpunkt in einer vernetzten, regiona- len Bildungslandschaft“ zugeschrieben (Sendzik u.a. 2012: 334).

.....
¹ Wir danken den Interviewpartner/inne/n für die Gespräche, Kolja Heckes für die begleitende Diskussion und Christoph Höfer für die konstruktiven Hinweise zum Text.

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurden auf der Ebene der Kreise und kreisfreien Städte beinahe flächendeckend Bildungsbüros eingerichtet, dies oftmals im Zusammenhang mit den ‚Regionalen Bildungsnetzwerken NRW‘ (RBN). Hier arbeitet das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen seit 2008 systematisch mit den Kommunen zusammen. In einer Kooperationsvereinbarung wird festgelegt, in welchen Feldern die Zusammenarbeit erfolgt und welche Bereiche gemeinsam verantwortet werden (vgl. MSW 2015).

Zusätzlich zu den Regionalen Bildungsnetzwerken mit ihren vielfältigen Bezügen existieren in NRW Programme mit je spezifischen Zielstellungen und unterschiedlichen Anknüpfungspunkten zum Bildungsbereich.² Da die damit zusammenhängenden Aktivitäten in der Kommune teilweise gleichzeitig gestaltet werden, besteht die permanente Herausforderung, das Ineinandergreifen zu organisieren und aufrecht zu erhalten. Vielfach werden sie innerhalb der Kommunalverwaltung in einer gemeinsamen Organisationseinheit mit dem Bildungsbüro angesiedelt. Die jeweiligen Netzwerke berühren die Arbeit teils unterschiedlicher, teils gleicher Bildungsträger: Von der Schule, über Träger der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zu Stiftungen oder der Erwachsenenbildung sind verschiedene Akteurskonstellationen beteiligt. Im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements kommen damit insbesondere auch die ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Kommunalverwaltung, die Zusammenarbeit mit den Landesstrukturen sowie die Vernetzung mit weiteren Bildungsakteuren in den Blick.

Vor diesem Hintergrund erweist sich der Begriff der ‚kommunal koordinierten Netzwerke‘ als missverständlich, da in vielen Bereichen – vor allem durch die Schulaufsicht – auch die Landesseite in Steuerungsgremien vertreten ist. Daher ist in der EinBlick-Studie im Sinne eines „Bildungsmanagement(s) auf kommunaler Ebene“ der räumliche/territoriale Einzugsbereich einer Kommune Bezugspunkt (Programmstelle Lernen vor Ort

2011: 4, siehe Kapitel 1.1). Sofern der Sitz der Koordinierungsstelle in der Kommunalverwaltung ist, wird hier von einem kommunal koordinierten Netzwerk gesprochen.

Hinsichtlich des wissenschaftlichen Handwerkzeugs steht die EinBlick-Studie vor zwei zentralen Herausforderungen:

- Es existiert bisher kein Standard in den Bezugstheorien für die Analyse kommunaler Netzwerke.
- Trotz zahlreicher Evaluationen und Ratgeber ist der Forschungsstand lückenhaft.

Beides hängt auch damit zusammen, dass es sich um eine neuere Entwicklung im kommunalen Management handelt. Da eine kohärente theoretische Grundlegung nicht existiert, stehen die vorhandenen Ergebnisse oftmals nebeneinander und werden nicht immer im Zusammenhang interpretiert.

Vor diesem Hintergrund wurde für die EinBlick-Studie eine explorative Herangehensweise gewählt, die vorhandene Ergebnisse berücksichtigt und zugleich bisher noch nicht Erforschtes sichtbar machen kann. So wurden in Kommunen in NRW im Schulverwaltungsamt zehn Interviews mit kommunalen und pädagogischen Fach- und Leitungskräften geführt, anonymisiert, transkribiert und ausgewertet. Damit sollte der Frage nachge-

.....
² Exemplarisch genannt seien (Stand 15.06.2017) ‚Kommunale Integrationszentren‘ (gefördert durch das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales sowie das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen), ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ (gefördert durch das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen), die Landesinitiative ‚Kein Kind zurücklassen! Für ganz Nordrhein-Westfalen‘ und die ‚Fachstelle für sozialraumorientierte Armutsbekämpfung‘ (NRW.ProjektSoziales, angeschlossen an das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales).

gangen werden, wie Bildung koordiniert und Netzwerke in der Bildungslandschaft und in der Kommunalverwaltung gestaltet werden. Daran schließen weitere Aspekte an, u.a. welche Akteure dabei eine Rolle spielen und welche Themen bei der Etablierung relevant werden.

Zu den Interviewpartner/inne/n zählten keine Mitarbeiter/innen aus dem Jugendamt und angrenzender Bereiche, die ebenfalls in eigener Verantwortung und vernetzt mit anderen wichtige Teile der Bildungslandschaft gestalten. Hier schließen weitergehende Fragen und Forschungen an, die den Umfang der Einblick-Studie überschritten hätten.

Als Instrumentarium zur Auswahl der Interviewpartner/innen und Analyse der Interviews dienten Methoden aus der ‚Grounded

Theory‘-Tradition. Der spezifische Ansatz ermöglicht, dass der Forschungsgegenstand beschrieben und interpretiert werden kann und dass offene Fragen sichtbar werden. Auf diese Weise können weiterführende Dimensionen entwickelt werden, die in der Zusammenarbeit der Transferagentur NRW mit den Kommunen die Aufmerksamkeit auf mögliche Herausforderungen richten sowie weiterführende Forschungen anregen. Die hier gewählte Methodik ermöglicht unmittelbar, an die erzielten Ergebnisse anzuschließen.

Im Folgenden wird zunächst der Kontext der Untersuchung dargestellt (Kapitel 1). Danach erfolgt die Darstellung der Analyseergebnisse (Kapitel 2 bis 4) und der Erkenntnisse für die Praxis (Kapitel 5).

1

THEORETISCHE UND METHODISCHE ANNÄHERUNG

Die Antwort auf Fragen nach der Gestaltung kommunal koordinierter Netzwerke in der Bildungslandschaft und in der Kommunalverwaltung sowie nach den zentralen Themen und Akteuren ist davon abhängig, aus welchen Positionen die Betrachtung erfolgt. Diese sollen im Folgenden dargelegt werden. Dazu gehören der thematische und organisationale Kontext (Kapitel 1.1), der Forschungsstand (Kapitel 1.2) sowie der theoretische und der methodische Rahmen (Kapitel 1.3. und 1.4).

1.1 THEMATISCHE EINFÜHRUNG

Im Folgenden wird zunächst der Tätigkeitsbereich der Transferagentur NRW beschrieben. Im Anschluss daran wird der Begriff der Bildungslandschaften als Bezugsrahmen skizziert. Danach erfolgt eine kurze Darstellung der spezifischen Situation in NRW. Das Kapitel endet mit Folgerungen hinsichtlich des Untersuchungsdesigns.

Der Tätigkeitsbereich der Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW

Die Transferagentur NRW unterstützt interessierte Kommunen beim Umgang mit den aktuellen Herausforderungen. Zentraler Bezugsrahmen ist das Konzept des Bildungsmanagements. Eine Definition dieses Ansatzes wurde im Rahmen des BMBF-Programms ‚Lernen vor Ort‘ (Laufzeit 2009 bis 2014) entwickelt:

„Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene ist die Koordination und Steuerung abgestimmter Bildungsangebote im kommunalen Raum [...] auf der Grundlage von datenbasierten strategischen Entscheidungen zur Verbesserung der Bildungsangebotsstruktur für Bürgerinnen und Bürger. Wenn im Folgenden von

- *kommunalem Bildungsmanagement* gesprochen wird, dann bezieht sich dieses auf den Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich einer Kommunalverwaltung (Gemeinde, Stadt, Landkreis);
- *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* gesprochen wird, dann geht es um das Managen der Bildungsangebote im räumlichen/territorialen Zuständigkeits- und Einzugsbereich einer Kommune, unabhängig davon, wer für die Leistungserbringung dieser Bildungsangebote die Verantwortung trägt.“ (Programmstelle Lernen vor Ort 2011: 4; Hervorhebung im Original)

Im Mittelpunkt steht demnach die Abstimmung der Bildungsaktivitäten in der Kommune. Unterschieden wird zwischen dem Management von Angeboten, für die die Kommunalverwaltung im engeren Sinne zuständig ist, und der Koordinierung von Angeboten unabhängig von deren Zuständigkeit. Damit kommen nicht nur zwei Perspektiven auf den kommunalen Raum in den Blick. Auch stellt sich die Frage, inwiefern sich Anforderungen an die Kommunalverwaltung bei internen und externen Abstimmungsprozessen unterscheiden und wie die beiden Bereiche zusammenhängen.

Erste wissenschaftliche Studien in dem noch recht jungen Handlungsfeld deuten darauf hin, dass es sich um einen breiten Aushandlungsprozess handelt, der sowohl die Kommunalpolitik und -verwaltung als auch die weiteren Bildungsakteure in der Kommune einschließt (vgl. Manitus u.a. 2013). Erkenntnisse, die im Rahmen der Begleitforschung des Bundesprogramms ‚Lernen vor Ort‘ (LvO) entstanden sind, illustrieren diesen Sachverhalt unter dem Begriff des ‚Kommunalen Bildungsmanagements‘ (KBM) folgendermaßen:

„In den Kommunen bestand zu Beginn Klärungsbedarf darüber, welche konkreten Ziele mit dem KBM verfolgt werden sollen. Anhaltspunkte stehen mit den Förderrichtlinien zur Verfügung. [...] Jedoch lassen sich aus den Vorgaben kein konkretes Selbstverständnis und Aufgabenprofil für das KBM ableiten. Die Kommunen mussten konkretisieren, welche Rolle das KBM einnehmen soll, d.h. auch, wer überhaupt das KBM ist.“

Die Klärung dieser Fragen war eine Herausforderung für die Projektverantwortlichen, weil die Rollen innerhalb des Projektteams bestimmt werden mussten. Vor allem aber mussten die Aufgaben der neuen Handlungseinheit gegenüber anderen Akteuren vermittelt werden. Die an LvO beteiligten Kommunen betraten daher Neuland. Das Verständnis von Rolle und Aufgaben des KBM musste erst etabliert werden.“ (Lindner u.a. 2015: 85)

Demnach gibt es für Kommunen, die mit ‚Lernen vor Ort‘ Neuland betreten haben, besondere Herausforderungen bei der Etablierung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. Zu bedenken ist jedoch, dass die Aktivitäten oftmals – und dies zeigt auch die EinBlick-Studie (siehe Kapitel 3) – an Vorläuferprojekte anschließen und damit im Anschluss an bestehende Entwicklungen zu interpretieren sind. Gleichwohl sind im kommunalen Bildungsmanagement die konkreten Ansatzpunkte innerhalb der Kommunalpolitik und -verwaltung immer wieder auszuhandeln, ebenso wie die strukturelle Verankerung

und die Gestaltung der Verhältnisse zu weiteren Akteuren. Diese Fragen sind auch wichtig für die konkrete Zusammenarbeit der Transferagentur NRW mit Kommunen. Forschungsergebnisse, die zur Beantwortung beitragen, können die Transferagentur NRW unterstützen, die Passgenauigkeit ihrer Angebote zu erhöhen.

In Bezug auf kommunale Vernetzung im Bildungsbereich stehen die Aktivitäten der Transferagentur NRW im Zusammenhang mit dem fachpolitischen Diskurs über Bildungslandschaften.

Bildungslandschaften als Bezugsrahmen

In Bezug auf die Koordinierung von Netzwerken im Bildungsbereich findet die Metapher der Bildungslandschaften vielfach Anwendung. Der Begriff stellt einen konzeptionellen Bezugsrahmen für unterschiedliche institutionelle Akteure wie Kinder- und Jugendhilfe (vgl. BMFSFJ 2005; MFKJKS 2016), Schule (vgl. Bildungskommission NRW 1995) oder Erwachsenenbildung (vgl. MSW/Gesprächskreis Weiterbildung 2013) dar und prägt seit mittlerweile zwanzig Jahren die Bildungsdiskussion von Bund, Ländern und Kommunen. In der Begriffsgeschichte und in der Umsetzung gibt es verschiedene Strömungen, die mit inhaltlichen Abgrenzungen einhergehen, z.B. „kommunale“ (Deutscher Städtetag 2007), „regionale“ (Schmidt 2012) oder „lokale Bildungslandschaften“ (DJI 2017). Der Begriff der Bildungslandschaften ist in den verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Konnotationen verbunden. In diesem Sinne kann er auch als ‚Container-Begriff‘ betrachtet werden, der je nach Interessenlage unterschiedlich gefüllt wird (vgl. Stolz 2012: 21).³

³ Im Folgenden wird ‚Bildungslandschaften‘ ohne weitere Spezifizierung als fachpolitischer Begriff genutzt.

„Bildungslandschaften kennen viele Initiatoren“, stellt Anika Duve neck in ihrem Bericht zu kommunalen Bildungslandschaften fest (Duve neck 2012: 14). Die Aussage verweist auf die Vielfalt der Akteure und Interessen, die an der Gestaltung von Bildungslandschaften beteiligt sind: Neben der Kommune, dem Land und dem Bund sind u.a. freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe oder der Erwachsenenbildung (Mit-)Gestalter von Bildungslandschaften. Im Bundesprogramm ‚Lernen vor Ort‘ haben Stiftungen einen systematischen Anteil an der Weiterentwicklung der Bildungslandschaft gehabt, gerade auch bei der Entwicklung lokaler Bildungsverbände (vgl. Süß 2015). Auf Seiten von Jugendverbänden und Jugendringen sowie von Trägern der offenen Jugendarbeit existieren beispielsweise Projekte, wie ‚Wir hier‘ (Landesjugendring NRW 2016) oder ‚Bildung(s)gestalten‘ (AGOT-NRW 2014), mit denen sie sich für ihre systematische Beteiligung an Bildungslandschaften einsetzen. Die Praxisentwicklungsprojekte ‚Kommunale Bildungslandschaften in der kommunalen Jugendpflege‘ nehmen die Planungs- und Steuerungsverantwortung in den Blick (ISA 2017). Es lässt sich vermuten, dass der Begriff der Bildungslandschaft von den unterschiedlichen Akteuren vor Ort nicht einheitlich genutzt wird, da sie eben – um das Bild aufzugreifen – an verschiedenen Punkten der Landschaft verortet sind:

„Die Landschaftsmetapher reflektiert [...] die ‚Multiperspektivität‘ des Ansatzes: Die lokale Bildungslandschaft stellt sich aus Sicht eines freien Trägers der Jugendhilfe anders dar als aus der Perspektive einer Schulleitung, einer kommunalen Planungsauftragten oder der Leitung des Staatlichen Schulamtes – und wieder ganz anders aus der Sicht der ‚Lernsubjekte‘ [...].“ (Stolz 2014a: 25)

In der Bildungslandschaft werden beim Blick vom Lehrerzimmer auf den Schulhof eben andere Dinge sichtbar als bei der Aussicht von der Skisprungrampe auf den umgebenden Wald; der Bürgermeisterin fallen beim Sonntagsspaziergang durch die

Stadt andere Dinge auf als Jugendlichen bei einem Graffiti-Projekt hinter dem Bahnhof – und doch können sie Teil derselben (Bildungs-)Landschaft sein. Gleichwohl ist der Begriff der Bildungslandschaften nicht beliebig:

„In jedem Falle bezeichnen sie nicht rein deskriptiv die Gesamtheit aller sich vor Ort befindlichen Bildungseinrichtungen, sondern Systeme, die auf ein Zusammenwirken von Bildungsakteuren abzielen.“ (Duve neck 2012: 10)

Damit kommen einerseits die einzelnen Bildungsakteure in den Blick, andererseits ihr systematisches Zusammenwirken. Die Ergebnisse von ‚Lernen vor Ort‘ (siehe Kapitel 1.2) legen nahe, dass die Programmatik dafür in den Kommunen je spezifisch auszuhandeln ist. Dabei steht das Verhältnis zwischen Bildungslandschaft vor Ort als Ganze und der Summe ihrer Teile ebenso zur Disposition wie die jeweils einzelnen Teile im Verhältnis zum Ganzen und das Verhältnis der Teile untereinander. Welche Rolle die Kommunalverwaltung dabei spielen kann, gilt es näher zu bestimmen.

Bildungsbüros in NRW und Untersuchungsperspektive

Die Koordinierung der Bildungsaktivitäten auf kommunaler Ebene in Deutschland ist stark geprägt durch Unterstützungsstrukturen des Bundes, der Länder, der kommunalen Spitzenverbände sowie von zivilgesellschaftlichen Akteuren. Diese befördern aktiv die Vernetzung der Bildungsakteure im kommunalen Raum.

In den Bundesländern gibt es diesbezüglich unterschiedliche Ausgangssituationen. In NRW existiert eine umfassende und vielfältige Struktur kommunaler Netzwerkkoordinierungen mit engen Bezügen zum Bildungsbereich. Jene geht oftmals über den engeren Zuständigkeitsbereich der Kommunalverwaltung

hinaus, weil z.B. die staatliche Schulaufsicht oder zivilgesellschaftliche Akteure systematisch beteiligt sind.

Eine in NRW beinahe flächendeckend umgesetzte Form der Institutionalisierung ist die Einrichtung von Regionalen Bildungsbüros im Rahmen der Regionalen Bildungsnetzwerke NRW. Diese wurden durch eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW und der jeweiligen Kommune verbindlich vereinbart. 50 Kreise und kreisfreie Städte machen von diesem Angebot Gebrauch und haben, vertreten durch Oberbürgermeister/in bzw. Landrat/Landrätin, mit dem Land NRW, vertreten durch die Ministerin für Schule und Weiterbildung, in einem Kooperationsvertrag ihre Zusammenarbeit vereinbart (vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen 2017).

Die Regionalen Bildungsnetzwerke bestehen in der Regel – kommunal je unterschiedlich ausgestaltet – aus drei Bestandteilen: dem Lenkungskreis, den Regionalen Bildungsbüros und der Bildungskonferenz.⁴ Dem Lenkungskreis gehören grundsätzlich Vertreter/innen der Schulaufsicht (sogenannte Regional Koordinator/inn/en), der Kommunalverwaltung und der unterschiedlichen Schulformen an. Seitens der Kommune sind neben dem Schulverwaltungsamt oftmals auch das Jugend- oder Sozialamt vertreten (vgl. Stern/Reichel 2014: 17f.). Der Lenkungskreis wird als Steuerungsebene des Regionalen Bildungsnetzwerks – in Verantwortung von Kommune und Land – definiert:

„Gesteuert werden die Regionalen Bildungsnetzwerke durch einen Lenkungskreis. In seiner Besetzung spiegelt sich die staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft.“ (Stern/Reichel 2014: 17)

Die Beteiligung des Landes NRW zeigt sich auch in der Besetzung des Regionalen Bildungsbüros: Kommune und Land stellen in der Regel je eine Stelle zur Verfügung (vgl. ebd.: 18).

Das Verhältnis zwischen Lenkungskreis und Regionalem Bildungsbüro wird wie folgt charakterisiert:

„Die Kooperationsvereinbarung legt fest, dass der Lenkungskreis in seiner Geschäftsführung und soweit möglich in der operativen Arbeit durch die Regionalen Bildungsbüros unterstützt wird.“ (Ebd.: 18)

Die Geschäftsstelle (in der Regel das Regionale Bildungsbüro) wird von der kreisfreien Stadt bzw. vom Kreis eingerichtet (vgl. MSW 2017 a/b). Sie ist in der Regel im Schulverwaltungsamt angesiedelt, wie eine Auswertung der Organigramme aller Kreise und kreisfreien Städte in NRW zeigt (vgl. Roland 2015). Laut des Muster-Kooperationsvertrags erhält das Regionale Bildungsbüro seine Aufgaben vom Lenkungskreis (vgl. MSW 2017 a/b).

Die Bildungskonferenzen werden schließlich als „gemeinsamer Treffpunkt für alle Akteure“ konzipiert (Stern/Reichel 2014: 17). Sie weisen damit den größten Bezug zur gesamten Bildungslandschaft in der Kommune auf.

Wie Erfahrungen im kommunalen Bildungsmanagement zeigen (siehe oben), sind intensive Klärungsprozesse über Ziele, Strukturen, Prozesse, Rollen und Aufgaben erforderlich. Auch für die EinBlick-Studie galt es, die Herangehensweise zu klären und zu entscheiden, von welcher Seite das komplexe Thema betrachtet werden sollte.

.....
⁴ In den Kommunen im Bereich der Bezirksregierung Detmold ist die Struktur des Lenkungskreises weiter ausdifferenziert. Es gibt ein Leitungsteam als operative Steuerungsebene und einen Lenkungskreis mit den Letztentscheidenden/innen (Bezirksregierung Detmold 2016: 8f.).

Um einen einheitlichen Bezugspunkt zu setzen und an den bundesweiten Diskurs zum kommunalen Bildungsmanagement anzuknüpfen, erfolgt in der vorliegenden Untersuchung eine Konzentration auf die Schulverwaltungsämter. Diese können gleichwohl nicht isoliert betrachtet werden, da sie in vielfältigen Bezügen zu verschiedenen Bereichen der Kommunalverwaltung wie den Jugendämtern, zum Land NRW und zu weiteren Bildungsakteuren stehen (siehe Kapitel 1.2). Daher wurde die Methodik der Untersuchung so gewählt, dass sie den Blick auf die Gesamtsituation in der Kommune erweitert (siehe Kapitel 1.4) – auf die Schnittstellen zu anderen Ressorts, weiteren Netzwerken, Programmen oder Initiativen.

Die Analyse erfolgt vor dem Hintergrund bereits existierender Forschungsergebnisse, die im Folgenden kurz skizziert werden.

1.2 FORSCHUNGSSTAND

Für die Beantwortung von Fragen im Zusammenhang von kommunal koordinierten Netzwerken im Bildungsbereich in NRW ist der Blick auf zwei Forschungszusammenhänge von besonderem Interesse: auf wissenschaftliche Betrachtungen der Regionalen Bildungsnetzwerke NRW sowie auf Ergebnisse der Begleitforschung zu ‚Lernen vor Ort‘.

Als wichtige Schritte zu einer abgestimmten Vernetzung unterschiedlicher Akteure im Bildungsbereich sind zudem Modellversuche bzw. Bildungsreformen wie ‚Selbstständige Schule‘, ‚Eigenverantwortliche Schule‘ oder ‚Selbstverantwortliche Schule‘ zu nennen, die in einigen Bundesländern wie Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz Anfang der 2000er Jahre durchgeführt wurden. Hierbei wurde insbesondere an ausgewählten Schulen eine Neugestaltung der Schulorganisation mit mehr Eigenverantwortung der Schulen erprobt.

In Nordrhein-Westfalen wurde das Projekt ‚Selbstständige Schule‘ von 2002 bis 2008 gemeinsam mit dem damaligen Ministerium für Schule, Jugend und Kinder sowie der Bertelsmann Stiftung gestaltet. Wichtiger Baustein des Projekts in Nordrhein-Westfalen war die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften mit dem Ziel, Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in der Region aufzubauen,

„insbesondere durch die Kooperation von Verantwortlichen, die traditionell häufig nebeneinander agiert haben (von Land und Kommunen/Regionen, von Schulen gleicher und verschiedener Schulformen, von Schulen mit anderen Bildungsakteuren) [...].“ (Höfer/Madelung 2006: 112)

Durch ‚Selbstständige Schule‘ entstanden in den beteiligten Kommunen Vorläufer der Regionalen Bildungsnetzwerke NRW, in denen zahlreiche verschiedene Akteure auf lokaler, regionaler und Landesebene enger zusammenarbeiteten.

Erkenntnisse zu den Regionalen Bildungsnetzwerken NRW

Die Regionalen Bildungsnetzwerke NRW wurden in verschiedenen Kontexten bereits evaluiert und erforscht. Mit Blick auf die Fragestellung der EinBlick-Studie scheint das Konzept des ‚Boundary Spanners‘ (i.S. von Grenzen überbrücken) weiterführend zu sein. Es wird u.a. in professionsbezogenen Forschungen im Kontext der Bildungsbüros herangezogen. Bildungsbüros werden in diesem Zusammenhang als Schnittstellenakteure im Netzwerkmanagement charakterisiert. Boundary Spanner erfüllen folgende Funktionen:

- ‚Vernetzung komplementärer Kompetenzen,
- Balancieren divergierender Interessen der im Netzwerk vertretenen Akteure,
- Suche und Weitergabe von Informationen,
- Balancieren von Spannungsverhältnissen im Netzwerk und

- Repräsentation der Netzwerkunternahmen.“ (Sydow 1993 zitiert nach Otto u.a. 2015: 31)

Auch quantitative Befunde zu den Bildungsbüros in NRW schreiben diesen eine wichtige Rolle bei der Vernetzung unterschiedlicher Partner zu. Über 200 befragte Mitarbeiter/innen sehen sich in ihrer Arbeit vor allem als ‚Kordinator‘ (76%), ‚Dienstleister‘ (73%) und ‚Prozessbegleiter‘ (73%). Am wenigsten entspricht ihr Selbstbild dem eines ‚Richtungsweisers‘ (21%) oder eines ‚Mediators, Konfliktlösers‘ (22%). Einen mittleren Wert erhält mit ca. 50% der Begriff ‚Netzwerkmanager‘ – ein interessanter Befund im Vergleich zur hohen Zustimmung zur Bezeichnung als ‚Netzwerker‘ (73%) (Manitius u.a. 2013: 286). In Fortführung der theoretischen Ausführungen zum Konstrukt des Boundary Spanners wird das Bildungsbüro gleichwohl als Akteur beschrieben,

„der in zwei Netzwerken agiert: dem internen Netzwerk der Bildungsverwaltung (konkret Schulverwaltung) und dem externen Netzwerk, welches sich aus vielfältigen Akteuren der Bildungslandschaft zusammensetzt.“ (Ebd.: 280)

Hiermit wird zwischen der intra- und der extraorganisationalen Vernetzung in der Kommune unterschieden. Damit verbunden ist jedoch ein Spannungsfeld: die interne Informations- und Rechenschaftspflicht und die externe Verflochtenheit in der Bildungslandschaft (vgl. ebd.: 278).

Weitere Ergebnisse zu Regionalen Bildungsnetzwerken NRW zeigen, dass auch Blicke auf die Netzwerkgestaltung Regionaler Bildungsbüros in der Bildungslandschaft und die Positionierungen in der Kommunalverwaltung lohnend sind (vgl. Rolff 2013/2014; Sass 2015; Schmidt 2014; Sendzik u.a. 2012; Todeskino u.a. 2012). Im Fokus stehen insbesondere

- die Entwicklung des Verhältnisses von Bildungsbüro und Netzwerkpartnern im Zeitverlauf,

- verschiedene Dynamiken des Bildungsbüros bei der Etablierung im organisationalen Feld und
- die professionelle Wahrnehmung der im Bildungsbüro tätigen Fachkräfte.

Diese Aspekte werden von Manitius (2013: 32) auch als Forschungslücken identifiziert.

Ein Zugang, mit dem Entstehungs- und Vernetzungsprozesse von Regionalen Bildungsnetzwerken erklärt werden können, stellt der Ansatz des ‚Joint Venture‘ dar (in etwa ‚gemeinsames Wagnis‘). In diesem aus der Betriebswirtschaft stammenden Modell, das von Todeskino u.a. (2012) erstmals auf die Regionalen Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen übertragen wurde, steht die Entwicklung der kooperativen Zusammenarbeit zweier Partner und ein daraus entstehender neuer dritter Akteur im Fokus (vgl. Langer 2008). Als Partner wurden dabei das Land NRW und die jeweiligen Kommunen definiert, als Joint Venture die Regionalen Bildungsnetzwerke, insbesondere jedoch die Regionalen Bildungsbüros als dessen operative Einheit.

Joint Ventures laufen idealtypisch in Phasen ab. Diese sind nach Büchel u.a. (1997 zitiert nach Todeskino u.a. 2012: 354f.) „Formierung“, „Anpassung“ und „Evaluation“. Formierung wird beschrieben als gegenseitiges Kennenlernen, die Abstimmung von materiellen und personalen Ressourcen und die Schließung eines Kooperationsvertrags als gemeinsame Grundlage. Die Anpassungsphase entscheidet danach über die Etablierung des Joint Venture in seiner Umwelt und betrachtet, inwieweit Strategien und Ziele verwirklicht werden können. Die Evaluationsphase umfasst zum einen die Analyse bisheriger Maßnahmen und Ziele, zum anderen die hieraus folgende Entscheidung über die zukünftige Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Partnern.

Todeskino u.a. (2012) betrachten in ihrer Untersuchung insbesondere, welche konkreten Arbeitsprozesse in der Formierungs-

und Anpassungsphase im Mittelpunkt standen. Hierfür wählten sie zentrale Akteure aus vier verschiedenen Regionalen Bildungsnetzwerken aus (Kreis – älteres Bildungsbüro/jüngeres Bildungsbüro; kreisfreie Stadt – älteres Bildungsbüro/jüngeres Bildungsbüro) und befragten diese mittels leitfadengestützter Interviews. Es konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Formierungsphase geprägt ist durch Auftrags- und Beziehungsklä rung zu den staatlichen, kommunalen und zivilgesellschaftlichen Akteuren in der Bildungslandschaft. Die Phase der Anpassung ist insbesondere durch Entscheidungen über Strategien, Chancen und Möglichkeiten gekennzeichnet, mit denen das Bildungsbüro und seine Partner Arbeitsprozesse implementieren wollen. Auch wenn das Konzept von Todeskino u.a. (2012) vor allem als idealtypisches Konzept betrachtet wird, finden sich dennoch wichtige Hinweise zu Prozessen der Netzwerkgestaltung in Bildungslandschaften.

Manitius u.a. (2013: 288) untersuchten in ihrer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW zudem, welche Herausforderungen den Mitarbeiter/inne/n in ihrer alltäglichen Arbeit begegnen. Interessant erscheinen hier zwei Befunde: So melden 76 % der befragten Mitarbeiter/innen aus Bildungsbüros in Kreisen und 54 % der befragten Mitarbeiter/innen aus Bildungsbüros in kreisfreien Städten zurück, dass es schwierig sei, die Motivation der Netzwerkteilnehmenden dauerhaft aufrechtzuerhalten. Zudem finden es 76 % der Akteure aus Kreisen und ein Drittel der Befragten aus kreisfreien Städten schwierig, die jeweils unterschiedlichen Interessen auf Ebene der Stadtbezirke und der kreisangehörigen Kommunen im Netzwerk angemessen zu berücksichtigen. Dies unterstützt auch den Befund in derselben Untersuchung, wonach vor allem prozessorientierte Fortbildungen zum Netzwerkmanagement von den Mitarbeiter/inne/n der Bildungsbüros als notwendig angesehen werden (vgl. ebd.: 289).

Weitere wesentliche Quelle sind die Expertisen von Rolff (2013/2014) für das Ministerium für Schule und Weiterbildung

des Landes Nordrhein-Westfalen. Gemäß der Vereinbarungen im Kooperationsvertrag wurden im Jahr 2013 18 Regionale Bildungsnetzwerke, die ihre Arbeit zum 01.08.2008 aufgenommen haben, und im Jahr 2014 noch einmal 17 Regionale Bildungsnetzwerke, die 2009 eingerichtet wurden, evaluiert (vgl. Rolff 2013/2014). Die Evaluationsverfahren und -instrumente (hierzu ausführlich Rolff 2013 und Stern/Reichel 2014) konzentrierten sich auf zwei Schwerpunkte: zum einen darauf, inwieweit durch die Regionalen Bildungsnetzwerke Vernetzung und Zusammenarbeit der Bildungsakteure in einer Region gefördert werden, zum anderen auf die Frage, inwieweit sie die effektive Arbeit der beteiligten Bildungsinstitutionen in den jeweils festgelegten Handlungsfeldern unterstützen.

Insgesamt wurden acht sogenannte Erfolgskriterien für das Gelingen von Regionalen Bildungsnetzwerken identifiziert, zu denen qualitative Aussagen verschiedener Bildungsakteure aus den befragten Regionen vorliegen (vgl. Rolff 2013: 24):

1. Promotoren und Unterstützer, u.a. für eine hohe Akzeptanz in der Kommunalverwaltung und gute organisatorische Einbindung vor Ort.
2. Breit aufgestellte Lenkungsstrukturen, u.a. um innere und äußere Schulangelegenheiten besser zu verzahnen und um neben dem Schulbereich auch andere Akteure, wie Jugendhilfe und Kita einzubeziehen.
3. Klar festgelegte Aufgaben und Aufträge für die Regionalen Bildungsbüros, u.a. um die effektive Zusammenarbeit mit verlässlichen Ansprechpartnern zu fördern.
4. Ausreichende Ressourcen (finanzielle Mittel und Sachmittel), u.a. um die Umsetzung der zahlreichen übertragenen Aufgaben zu gewährleisten.
5. Formate wie die Bildungskonferenz, u.a. um Austausch und Vernetzungsangebote zu schaffen und ein gemeinsames Verständnis der Bildungsregion zu entwickeln.
6. Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen, u.a. um die Kommunikation nach innen und außen zu gewährleisten.

7. Bedarfs- und zukunftsorientierte Handlungsfelder, in die jeweils möglichst viele Bildungseinrichtungen eingebunden sind.
8. Verknüpfung mit anderen bildungspolitischen Entwicklungen und Initiativen vor Ort, u.a. um Transparenz herzustellen und möglichst gemeinsame Ziele und Synergieeffekte zu realisieren.

Schmidt (2014), der in 17 Kreisen und kreisfreien Städten zentrale Akteure und Partner der Regionalen Bildungsnetzwerke befragte, konstatiert, dass die meisten Befragten die Regionalen Bildungsnetzwerke als „geeigneten Weg zur Verbesserung des Bildungsangebots für die Bürgerinnen und Bürger der Kommune ansehen“ (2014: 74).

Erkenntnisse aus ‚Lernen vor Ort‘

Das zwischen 2009 und 2014 vom BMBF geförderte Programm ‚Lernen vor Ort‘ (LvO) bot Kreisen und kreisfreien Städten „die Rahmenbedingungen, ein kohärentes kommunales Bildungsmanagement zu entwickeln und zu verstetigen“ (www.lernen-vor-ort.info). In den Kommunen spielte dabei, wie bereits dargestellt (siehe Kapitel 1.1), auch die (Selbst-)Verortung und Rollenklärung im kommunalen Bildungsmanagement eine zentrale Rolle.

Die Erfahrungen aus LvO zeigen, es geht bei der Entwicklung eines kohärenten Bildungswesens in der Kommune

„nicht in erster Linie um einzelne Projekte, Aktivitäten oder Bildungseinrichtungen in einer Kommune, so wichtig diese auch sind und bleiben, sondern es geht um strategische Abstimmungen und dauerhafte Vernetzungen, die alle Ebenen und Akteure von Bildung in einer Kommune einschließen. Nur so kann sich letztlich [...] ein kohärentes Bildungswesen in einer Kommune entwickeln.“ (Döbert/Weishaupt 2015: 15)

Auch Lohre (2015: 57) weist auf die Bedeutung von Kooperationen und eines „organisatorische[n] Kern[s]“ beim Aufbau von Bildungslandschaften hin. Dieser Kern, „oftmals als ‚Bildungsbüro‘ bezeichnet, [wird] mit Zustimmung aller Kooperationspartner innerhalb der Kommunalverwaltung angesiedelt“ (ebd.).

Anknüpfungspunkte für die EinBlick-Studie der Transferagentur NRW bieten auch die Beiträge, die im Rahmen der Begleitforschung von LvO entstanden sind (vgl. AG Lernen vor Ort 2016). Die wissenschaftliche Begleitung von LvO setzte sich das ambitionierte Ziel, die Programmumsetzung und -wirkungen zu analysieren und zu bewerten. Sie wollte herausarbeiten, wie die

„Koordination, Moderation und Organisation aller relevanten Bildungsakteure sowie Bildungsaktivitäten innerhalb und außerhalb der Kommunalverwaltung zu einer Verwirklichung des Lernens im Lebenslauf beitragen.“ (AG Lernen vor Ort 2016: 5)

Als theoretischer Hintergrund dienen Konzepte der Educational Governance-Perspektive. Große Bedeutung kommt dabei der Relation zwischen den Akteuren, genauer der Beziehung zwischen der Kommune und den LvO Mitarbeiter/inne/n zu (ebd.: 4). Gegenstand der verschiedenen Aufsätze sind nicht nur die Funktion der Bildungslandschaften und deren Beitrag zum Lernen im Lebenslauf, sondern Prozesse des Aufbaus eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements.

Aus der Governance-Perspektive betrachtet das Autorenteam konflikthafte Aushandlungsprozesse in sozialen Arenen (vgl. auch Lindner u.a. 2015). Das Konstrukt sozialer Arenen steht im Zusammenhang mit dem Konzept sozialer Welten, wobei soziale Welten Sinngemeinschaften sind, „die sich durch die Gemeinsamkeit von Weitsicht, Zielen und Handeln ihrer Mitglieder auszeichnen.“ (Legewie/Schervier-Legewie 2004: Absatz 9)

„Die Akteure verschiedener sozialer Welten bilden um spezifische Themen herum Arenen oder Schauplätze aus, in denen Strategien um den ‚richtigen Kurs‘ ausgefochten und ausgehandelt werden.“ (Lindner u.a. 2015: 74)

Auf der Basis von 14 Fallstudien, die in den ersten drei Programmjahren von LvO durchgeführt wurden, identifizieren Lindner u.a. (2015) vier Arenen:

1. Rollenverständnis des kommunalen Bildungsmanagements,
2. Integration von LvO in die kommunale Verwaltung,
3. Einbindung relevanter Akteure und
4. Bildungsmonitoring.

Bei den Arenen handelt es sich somit gewissermaßen um die zentralen Herausforderungen, mit denen kommunale Akteure beim Aufbau eines Bildungsmanagements im Rahmen von LvO konfrontiert waren.

Wichtigster Aspekt in der Arena „Integration von LvO in die kommunale Verwaltung“ ist die Entscheidung für eine Stabsstelle, für die dezentrale Anbindung in einem Amt bzw. Fachbereich oder aber für eine Mischform. Ziel ist es, die fachliche Anbindung und gleichzeitig eine ämterübergreifende Perspektive zu ermöglichen. Eine hinreichende Integration in die Verwaltung ist durch keine der Ansiedlungsformen per se sicher gestellt. Aufgrund von fehlender Akzeptanz oder angezweifelter Legitimation kann die Beziehungsarbeit zu Mitarbeiter/inne/n der Kommunalverwaltung wesentlicher Arbeitsbestandteil und die zentrale Strategie in dieser Arena sein. Erfolgsfaktoren sind eine Projektleitung, die bereits in der Kommune etabliert ist, sowie die Ankopplung an bestehende Strukturen der Verwaltung (Lindner u.a. 2015: 78ff.).

In einer weiteren Arena geht es um die „Einbindung relevanter Akteure“ innerhalb und außerhalb der Verwaltung. Um die Be-

teiligungsbereitschaft der Akteure herzustellen, werden primär bereits vorhandene Beziehungen oder bestehende Gremien genutzt. Zur Gewinnung weiterer Akteure erweist sich der Einbezug der kommunalen Spitze als sinnvoll. Die Ansprache erfolgt sowohl über die Leitungsebene als auch über die operative Ebene, wobei je nach Akteur eine unterschiedliche Sprache verwendet wird. Um dauerhafte Beziehungen aufzubauen, darf die Kooperation kein Selbstzweck sein, von den Kommune werden daher Kooperationsanlässe generiert (ebd.: 81ff.).

Ein enger Zusammenhang und damit eine enge Zusammenarbeit besteht in allen Kommunen zwischen den Arenen „Bildungsmonitoring“ und „Bildungsmanagement“, da die Daten aus dem Bildungsmonitoring als Steuerungsgrundlage für das KBM dienen (Linder u.a. 2015: 83). In LvO wird der Arena Bildungsmonitoring meist eine große Bedeutung zugeschrieben, so dass sie zeitweise als zentrale Arena bewertet wird, die auch den anderen Arenen zum Durchbruch verhilft.

Die Arena „Rollenverständnis des kommunalen Bildungsmanagements“ übergreift alle anderen Arenen. Geklärt werden müssen die Rollen innerhalb des Teams sowie die Vermittlung der Aufgaben gegenüber den anderen Akteuren. In den untersuchten Kommunen hat sich das Selbstverständnis des kommunalen Bildungsmanagements in zwei Richtungen entwickelt. Die Mehrheit sieht sich als „neutraler Dienstleister und Begleiter“ (ebd.: 85), d.h. als koordinierender Akteur, der die Interessen der anderen berücksichtigt. Der Managementbegriff wird in diesem Selbstverständnis infrage gestellt oder vermieden. Andere Kommunen sehen sich als „Agenda Setter [...] bzw. Treiber [...] in (politischen) Entscheidungsprozessen“ (ebd.: 85). Einige Kommunen haben ihre Rolle von einer begleitenden oder neutralen zu einer aktiven Rolle angepasst. Zunächst fand ein „Selbstfindungsprozess“ (ebd.: 86) zur Definierung der Rollen statt, wobei es das entscheidende Bedürfnis ist, als „Brückenbauer“ wahrgenommen zu werden (ebd.: 87).

Zentraler Befund der wissenschaftlichen Begleitforschung von LvO ist, dass die Verortung des kommunalen Bildungsmanagements in der Kommunalverwaltung sowie die Aushandlungen und das Erlangen von Akzeptanz vor Ort wesentliche Bestandteile des Prozesses sind (vgl. Lindner u.a. 2015; Opper 2016).

Schlussfolgerungen

In der vielfältigen Bildungslandschaft kommt der Vernetzung und Koordinierung ein großer Stellenwert zu. Deren Ermöglichung und Gestaltung gehört zum Aufgabenfeld des kommunalen Bildungsmanagements. Wie die vorliegenden Forschungsarbeiten zeigen, nehmen diese eine Schnittstellenfunktion im Bildungsbereich in NRW und bundesweit – sowohl innerhalb der Kommunalverwaltung als auch mit weiteren Akteuren auf kommunaler, regionaler Ebene – oftmals die Bildungsbüros ein.

Bezüglich des spezifischen Rollenverständnisses kommen die skizzierten Forschungsarbeiten zu ähnlichen Ergebnissen: Mitarbeiter/innen im kommunalen Bildungsmanagement und der Bildungsbüros sehen sich als Koordinator/inn/en und Netzwerker/innen (vgl. Manitius u.a. 2013: 286) sowie „neutraler Dienstleister“ (Lindner u.a. 2015: 85). Selbstbilder wie die des „Agenda Setters“ (ebd.: 85) oder „Richtungsweisers“ (Manitius u.a. 2013: 286) nehmen eine nachgeordnete Rolle ein.

Das Bildungsbüro als Dienstleister für ein kommunal koordiniertes Netzwerk kann in diesem Zusammenhang als ‚Boundary Spanner‘ beschrieben werden. Zentrale Aufgaben und Handlungsfelder sind die eigene Rollenklärung und Positionierung sowie das Balancieren verschiedener Interessen. Mit der Fokussierung auf die Beziehungsebene und Vernetzungsprozesse haben die Begleitforschung zu ‚Lernen vor Ort‘ (LvO) und die dargestellten Erkenntnisse zu den Regionalen Bildungsnetzwerken NRW ähnliche Perspektiven.

Während die LvO-Begleitforschung die Vernetzung ‚nach innen‘ – also die Beziehungen zwischen den LvO-Mitarbeiter/inne/n und der Kommune – in den Mittelpunkt rückt, ergänzt die vorliegende Studie der Transferagentur NRW den Blick um die Ebene der Vernetzung ‚nach außen‘ – mit weiteren Akteuren der Bildungslandschaft auf kommunaler Ebene.

1.3 THEORETISCHER RAHMEN

Die bisherigen Forschungen zu ‚Lernen vor Ort‘ und den Regionalen Bildungsnetzwerken geben wertvolle Hinweise zur Beschreibung des Untersuchungsgegenstands. Gleichzeitig zeigt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich der theoretischen Zugänge und des methodischen Handwerkszeugs. Vielfach werden Anleihen aus netzwerktheoretischen Ansätzen vorgenommen – gleichwohl gibt es keinen einheitlichen begrifflichen Bezugsrahmen.

Für die vorliegende Studie wird ebenfalls kein abgeschlossenes theoretisches Grundkonzept gewählt – Bezüge zur Netzwerktheorie erscheinen aber sinnvoll. Die Herausforderung besteht dennoch darin, theoretische Ansatzpunkte zu finden, die dem Thema gerecht werden. So scheint es erstrebenswert, dass die Analyse sich durch den ‚Eigensinn des Gegenstandes‘ irritieren lässt. Diesem Anspruch soll die vorliegende Untersuchung folgen. Hinsichtlich der methodisch-theoretischen Herangehensweise heißt das, dass

- zur Analyse des Untersuchungsfeldes eine theoretische Rahmung genutzt wird, gleichzeitig aber der Blick auf Aspekte gelenkt wird, die durch die Theorien nicht vollständig abgedeckt werden,
- Theorien oder Konzepte wie ‚kommunales Bildungsmanagement‘ oder ‚Bildungslandschaften‘ nicht als normativer Bezugsrahmen für die Praxis vor Ort genutzt werden und

- ‚Ergebnisse‘ immer nur als ein Aspekt von Realität betrachtet werden, die aus anderen Blickwinkeln auch anders erscheinen können.⁵

Entsprechend der bisherigen Ausführungen wird im Folgenden ein Rahmen angelegt, der dazu beiträgt, den Untersuchungsgegenstand zu ‚rekonstruieren‘ und Theorie und Empirie dabei als Wechselverhältnis zu konzipieren. Dabei wird einer Methodik in der Tradition der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1998; Mey/Mruck 2011) gefolgt. Hierzu gehört es anzunehmen, dass Wissen immer situiert (im Sinne von kontextgebunden) ist – sowohl das Wissen der Forscher/innen als auch das Wissen der Interviewten. Hypothesen werden dabei auf der Grundlage des empirischen Materials im Wechselspiel mit theoretischen Erklärungsmodellen permanent weiterentwickelt.

In diesem Zusammenhang spielen sogenannte ‚sensibilisierende Konzepte‘ eine wichtige Rolle, sie geben

„dem Verwender ein allgemeines Gefühl für das, worauf er sich beziehen soll und eine Richtschnur für den Zugang zu empirischen Einzelfällen.“ (Blumer 1980 [1969] zitiert nach Clarke 2011: 222)

Entsprechende Suchrichtungen wurden in der EinBlick-Studie durch drei theoretische Ansatzpunkte vorgegeben, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Kernkomponenten eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements

Um den Gegenstand des Transfers im kommunalen Bildungsmanagement näher zu bestimmen, wurden bereits in ‚Lernen vor Ort‘ Kernkomponenten identifiziert, die eine Beschreibung von Entwicklungszuständen zulassen (vgl. Euler u.a. 2013). Diese wurden durch die wissenschaftliche Begleitung der ‚Transfer-

initiative Kommunales Bildungsmanagement‘ weiterentwickelt. Folgende Kernkomponenten wurden identifiziert:

- Strategische Zielsetzung,
- Datenbasierung,
- Interne Kooperation,
- Externe Kooperation,
- Koordination,
- Qualitätsentwicklung ,
- Öffentlichkeit (Euler/Jenert 2016: 4).

Die Transferagentur NRW nutzt, wie die anderen Transferagenturen auch, das Modell als Referenzrahmen für ihre Arbeit. In der nachfolgenden Grafik wird eine Möglichkeit dargestellt, wie die Kernkomponenten zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können.

.....
⁵ Die hier dargestellten Aspekte wurden in einem Gespräch mit Dr. Heinz-Jürgen Stolz (Leitung Koordinierungsstelle „Kein Kind zurücklassen! Für ganz Nordrhein-Westfalen“) entwickelt. Dieser regt für die Theoriebildung im Bereich der Netzwerkforschung an, den Forschungsgegenstand nicht ohne Empirie zu definieren, den Prozesscharakter nicht auszublenden, nicht allein die nachweisbaren Wirkungen zu betrachten und trotz theoretischer Fundierung offen für neue Ergebnisse zu sein.

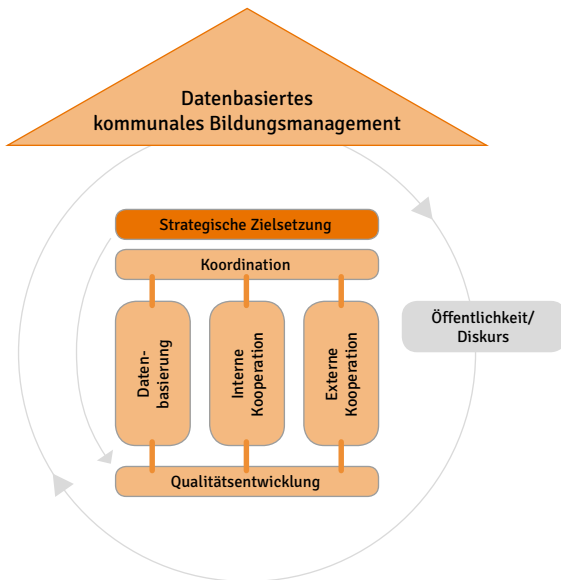


Abbildung 1: Kernkomponenten des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements in NRW

Mit Blick auf den Gegenstand der EinBlick-Studie sind vor allem die Komponenten interne und externe Kooperation sowie Koordination von großem Interesse. Damit werden unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit und Steuerung angesprochen:

- „Zwischen den mit Bildungsfragen befassten Stellen und Verantwortlichkeiten innerhalb der Kommune besteht eine kontinuierliche, *interne Kooperation*.
- Zwischen den mit Bildungsfragen befassten kommunalen Stellen und Organisationen außerhalb der Ämter bestehen Wege und Formen einer *externen Kooperation*.

- Bildungsfragen werden zwar arbeitsteilig durch unterschiedliche Stellen und Verantwortlichkeiten bearbeitet, es existiert jedoch eine *Koordination* zwischen den einzelnen Organisationseinheiten.“ (Euler/Jenert 2016: 2; Hervorhebung im Original)

Betrachtet man diese drei Komponenten im Zusammenhang, wird einerseits zwischen ‚intern‘ und ‚extern‘ unterschieden, andererseits zwischen ‚Kooperation‘ und ‚Koordination‘. In dem zugrunde gelegten Modell aus ‚Lernen vor Ort‘ wird die interne Kooperation durch die Zusammenarbeit innerhalb der Verwaltung (Ämter, Dezernate/Fachbereiche) konkretisiert. Externe Kooperation umfasst in diesem Modell das Zusammenwirken u.a. mit Bildungsakteuren außerhalb der Kommunalverwaltung, mit der Politik auf kommunaler und Landesebene sowie mit Stiftungen (vgl. Euler u.a. 2013: 13).

Bei der Verwendung der Begriffe ist zu beachten, dass beispielsweise durch die Zusammenarbeit von Land und Kommune im Rahmen der Regionalen Bildungsnetzwerke NRW die Grenzen zwischen interner und externer Kooperation aufgehoben werden können, da hier der ‚Innenraum‘ anders definiert werden kann. Zur Beschreibung der Situation in NRW scheint es darüber hinaus weiterführend zu sein, in Bezug auf Kreise zusätzlich die Zusammenarbeit mit kreisangehörigen Kommunen als Kernkomponente zu definieren. Schließlich wäre zwischen Kooperation und Vernetzung zu differenzieren. Je nach theoretischem Zugang können Kooperationssysteme und Netzwerke als unterschiedliche Strukturen beschrieben werden, die über je eigene Potenziale verfügen und die hinsichtlich der Moderation unterschiedlich zu gestalten sind (vgl. dazu GIZ 2015: 57).

Die Komponente der Koordination bezieht sich in dem oben dargestellten Modell schließlich allein auf Aktivitäten innerhalb der Kommunalverwaltung. Sie spricht das Thema „Steuerung“ an, es geht um die Frage, wie „Abstimmung aller für Bildungs-

fragen zuständigen Ressorts wirksam gestaltet“ wird (Euler/Jenert 2016: 5). Vor dem Hintergrund der Vorstellung eines „Bildungsmanagement(s) auf kommunaler Ebene“, das Bildungsangebote im territorialen Einzugsbereich der Kommune umfasst (Programmstelle Lernen vor Ort 2011: 4), scheint es für die Situation in NRW sinnvoll zu sein, das Verständnis von Koordination zu öffnen, damit beispielsweise die Steuerung in staatlich-kommunaler Verantwortung innerhalb dieser Kernkomponente beschrieben werden kann.

Mit den Kernkomponenten wird ein Rahmen aufgespannt, der es ermöglicht, Entwicklungen im kommunalen Bildungsmanagement in Kommunen zu beschreiben. Sie werden in der Einblick-Studie als heuristischer Rahmen genutzt.

Spannungsfelder im Netzwerkmanagement

Wie Zusammenarbeit geregelt und Schnittstellen gestaltet werden, ist wie bereits dargestellt auch Gegenstand des Konzepts des ‚Boundary Spanners‘ (siehe auch Kapitel 1.2). Kennzeichnend ist ein Spannungsverhältnis zwischen beiden Bereichen. Überträgt man diese Überlegung auf die Begrifflichkeit der Kernkomponenten (siehe oben), stellt sich die Frage, wie das Verhältnis zwischen ‚interner‘ und ‚externer Kooperation‘ zu beschreiben ist und inwiefern dieses als Spannungsverhältnis wirkt.

Den Aspekt des Spannungsverhältnisses nimmt auch das Konzept der ‚Dilemmata der Netzwerkgestaltung‘ auf (Wetzel u.a. 2001: 92ff., aktuell siehe Rürup u.a. 2015). Beschrieben werden widersprüchliche Konstellationen, in denen die Moderator/innen in Netzwerken stehen. Deutlich wird, dass ein

„Handeln in Netzwerkzusammenhängen nicht nur komplexe, sondern auch dilemmatische Situationen herbeiführen kann – also in komplex angelegte Umstände, in denen die Entschei-

dungssituation auf die Wahl zwischen zwei ‚Übeln‘ hinauslaufen kann.“ (Wetzel u.a. 2001: 92)

Damit wird auf antagonistische Herausforderungen hingewiesen, wie z.B. bei dem „Legitimationsdilemma“ (Wetzel u.a. 2001: 101), in dem sich Netzwerker/innen befinden können:

„Sie sind zugleich Agent ihrer Organisation, die sie im Netzwerk repräsentieren, als auch Agent des Netzwerks, mit dem sie sich – wenn das Netzwerk erfolgreich arbeitet – identifizieren.“ (Rürup u.a. 2015: 135)

Die Pole des Legitimationsdilemmas sind demnach die Erwartungen der Organisation und die des Netzwerks (vgl. auch Otto u.a. 2015: 41). Darauf macht auch das Konzept des Boundary Spanners in Bezug auf widersprüchliche Anforderungen bei der Zusammenarbeit mit internen und externen Partnern aufmerksam. Auf der Ebene der Person bedeutet dies:

„Die einzelne Person befindet sich folglich in einer höchst komplizierten und widersprüchlichen Situation, die nicht aufgelöst werden kann. Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass unabhängig in welchem Interesse die einzelne Person gerade handelt, sie wird tendenziell gegen ein anderes Interesse verstoßen – der Netzwerkakteur befindet sich in einem Dilemma.“ (Wetzel u.a. 2001: 102)

Übertragen auf die Netzwerkkoordination könnte dies heißen, dass Erfahrungen in der Bildungslandschaft und Erfahrungen in der Kommunalverwaltung unter Umständen als widersprüchlich wahrgenommen werden.

Neben dem Legitimationsdilemma wurden durch Wetzel fünf weitere Dilemmata identifiziert (vgl. Wetzel u.a. 2001: 93ff.) und mit ihren Polen beschrieben. Alle sechs werden im Folgenden überblicksartig dargestellt:

Besitzdilemma	
Isolation eines Kerns von ‚Pionieren‘ im Netzwerk	Grundsätzlich geringe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung
Dominante Personen setzen sich und ihre Interessen durch; sie nehmen das Netzwerk und seine Chancen ‚in Besitz‘, übernehmen alle Aufgaben und die Verantwortung.	Keiner will Aufgaben bzw. Verantwortung übernehmen oder Entscheidungen treffen.
Vertrauensdilemma	
Preisgabe von zu viel Information	Preisgabe von zu wenig Information
Wer heute im Netzwerk viel Material und Informationen preisgibt, geht das Risiko ein, dass es morgen von anderen als ihr Eigenes ‚verkauft‘ wird.	Wenn keine Informationen und Materialien ausgetauscht werden, hat sich der Sinn des Netzwerks überholt.
Selbstorganisationsdilemma	
Zentralisierte Kommunikation	Dezentrale Selbstorganisation
Alles läuft über den Koordinator; die Verantwortung ist zentralisiert (vgl. auch: Besitzdilemma).	Aufgaben werden unkoordiniert verteilt bzw. bearbeitet, eine hohe Abstimmungsichte ist notwendig, die Komplexität übersteigt bald das Leistbare.
Kommunikationsdilemma	
Verschiebung der Konfliktbewältigung	Zeitnahe Konfliktbewältigung
Konflikte werden nicht wahrgenommen und unter den Teppich gekehrt; sie schwelen weiter und führen zu Unzufriedenheit oder brechen punktuell aus.	Konflikte werden immer und sofort thematisiert; Inhalte stehen vor dem Beziehungsthema zurück; das Netzwerk beschäftigt sich nur noch mit sich selbst.
Legitimationsdilemma	
Legitimation hinsichtlich der Erwartungen der Organisation	Legitimation hinsichtlich der (pluralen) Erwartungen des Netzwerks
Die Rolle jedes Netzwerkmitglieds ist geprägt durch die Interessen der entsendenden Organisation, deren Ansprüche und Erwartungen.	Innerhalb des Netzwerks bilden sich eigene Ansprüche und Erwartungen an die Rolle eines jeden Mitglieds, die sich zum dem im Zeitlauf verändern.
Anschlussdilemma	
Effektive interne Arbeitsstrukturen	Effektive Kooperationsstrukturen zur Netzwerkwelt
Innerhalb des Netzwerks bilden sich effektive Arbeitsroutinen und Handlungsmuster heraus.	Außerhalb des Netzwerks gelten andere Spielregeln; im Netzwerk geltende Verhaltensmuster und Selbstverständlichkeiten sind extern nicht anwendbar; Schnittstellen zur Netzwerkwelt gehen verloren.

Abbildung 2: Dilemmata und ihre Pole (Otto u.a. 2015: 41; eigene Darstellung)

Deutlich wird, dass die Koordination von Netzwerken von widersprüchlichen Situationen gekennzeichnet sein kann, dies sowohl auf der Ebene der Strukturen als auch auf der Ebene der Prozesse. Die Dilemmata machen darauf aufmerksam, Spannungsfelder wahrzunehmen und eindimensionale Erklärungsmuster zu hinterfragen.

1.4 UNTERSUCHUNGSDESIGN

Für die Erforschung der Frage, was die grundlegenden Themen in der Bildungslandschaft und in der Kommunalverwaltung sind und welche Akteure dabei eine Rolle spielen, ist eine spezifische Methodik erforderlich. Eine Herangehensweise, die den oben beschriebenen Überlegungen entspricht, ist die ‚Situationsanalyse‘ nach Clarke (2011; 2012). Sie stellt eine postmoderne Weiterentwicklung der Grounded Theory (siehe Kapitel 1.3) dar. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden das Untersuchungsdesign dargestellt.

Untersuchungsfokus Situation

Zentraler Begriff in diesem Zusammenhang ist die ‚Situation‘. Sie ist nach Clarke „immer größer als die Summe ihrer Teile, da sie deren Relationalität in einem bestimmten zeitlichen und räumlichen Moment enthält“ (Clarke 2011: 216). Das bedeutet, dass die Elemente einer Situation immer in Relation zueinander betrachtet werden. Dies entspricht auch den grundlegenden Paradigmen der Netzwerkforschung (vgl. Initiative Netzwerkforschung interdisziplinär 2017: 17).

Die Konzentration auf die Situation ist eng verbunden mit der Vorstellung, dass Wissen immer ‚situier‘ ist. Das heißt, dass die je konkreten Wissensbestände eng mit dem sozialen und mate-

riellen Kontext verwoben bzw. die Kontextelemente in der spezifischen Situation enthalten sind (vgl. Clarke 2012: 74):

„Die wichtigen sogenannten kontextuellen Elemente befinden sich genau genommen *in der Situation selbst*. Sie sind für sie *konstitutiv*, strukturelle und Machtelemente inbegriffen.“ (Clarke 2011: 223; Hervorhebung im Original)

Das bedeutet, dass der ‚Kontext‘ nicht außerhalb einer Situation liegt, sondern die Bedingungen der Situation gewissermaßen in der Situation enthalten sind. Eine Analysefrage, die dies berücksichtigt, lautet:

„Wie treten diese Bedingungen *innerhalb* einer untersuchten empirischen Situation auf, d.h.: wie schaffen sie es, als *folgenreich empfunden zu werden?*“ (Clarke 2012: 112; Hervorhebung im Original)

Eine weitere Auffassung prägt den Ansatz der Situationsanalyse: Anstatt auf einen Durchschnitt, eine Mehrheit oder das ‚Normale‘ zur Beschreibung eines Phänomens zu fokussieren, geht es um Verschiedenheiten und Komplexitäten. Es soll versucht werden, Verhältnisse relational in ihren Beziehungen zueinander zu beschreiben. Damit werden mehrdimensionale Merkmale von Situationen, Aushandlungen und Positionen sichtbar. Auf diese Weise soll eine Variationsbreite aufgedeckt werden (vgl. Clarke 2011: 217f.).

„Das Ziel ist es, die Heterogenität der eingenommenen Positionen in der erforschten Situation und/oder innerhalb der gegebenen (historischen und/oder visuellen und/oder narrativen) Diskurse in dieser Situation zu verstehen, bekannt zu machen und darzustellen.“ (Clarke 2011: 218)

Anstatt Dinge zu vereinfachen, geht es demnach zunächst darum, sie nachzuvollziehen und sie zu beschreiben.

Fragen für die Analyse der Situation sind beispielsweise:

- „Wer und was befindet sich in der Situation?
- Wer und was zählt in dieser Situation?
- Welche Elemente sind in dieser Situation ‚von ausschlaggebender Bedeutung?‘“ (Clarke 2012: 124)

Die Fragen führen zu einer Auswertung, die nah am empirischen Gegenstand ist.

Interviewpartner/innen und Sample

Für die EinBlick-Studie wurden in den Jahren 2015 und 2016 insgesamt zehn Interviews geführt. Die Interviewpartner/innen waren im Schulverwaltungsamt oder auf einer übergeordneten Ebene innerhalb der Kommunalverwaltung mit dem Thema ‚Bildung‘ befasst.⁶ Der Kontakt wurde in der Regel schriftlich über E-Mail aufgenommen, hierin wurde kurz die Transferagentur NRW vorgestellt, Fragen der Anonymität angesprochen und ein persönlicher Termin vereinbart, an dem das Interview durchgeführt wurde. Die Interviewten erhielten folgende Informationen über das Ziel der Studie:

„In diesem Rahmen führen wir derzeit eine qualitative Schwerpunkterhebung durch, um Wissen über die Gestaltung von Netzwerken in Kommunalen Bildungslandschaften in NRW zu bündeln. [...] Im Mittelpunkt stehen Fragen, wie Vernetzung praktisch umgesetzt wird und vor welchen Herausforderungen Sie bzw. die Mitarbeiter/innen bei der Kommunikation im Netzwerk stehen. Mit der Schwerpunkterhebung werden Erkenntnisse über das Management und die Moderation von Netzwerken gewonnen.“

Dadurch wurde der Gegenstandsbereich der Interviews erstmals beschrieben und auf die Stichworte Bildungslandschaft, Netzwerk und Vernetzung fokussiert. Als Dauer wurde eine

Stunde Zeit angekündigt, in der Regel wurde dieser Rahmen auch eingehalten.

Das Sample der zehn interviewten Personen wurde – gemäß des sogenannten theoretischen Samplings (Glaser/Strauss 1998: 53) – sukzessive entlang möglicher Kontrastierungsdimensionen aufgebaut. Dabei wurden gezielt Fälle gesucht, die sich sehr ähnlich sind oder aber sich stark unterscheiden (minimale und maximale Kontrastierung). Sie wurden hinsichtlich möglicher Dimensionen verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Zunächst wurden folgende – formale – Kriterien angewandt:

- Kreis oder kreisfreie Stadt,
- Verortung der Netzwerkkoordination in der Kommunalverwaltung (z.B. Stabsstelle oder Anbindung in einem Fachbereich),
- Zeitpunkt der Einrichtung des Bildungsbüros und
- Position der interviewten Person (z.B. Leitung oder pädagogische/r Mitarbeiter/in).

Im Laufe der Erhebung kamen nach der Grobauswertung der ersten Interviews inhaltliche Kriterien hinzu wie

- die vermutete Reichweite der Aktivitäten des Netzwerks,
- das spezifische Steuerungsverständnis,
- Ansatzpunkte für Beteiligung externer Bildungsakteure und
- das Bildungsverständnis.

.....
⁶ Damit kommt nur ein spezifischer Ausschnitt des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements in den Blick. Für weiterführende Forschungsperspektiven wäre dieses Sample um weitere Bereiche der Kommunalverwaltung wie das Jugendamt, das Gesundheitsamt oder die Statistikstelle zu ergänzen. Außerdem wäre eine Kontrastierung mit Akteuren aus den Landesstrukturen sowie aus der Zivilgesellschaft sinnvoll.

Auf diese Weise wurde versucht, die Vielfalt der möglichen Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand zu erfassen. Das Sample ist insofern abgeschlossen, als es eine hohe Spannweite möglicher inhaltlicher Positionen abbildet. Zugleich bietet es im Sinne eines explorativen Vorgehens zunächst nur einen Einstieg ins Feld, da im Forschungsprozess neue Fragen aufgeworfen wurden (siehe Kapitel 5).

Das narrative Interview als Erhebungsmethode

In der vorliegenden Studie wurden Fach- und Leitungskräfte in der Kommunalverwaltung interviewt, um Einblicke in ihren Handlungskontext zu erhalten. Damit die Interviewten eine aktive Rolle im Gesprächsablauf einnehmen konnten, wurde das ‚narrative Interview‘ als Interviewmethode ausgewählt. Dieses orientiert sich an den Äußerungen der interviewten Personen und lässt zu, dass sie ihre eigenen Relevanzsetzungen vornehmen (vgl. Rosenthal 2014: 140f.).

Das narrative Interview kommt mit wenig Fragen aus, es wird vielmehr zunächst nur ein Erzählimpuls gesetzt, der im Idealfall zu einer längeren ‚Haupterzählung‘ führt. In der EinBlick-Studie wurde folgender Impuls – jeweils situationsbezogen angepasst – verwendet:

„Wir führen derzeit eine qualitative Schwerpunkterhebung durch, um Wissen über die Gestaltung von Netzwerken in Kommunalen Bildungslandschaften in NRW zu bündeln. Im Mittelpunkt stehen Fragen, wie Vernetzung praktisch umgesetzt wird und vor welchen Herausforderungen Leitungs- und Fachkräfte stehen beim Management und der Moderation von Netzwerken. [...] Sie sind jetzt seit dem Jahr X in der Position als Y tätig und gestalten die Vernetzung in der Kommune Z entscheidend mit. Bitte erzählen Sie uns, wie Sie die Bildungslandschaft hier in der Kommune kennen gelernt haben und wie es dann weiter ging.“

Auf die Haupterzählung folgte eine Nachfragephase. Diese teilte sich in immanente Nachfragen und exmanente Nachfragen. Die immanenten Nachfragen bezogen sich auf die Inhalte der Haupterzählung und dienten der Vertiefung der bisher angesprochenen Inhalte. Hier wurden Fragen gestellt wie:

- Können Sie ein Beispiel nennen?
- Wie war das in der Situation genau?
- Wie kam es dazu?

Die exmanenten Nachfragen wurden durch einen Leitfaden gespeist, der sich an möglichen Herausforderungen und möglicherweise dilemmatischen Situationen (siehe Kapitel 3.3) orientierte. Beispiele dafür sind:

- Wie gehen die Akteure damit um, wenn in einem Gremium Vereinbarungen getroffen werden, die für sie schwierig sind?
- Wie sehen die Netzwerkakteure die Arbeit /Rolle der koordinierenden Stelle?
- Wie offen sind die Akteure mit Informationen aus ihren eigenen Organisationen?
- Wie gut sind die Ergebnisse der Netzwerkarbeit nach außen kommunizierbar?

Der Leitfaden kam jedoch selten zum Einsatz, da die Themen, die dort angesprochen waren, meist bereits in den beiden vorangegangenen Interviewphasen aufgegriffen wurden und so eine zusätzliche Nachfrage keine weiteren Informationen hervorgebracht hätte.

Auswertungsinstrumente

Die Auswertung der Interviews wurde in mehreren Schritten gestaltet. Direkt nach dem Interview erfolgte im Team eine erste Grobauswertung, auf deren Grundlage sogenannte ‚Memos‘ er-

stellt wurden, die erste Eindrücke und Hypothesen festhielten und den Verlauf des Gesprächs nachgezeichnet haben.

Die mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichneten Gespräche wurden parallel dazu vollständig und wörtlich transkribiert. Als Hilfsmittel für die weitere Auswertung wurden die Transkripte in das Softwareprogramm für die qualitative Datenanalyse MAXQDA eingespeist. Dieses wurde wie ein mehrdimensionales Inhaltsverzeichnis verwendet. Dazu wurden die Interviews offen und teilweise schon axial codiert, d.h. Textabschnitte wurden mit ‚Codes‘ versehen, um Interviewstellen gezielt aufrufen zu können.

Offenes Codieren dient dazu, Kategorien zu finden, die „vom Datenmaterial gleichsam ‚angeboten‘“ werden (Alheit 1999: 15). Damit wird zunächst nah am Interviewmaterial ausgewertet. Mit der Zeit entsteht ein „Beziehungsgeflecht von Kategorien, welches das Interview und seine Besonderheit gewissermaßen ‚theoretisch‘ interessanter und verständlicher machen“ (Alheit 1999: 15). Dies ist auch der Übergang zum axialen Codieren, bei dem Fälle oder Fallkonstellationen weiter systematisiert werden.

Nach den Grobauswertungen aller Interviews wurden drei Referenzfälle ausgewählt, die umfangreich codiert wurden. Diese Kategorien und die Memos waren Grundlage für weitere Analyseverfahren, die von Clarke (2012) als „Situations-Maps“ und „Positions-Maps“ ausführlich beschrieben worden sind.⁷

In der EinBlick-Studie wurden Situationsanalysen von drei Referenzfällen durchgeführt. Sie sind vor allem in das Kapitel 3 eingeflossen. Im Weiteren wurden unter Rückgriff auf die Memos der Grobanalysen aller Interviews Positions-Maps erstellt:

⁷ Weitere von Clarke beschriebene Verfahren wie zur Analyse von sozialen Welten/Arenen werden hier nicht berücksichtigt.

Situations-Maps

Die Situations-Maps werden in zwei Schritten erstellt. Zunächst werden in einer ungeordneten Arbeitsversion „alle analytisch relevanten menschlichen und nichtmenschlichen, materiellen und symbolischen/diskursiven Elemente einer spezifischen Situation“ gesammelt (Clarke 2012: 125). In einem weiteren Schritt werden diese geordnet. Dazu schlägt Clarke (2012: 128) u.a. folgende Kategorien vor:

- Individuelle menschliche Elemente/Akteure,
- Kollektive menschliche Elemente/Akteure,
- Diskursive Konstruktionen individueller und/oder kollektiver menschlicher Akteure,
- Hauptthemen/Debatten (meist umstritten),
- Nichtmenschliche Elemente,
- Implizite/stumme Akteure,
- Sozio-kulturelle/symbolische Elemente,
- Verwandte Diskurse (historische, narrative und/oder visuelle).

In der Situations-Map müssen nicht alle der genannten Elemente enthalten oder von gleicher Bedeutung sein (Clarke 2012: 127). Die Aufzählung verdeutlicht aber, dass neben den menschlichen Elementen wie Individuen, Gruppen, Organisationen oder Institutionen der Blick auf nicht-menschliche Elemente wie Ideen, Konzepte, Diskurse oder Symbole sinnvoll sein kann. Zudem werden ‚menschliche‘, ‚nichtmenschliche‘ und ‚implizite/stumme‘ Elemente/Akteure unterschieden. Zu den nichtmenschlichen Elementen gehören materielle Infrastrukturen aber auch z.B. Pläne oder Konzepte. Die impliziten Akteure sind in der konkreten Situation nicht anwesend, sie können aber trotzdem eine große Rolle spielen wie beispielsweise die Schulleitung in einer Fachgruppensitzung – wenn an sie spezifische Erwartungen gebunden sind.

In einem weiteren Schritt werden die Elemente der Situations-Maps im Sinne einer relationalen Analyse zueinander in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise kann das Verhältnis der Akteure und Diskurse zueinander näher beschrieben werden.

Positions-Maps

Während in den Situations-Maps konkrete Akteure (Individuen, Gruppen oder Institutionen) eine wichtige Rolle spielen, geht es bei den Positions-Maps darum, „die in einem Diskurs eingenommenen Positionen zu erfassen und darzustellen.“ (Clarke 2012: 165)

„Positions-Maps beinhalten den Großteil der wichtigen, in den Daten eingenommenen Positionen zu den darin wichtigsten diskursiven Themen – Schwerpunkt- oder Hauptthemen und oftmals, aber durchaus nicht immer umstrittene Themen. Den Fokus der Positions-Maps bilden Fragen, Positionen zu diesen Fragen, das Fehlen von Positionen, wo man sie erwartet hätte (Orte diskursiven Schweigens) und bedeutende Unterschiede diskursiver Positionen in der interessierenden Situation.“ (Clarke 2012: 165)

Clarke weist darauf hin, dass die Positionen nicht für sich genommen analysiert und auch nicht den einzelnen Akteuren zugeschrieben werden sollten, weil es eben nicht darum geht, den Akteuren eine Stimme zu verleihen. Den Fokus auf die Gesamtheit der Positionen zu legen ermöglicht es vielmehr, die Widersprüche und die Zusammenhänge in den Diskursen nachzuvollziehen. Gefragt werden kann u.a., was die in der erforschten Situation grundlegenden Fragen sind, über die es unterschiedliche Positionen gibt. Diese gilt es in der Map räumlich anzuordnen. (vgl. Clarke 2012: 166f.)

Die durch die verschiedenen Maps identifizierten Schwerpunktthemen wurden in MAXQDA selektiv codiert (vgl. Alheit 1999: 16), d.h. es wurden wenige, aber aussagekräftige Kategorien

entwickelt und Interviewstellen identifiziert, deren Analyse weitere Erkenntnisse versprochen. Auf dieser Grundlage erfolgt die Ergebnisdarstellung in den Kapiteln 2 bis 4.

Fragestellung

Die spezifische Methodik in Anlehnung an Clarke trägt dazu bei, den Blick auf den Untersuchungsgegenstand zu modifizieren. Die Frage nach der Gestaltung kommunal koordinierter Netzwerke in der Bildungslandschaft und in der Kommunalverwaltung sowie nach den zentralen Themen und Akteuren lässt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen in folgende Teilfragen ausdifferenzieren:

- Was sind die grundlegenden Themen bei der Vernetzung mit Bildungsakteuren?
- In welcher Form wird auf Akteure in der Bildungslandschaft Bezug genommen?
- Was sind die grundlegenden Themen bei der Etablierung des Bildungsbüros?
- Auf welche individuellen und kollektiven Akteure wird hinsichtlich der Etablierung Bezug genommen?
- Was sind die grundlegenden Themen beim Ankommen in der Kommunalverwaltung?

Den Fragen wird in den folgenden empirischen Kapiteln nachgegangen. In Kapitel 2 wird der Blick auf die Breite der Bildungslandschaft gelenkt und die Relationen der Akteure näher bestimmt. Kapitel 3 nimmt den Zeitverlauf der Etablierung von Bildungsbüros in den Blick und fragt dabei – ausgehend von den drei Referenzfällen – nach grundlegenden Themen und Akteuren. Kapitel 4 fokussiert die Bezugnahme der Interviewten auf sich selbst vor allem im Kontext der Kommunalverwaltung und den damit verbundenen Themen. Kapitel 5 gibt weiterführende Hinweise.

2

DER BLICK AUF DIE BILDUNGSLANDSCHAFT

Im Folgenden wird der Blick – gewissermaßen durch die Augen der Interviewten – auf die Akteure der Bildungslandschaft als Ganzes und ihre Netzwerkaktivitäten gelenkt. Fokussiert werden die folgenden Fragen (siehe Kapitel 1.4):

- Was sind die grundlegenden Themen bei der Vernetzung mit Bildungsakteuren?
- In welcher Form wird auf Akteure in der Bildungslandschaft Bezug genommen?

Auf der Grundlage des theoretischen Samplings werden in diesem Kapitel Kommunen mit einer hohen Reichweite der Bildungsaktivitäten, einem stark auf Netzwerke ausgerichteten Steuerungsverständnis, vielen Ansatzpunkten für die Beteiligung externer Akteure und einem weiten Bildungsverständnis analysiert und dargestellt. Dazu wurden sie je einer Situationsanalyse unterzogen und selektiv codiert (siehe Kapitel 1.4).

Die in diesem Kapitel berücksichtigten Kommunen haben bereits vor Beginn der Regionalen Bildungsnetzwerke 2008/2009 vernetzt gearbeitet, indem sie Kooperationen gepflegt und Netzwerke koordiniert haben. Teilweise hatten sie bereits (im Rahmen von Projekten) Vorläufer der Regionalen Bildungsbüros etabliert, als sie den Kooperationsvertrag mit dem Land geschlossen haben. Hier konnten die Aktivitäten im Rahmen der Regionalen Bildungsnetzwerke anschließen (siehe Kapitel 1.2).

Die drei zentralen Themen der Interviews laut der Situationsanalysen und Codierung sind ‚Zugehörigkeit zum Netzwerk‘,

‚Selbstbestimmung der Netzwerkakteure‘ und ‚Anerkennung der Fachlichkeit‘. Sie werden in den folgenden Kapiteln dargestellt (siehe Kapitel 2.1 bis 2.3). Schließlich werden im Kapitel ‚Wechselspiele‘ die Ergebnisse zusammengefasst (siehe Kapitel 2.4).

Die Bildungslandschaft wird dabei gewissermaßen aus der Vogelperspektive betrachtet. Dies ist nicht allein durch die Fragestellungen der EinBlick-Studie begründet. Auch scheint der spezifische Zugang der Interviewten zum Thema weniger durch die individuellen Kooperationsbeziehungen zu Einzelakteuren gekennzeichnet zu sein als durch einen Blick aufs Ganze. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

2.1 ZUGEHÖRIGKEIT ZUM NETZWERK

Die Interviewpartner/innen, auf die in diesem Kapitel Bezug genommen wird, sind bereits viele Jahre in der Kommune aktiv, sie sind gut vernetzt und haben größtenteils schon in verschiedenen Positionen gearbeitet. Sie beziehen sich auf eine Vielzahl von Akteuren, von Schulen, Kitas, Volkshochschulen bis hin zu Vereinen, Verbänden, Kammern, Kultur- und Sporteinrichtungen, Stiftungen sowie staatlichen Akteuren, mit denen sie systematisch zusammen arbeiten.

Ein Beispiel dafür ist die folgende Aussage über eine Bildungskonferenz:

„Also in der Bildungskonferenz sind eigentlich/ das ist ein Abbild dessen, was in einer Bildungsregion mit Bildung zu tun hat. Also es ist natürlich klar, es fängt an mit den Schulen, den Kitas, es sind dabei die ganzen Akteure Übergang Schule Beruf, also die Sozialpartner, es sind dabei die Kirchen, das ist der Sport, das ist die Kultur. Es sind die Jugendhilfeträger und die Jugendhilfe. Es sind die Schulträger, es ist die Schulaufsicht, also die ganze staatliche Linie. Politik natürlich, also unsere eigene Kreistagspolitik beispielsweise, aber auch natürlich die Bürgermeister an der Stelle. Wirtschaftsvertreter kann man – also das, was man so als WEITEN Bildungsbegriff fassen würde. VHSen, eine sehr bunte Mischung – von bis.“ (C28)

Die breite Verankerung in der Akteurslandschaft wird hier in den Kontext eines weiten Bildungsverständnisses gestellt. Inhaltliche Einordnung und Zusammensetzung des Netzwerks stehen in einem Zusammenhang, die weit gefassten Grenzen der ‚Bildungsregion‘ werden fachlich begründet. Dabei beschreiben sich die Interviewten durchweg als aktive Gestalter/innen. Dies beinhaltet jedoch nicht, dass sie den Weg in der Zusammenarbeit mit Partnern richtungswisend vorgeben, vielmehr geht es um Ermöglichung:

„Also wir laden die Menschen ein in einen gemeinsamen Raum und berieseln sie nicht, sondern schaffen einen Prozess, in dem sie gemeinsam Ziele vereinbaren können und schauen, wo ihr Konsens liegt und mit diesem Konsens arbeiten wir dann. Und wir haben dann/ müssen darauf achten, dass alle im Raum sind, die man braucht, um die Probleme in dem Handlungsfeld zu lösen und dass wir sie so zusammenbringen, dass sie in einem konstruktiven Arbeitsprozess miteinander sind.“ (E55-56)

Der Interviewte⁸ spricht hier zentrale Aspekte an, die dem kommunal koordinierten Netzwerk einen erfolversprechenden Rahmen geben sollen, wie

- die Menschen zusammenbringen,
- einen konstruktiven Prozess gestalten,
- Ziele vereinbaren und Konsens finden und
- Probleme im Handlungsfeld lösen.

Dabei folgt er einer spezifischen Systematik: Die Aussagen nehmen gewissermaßen Bezug auf Managementmodelle, die Ziele, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse unterscheiden. Die gewünschten Ergebnisse bleiben nicht bei dem beschriebenen ‚Konsens‘ stehen, sie liegen dort, wo ‚Probleme in dem Handlungsfeld zu lösen‘ sind.

„Dass alle im Raum sind, die man braucht“, verweist dabei auf die Herausforderung, die richtige Auswahl der möglichen Netzwerkakteure zu treffen. Mit der Zusammensetzung der Partner werden das Handlungsfeld strukturiert und Voraussetzungen für mögliche Ergebnisse geschaffen. Vor dem Hintergrund der gesamten Bildungslandschaft wird aber auch eine Wahl getroffen, die die einen Akteure ein- und die anderen ausschließt, wie auch in einem weiteren Interview deutlich wird:

„Und [...] dass wir auf das Thema gucken und sagen, wen brauchen wir für das Thema? Und dann lieber einen mehr dazu nehmen als einen weglassen, weil wir haben hier keine Geheimnisse. Also es gibt jetzt/ auch wenn irgendjemand anruft und sagt, ich habe gehört, dass da für dieses und jenes [...] Thema so eine Arbeitsgruppe eingerichtet worden ist, WIR machen aber dazu das und das, und ich glaube, ich wäre auch gern dabei. Dann kommt man halt dazu. MEIST haben wir vorher ganz klug GEDACHT und die Person merkt dann selbst, ach so, die reden ja über was anderes und ich muss doch nicht dabei sein, aber

.....
⁸ Das hier verwendete generische Geschlecht lässt keine Rückschlüsse auf die interviewte Person zu.

am Telefon zu sagen, nein, Sie dürfen da nicht HINKommen, das ist GANZ schlecht. Also, ist man dabei und es wird sich schon klären.“ (G62)

Das Beispiel zeigt nicht nur, dass die Wahl der Partner großer Aufmerksamkeit bedarf; auch wird deutlich, dass die Akteure in der Bildungslandschaft die Zusammenstellung aufmerksam beobachten und sich selbst gegebenenfalls dort zuordnen, auch wenn sie bei der ursprünglichen Planung zunächst nicht berücksichtigt wurden. Die Interviewte beschreibt indes in ihrem Arbeitsfeld eine offene Grundhaltung gegenüber allen Netzwerkakteuren, die sich einbringen wollen, allein weil ein Ausschluss nicht vermittelbar erscheint.

Einen expliziten Ausschluss zu vermeiden, ist aber nur die eine Seite der Medaille, auch muss die Zusammenarbeit so gestaltet sein, dass sie zur Mitarbeit motiviert:

„Alle müssen den Eindruck haben, dass sie, wenn sie dabei sind, profitieren und irgendwie was an ihnen vorbeigeht, wenn sie NICHT dabei sind.“ (G17)

So ist es Aufgabe des Bildungsbüros, dem Netzwerk Relevanz zu verschaffen, damit die Akteure den Eindruck gewinnen, dass sie von einer Mitarbeit profitieren. Mitarbeit im Netzwerk und eigener Gewinn stehen dabei in einem Wechselverhältnis, wie die folgende Aussage zur Teilnahme an den konstituierenden Veranstaltungen verdeutlicht:

„Deswegen ist immer die Frage: Was ist Erfolg? Also wir sind da durchaus so, dass wir sagen: Es ist für uns schon jetzt erst einmal ein Erfolg, dass wir so breit in der Fläche bestimmte Themen andiskutiert haben. Natürlich kann man fragen: Wie funktioniert das? [...] Also es ist schon immer ein Prüfkriterium, und auch ein Evaluationskriterium, was bringt diese Veranstaltung für die Teilnehmer und nicht nur für uns und nimmt der da irgendwas mit? Und wir sind jetzt bei der Diskussion auch beim Leitungsteam wieder dabei, dass wir überlegen müssen: Wie gestalten wir es jetzt zukünftig? Weil Menschen stimmen mit den Füßen ab. Und wenn man da erste Signale merkt, dass das/ da muss man halt auch drauf reagieren und gucken: Nehmen die eigentlich auch noch was für sich selber was aus dieser Veranstaltung mit? Also die investieren Zeit, Geld, Gedanken. Alles ganz wertvolle GÜTER. Und was kriegen Sie dafür? Und das muss man glaube ich auch bei solchen großen Veranstaltungen – auch bei einer Bildungskonferenz – muss man sich das FRAGEN.“ (C92)

Die Veranstaltung soll gewinnbringend sein, vor allem auch für die Teilnehmer/innen. Dies ist notwendig, denn die Teilnehmer/innen müssen gewonnen und längerfristig gebunden werden. Sie diskutieren gerne mit, aber ‚stimmen mit den Füßen ab‘. Die Zugehörigkeit zum Netzwerk wird damit von zwei Seiten bestimmt: von den Koordinator/innen und von den Netzwerkakteur/innen. Deutlich wird das Wechselverhältnis – und das hohe Interesse aller Beteiligten, einen tragfähigen Rahmen zu gestalten (siehe Abbildung 3).

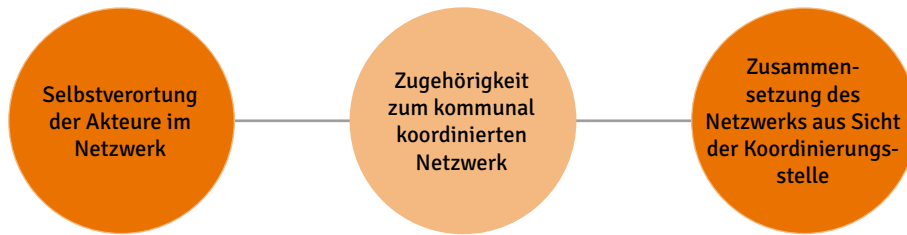


Abbildung 3: Map zu Selbstverortung und Zusammensetzung des Netzwerks

Durch die Zusammensetzung der Gremien, Arbeits- und Steuerungsgruppen, Bildungskonferenzen und anderen Abstimmungsgelegenheiten erzeugt das kommunal koordinierte Netzwerk gewissermaßen eine Ordnung unter den Beteiligten, es werden Kriterien für Zugehörigkeiten geschaffen. Wie die Beziehung zwischen koordinierender Stelle und Netzwerkakteuren gestaltet wird, scheint dabei in einem hohen Maße davon abhängig zu sein, wie die Netzwerkakteure wahrgenommen werden. Dies ist Thema der folgenden Ausführungen.

2.2 SELBSTBESTIMMUNG DER NETZWERKAKTEUERE

Die Wahrnehmung der Netzwerkakteure durch die Interviewten ist geprägt von langjährigen Erfahrungen in der Zusammenarbeit. In den Interviews kommt ein klares Bild von den Netzwerkpartnern zum Ausdruck:

„Und das heißt also die einen, die es wirklich ja nicht nur koordinieren, sondern auch moderieren, die auch mal nach vorne gehen, die die Themen reinbringen und auf der anderen Seite welche, die sich koordinieren LASSEN. Das ist ganz einfach, weil das, was wir machen, ist komplett freiwillig. Keiner muss zu uns kommen. Jeder kann morgen sagen, macht euren Kram alleine, wir sind wieder weg.“ (B18)

Die Freiwilligkeit der Mitarbeit gibt den Netzwerkpartnern die Möglichkeit, die Zusammenarbeit jederzeit aufzukündigen. ‚Sich koordinieren lassen‘ bedeutet danach keinesfalls, die eigene Autonomie aufzugeben. Entsprechend wird Zwang, wie im Folgenden deutlich wird, zwar als möglich, aber nicht als nachhaltig wahrgenommen:

„Ich meine, die Netzwerke zeichnen sich ja dadurch aus, dass alle Akteure selbstbestimmt sind und dass sie nur zusammenarbeiten, wenn sie/ also wenn jeder einen Nutzen daraus hat. Und diese Schnittmenge muss man finden. Und nur in dieser Schnittmenge kann man (...) arbeiten. Also es gibt schon mal/ also wenn man einen Auftraggeber und Umsetzer hat, diese beiden Ebenen, und die Auftraggeber sind sich sehr einig, dann kann man die Umsetzer schon mal ansatzweise zwingen, bestimmte Dinge zu tun, aber das hat meines Erachtens kein, nichts Nachhaltiges.“ (E54)

Nach der Aussage des Interviewten arbeiten die Akteure im Netzwerk mit, wenn sie einen ‚Nutzen‘ daraus haben. Dieser Nutzen kann für die verschiedenen Partner unterschiedlich sein, es gilt eine ‚Schnittmenge‘ zu finden. Alle Netzwerkmitglieder werden in diesem Zusammenhang als ‚selbstbestimmt‘ beschrieben. Zwar scheint es grundsätzlich möglich zu sein, ein hierarchisches Verhältnis herzustellen; die Beziehung zwischen Koordinator und Netzwerkakteur würde dabei aber asymme-

trisch, die koordinierende Instanz würde dann zum ‚Auftraggeber‘, die Netzwerkakteure zum ‚Umsetzer‘. Eine solche Asymmetrie entspricht nach Auffassung der Interviewten jedoch nicht den Bedingungen, unter denen eine Zusammenarbeit dauerhaft gestaltet werden kann. Dies spiegelt sich auch in einem anderen Interview in Bezug auf das Verhältnis zu Steuerungsgremien wider:

„Weil, ich sage ganz offen, Sie kriegen keine Kammer, auch [kein Eigenbetrieb] lässt sich von einem Lenkungskreis vorschreiben, was sie zu tun und zu lassen haben.“ (B14)

Das Verhältnis zwischen Lenkungskreis und Netzwerkmitgliedern lässt es danach nicht zu, dass einseitig Vorschriften gemacht werden – dies unabhängig davon, ob es sich um eine kommunale oder andere selbstverwaltete Organisationen handelt. Auch wenn es eine Steuerungsebene gibt – das Prinzip der Freiwilligkeit bei der Beteiligung am Netzwerk lässt sich nicht aushebeln:

„Und es darf NIEMAND die Rolle darin haben, kein Bildungsbüro und kein Dezernent und sonst auch niemand, es darf niemand darin die Rolle haben, der den anderen sagt, was sie zu tun haben. Dann mögen die nicht mehr.“ (G17)

Wenn Kommunalverwaltung oder Bildungsbüro über andere Akteure bestimmt, ‚anderen sagt, was sie zu tun haben‘, kann die Freiwilligkeit der Teilnahme an Netzwerkaktivitäten dazu führen, dass die Akteure ihre Zugehörigkeit aufkündigen. Die Herstellung eines hierarchischen Verhältnisses gegenüber Netzwerkpartnern kann zur Folge haben, dass sich diese nicht mehr ‚koordinieren lassen‘. Statt auf Hierarchie setzen die Netzwerkkoordinator/inn/en daher auf andere Mittel: die fachliche Anerkennung der Netzwerkakteure.

2.3 ANERKENNUNG DER FACHLICHKEIT

Wenn es darum geht, ein Netzwerk zu pflegen, betonen die Interviewten die Notwendigkeit, dass gegenüber den Netzwerkakteuren der Nutzen herausgestellt wird, vor allem in Bezug auf den Gesamtprozess, aber auch hinsichtlich der Verwirklichung von Ideen der Einzelnen:

„Meine These ist, [die Netzwerkakteure] sehen, dass DIE Koordinationsprozesse und Netzwerkprozesse, die wir anstoßen, Folgen haben. Und (...) das ist auch genau das, was wir erreichen wollen. [...] Und sie erleben in der Regel, dass ihre Ideen, die sie einbringen, aufgenommen werden.“ (E80)

Dabei ermöglicht erst die Wahrnehmung jedes im Netzwerk vertretenen Akteurs, dass gemeinsam Aktivitäten geplant werden können und zum Erfolg führen:

„So, das heißt wir müssen irgendwie deutlich machen, dass wir, so, wie wir da zusammensitzen, in den Programmen, in den Aktivitäten, die wir planen, gemeinsam letzten Endes mehr erreichen können. Und zwar immer unter der Prämisse, es muss auch in dieser Gruppe muss trotzdem auch jeder Einzelne noch als Einzelner wahrgenommen werden.“ (B18)

Die Netzwerkakteure stehen der Koordination zwar als Gruppe, aber auch individuell gegenüber. Die Aufgabe für die koordinierende Stelle besteht darin, ein Gleichgewicht zwischen dem Gesamtprozess und den Akteuren herzustellen. Dabei nehmen die Akteure durchaus eine aktive Rolle ein:

„Und daran merkt man das, dass das ein lebendes System ist, das ist jetzt nicht irgendwo für den Schrank, sondern damit soll gearbeitet werden und das verändert sich auch im Laufe der Zeit, hat aber dazu geführt, dass es eine Verständigung auf Themen gibt, sodass Akteure auch sagen können, wir fügen uns da

noch nicht, oder wir sind da gut repräsentiert, also überhaupt diese Aussage treffen zu können: Ich fühle mich noch nicht wirklich da mitgenommen.“ (C26)

In dem beschriebenen Beispiel ist der Rahmen für die Beteiligung der Akteure so weit gesteckt, dass sie aktiv ihre Repräsentanz einfordern können; ‚mitgenommen‘ zu werden, ist eine Anforderung an die Netzwerkkoordination, die über eine rein formale Berücksichtigung als Akteur deutlich hinaus geht. Diese Repräsentanz hat eine fachliche Dimension:

„Was für uns hier wichtig ist, dass in diesem Zusammenschluss eigentlich jeder Akteur das macht, was er am besten kann.“ (B14)

Es fällt auf, dass die Akteure mit ihren je unterschiedlichen Schwerpunkten gesehen werden, und die Anerkennung dieser Stärken erfolgt dadurch, dass sie im Rahmen des Netzwerks zur Geltung kommen. Hiernach ist die Zusammensetzung des Netzwerkes so, dass alle Partner mit ihren Stärken vertreten sind – dadurch sind sie gewissermaßen untereinander gleich. Wenn ‚jeder Akteur das macht, was er am besten kann‘, können sich im Idealfall die Schwerpunkte der Netzwerkpartner ergänzen. Die je unterschiedlichen Stärken werden an anderer Stelle als ‚Profession‘ beschrieben, die es in ein angemessenes Verhältnis zu setzen gelte:

„Also eine Hauptaufgabe aus meiner Sicht für ein Bildungsbüro ist, diese Augenhöhe herzustellen zwischen Professionen. Also man hat natürlich immer die Gratwanderung zwischen den Systemen, die sich unterschiedlich betrachten und in denen auch eine Hierarchie in irgendeiner Form drin liegt. [...] Man muss dann schon immer sicherstellen, dass beide Systeme, die dann miteinander verhandeln, die Chance haben, ihre Bedürfnisse zu nennen. Und das ist das, was wir versuchen: Also zu HÖREN was ist die Sicht der einen Seite und was ist die Sicht der anderen Seite und wo könnte darin ein Kompromiss liegen.“ (C60)

Unter dem Stichwort ‚Augenhöhe‘ wird hier das Thema Anerkennung der je unterschiedlichen Fachlichkeit verhandelt. Zugleich werden die Schwierigkeiten dabei benannt: dass es sich um verschiedene ‚Systeme‘ handelt, dass diese sich auch als ‚unterschiedlich‘ betrachten und dass sie immer auch in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Die Akteure sind also untereinander nicht gleich, müssen aber gleich behandelt werden. Vor diesem Hintergrund liegt eine grundlegende Form der Anerkennung darin, dass sie ‚ihre Bedürfnisse‘ benennen und dass diese auf Seiten der Koordination auch gehört werden – ebenso wie die Bedürfnisse ‚der anderen Seite‘ – und dass auf dieser Grundlage versucht wird, einen Kompromiss zu finden. Hierin liegt auch die Kernkompetenz der Netzwerkkoordination – im Unterschied zu den Fachkompetenzen der Netzwerkpartner:

„Und wenn man aber dann jetzt mit den Kulturleuten spricht, da muss man dann auch da wieder gucken, was ist deren klassisches Kerngeschäft, was wir auch nicht beurteilen können. Also auch da Akteuren deutlich zu machen: Ja das ist in Ordnung, wenn ihr das sagt, wir können das gar nicht beurteilen. Das ist nicht unsere Kernkompetenz. Wir haben unsere Kompetenzen in den Feldern: Kultur – wir haben keinen Kulturreferenten oder Historiker oder hier jetzt im Bildungsbüro. Und das ist schon immer auch wichtig das zu signalisieren. Also nicht den Eindruck zu erwecken, nur weil man ein Bildungsbüro ist, weiß man alles und kann auch fachlich alles, weil das wäre ziemlich vermessen. Also ein Sportwissenschaftler weiß deutlich besser wie das im Sport funktioniert als ein Sozialpädagoge oder auch ein Lehrer. Das heißt an dieser Stelle muss man dieses Anerkennen von unterschiedlicher Fachlichkeit und unterschiedlichen Herkünften – das gelingt einem mal mehr oder mal nicht (lacht), das ist das Idealkonstrukt – ist schon ein entscheidender Faktor um vertrauensvoll zusammenarbeiten zu können. Wenn die Akteure draußen das Gefühl haben, da kommt immer einer der weiß wie es besser geht, dann redet man irgendwann

mit dem nicht mehr und lässt den vielleicht auch am langen Arm verhungern, weil man ja mit seiner Fachlichkeit auch alles aushebeln kann.“ (C60)

Gar nicht erst den Eindruck zu erwecken, dass die Fachlichkeit der Netzwerkakteure durch Kompetenzen im Bildungsbüro in Frage gestellt werden könnte, ist das wichtige ‚Signal‘, das hier gegeben werden soll. Die Fachlichkeit stellt gewissermaßen den Hebel der Netzwerkakteure dar. Sie anzuerkennen, trägt zu einem Gleichgewicht der Kräfte bei, in einem Spiel, in dem beide Seiten voneinander profitieren. Wenn das Bildungsbüro vermittelt, es sei auf die Fachlichkeit der Akteure nicht angewiesen, können diese es ‚am langen Arm verhungern‘ lassen, indem sie den Einblick in ihre Fachlichkeit und damit auch in ihre Arbeit vorenthalten. Dadurch, dass die Koordinierungsstelle die Fachlichkeit der Netzwerkpartner anerkennt, stellt sie ein Gleichgewicht her, das Grundlage für die gemeinsame Arbeit ist, und ein nicht-hierarchisches Verhältnis begründet. Der Vorteil liegt auf der Hand:

„Mit einem Zugang hat man Zugang zu ganz viel was im Bildungsbereich/ und man trifft auf Leute die Erfahrung damit haben wie man dann mit Schulen zusammenarbeiten sollte. [...] Das ist ja auch was, was andere Akteure in anderen Bereichen nicht wissen. Können sie ja nicht wissen, müssen sie ja auch nicht wissen. Das ist ja auch nicht ihre Fachlichkeit. Da können sie dann aber auf das Wissen zugreifen, was an andere Stelle ist.“ (C69)

Deutlich wird, dass durch die Zusammenarbeit die fachliche Grundlage und zugleich die eigene Reichweite vergrößert wird; über die anderen Akteure steht dem Netzwerk ein größeres Wissen bereit. Dies gilt für alle Netzwerkakteure.

2.4 FAZIT: WECHSELSPIELE

Fragt man unter Rückgriff auf die Interviews, was die grundlegenden Themen bei der Vernetzung mit Bildungsakteuren sind, so wird deutlich, dass diese viel damit zu tun haben, wie sich die koordinierende Stelle mit den Netzwerkakteuren ins Verhältnis setzt. So handelt es sich bei der Koordinierung von Netzwerken im Bildungsbereich um Prozesse, in denen immer wieder ein Gleichgewicht hergestellt werden muss, sei es in der Zusammensetzung von Arbeitsstrukturen oder in der Austarierung fachlicher Kompetenzen.

Die Fragen, wer dabei ist und wer was einbringt, spielen eine besondere Rolle, sowohl für die koordinierende Stelle als auch für die beteiligten Akteure. Diese stehen in einem Wechselverhältnis, denn beide Seiten stellen Überlegungen an, wer dazu gehört und wer wie mitarbeitet. Die Zusammensetzung von Gremien, Arbeits- und Steuerungsgruppen, Bildungskonferenzen und anderen Abstimmungsgelegenheiten gibt dem Netzwerk und seinen Untereinheiten eine spezifische Struktur, die untereinander ausgehandelt und gemeinsam fachlich gefüllt wird. Letztlich stellt sich die Frage, wie Verantwortung geteilt wird und Entscheidungen getroffen werden.

Die Interviews haben verdeutlicht, dass die Netzwerkstruktur nicht einseitig festgelegt werden kann:

- nicht berücksichtigte Akteure fordern ggf. ihre Teilnahme ein,
- mit allen Akteuren muss ein wertschätzender Umgang gepflegt werden, damit sie sich dauerhaft beteiligen, und
- Akteuren explizit den Zugang zu verwehren, erscheint kaum vermittelbar.

Zentraler Bezugspunkt für die Zusammensetzung des Netzwerks ist laut der Interviewten die Fachlichkeit. Dabei stehen einerseits inhaltliche Überlegungen im Vordergrund, wie ein weiter Bildungsbegriff, der beispielsweise die Mitarbeit von Bil-

dungsakteuren aus nonformalen Settings begründet. Andererseits beeinflussen die je konkreten Herausforderungen in den Handlungsfeldern die Zusammensetzung der Gruppe (siehe Abbildung 4).

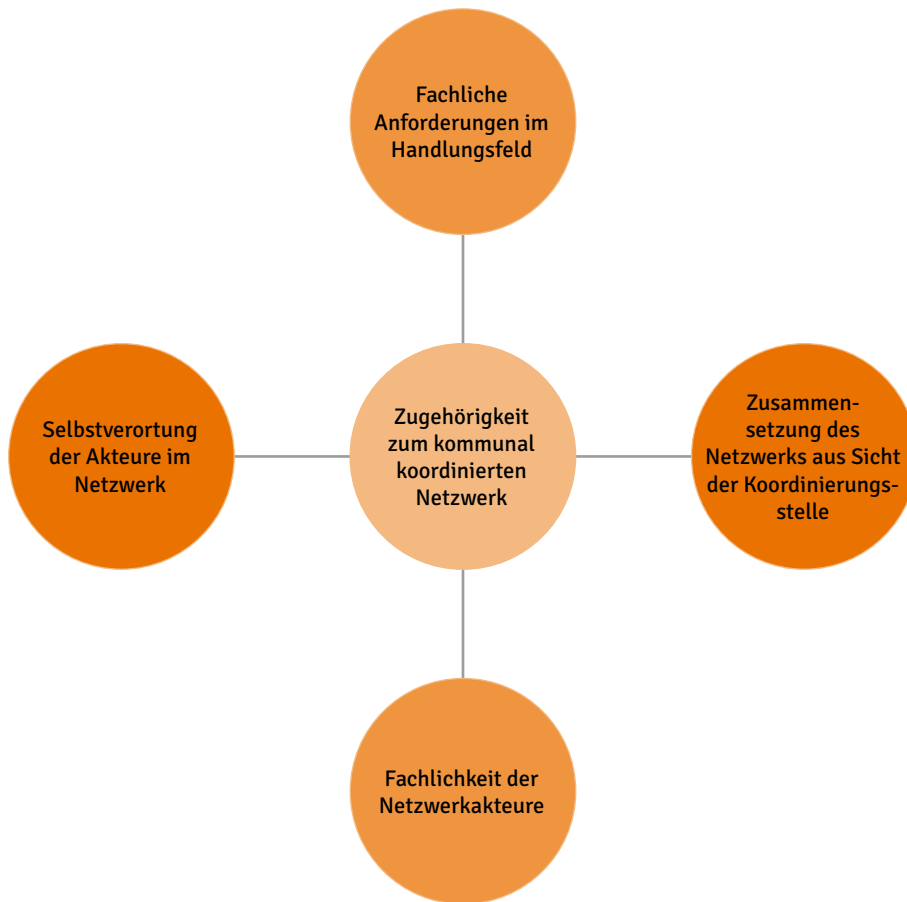


Abbildung 4: Map zum Thema Zugehörigkeit zum kommunal koordinierten Netzwerk

Fachlichkeit, so scheint es, ist zugleich das Kriterium, das die Netzwerkakteure längerfristig bindet und das das Verhältnis zwischen koordinierender Stelle und Mitgliedern des Netzwerks dauerhaft bestimmt. Im Idealfall kommen im Netzwerk die fachlichen Schwerpunkte der Bildungsakteure zur Geltung und die fachliche Grundlage aller wird durch die Zusammenarbeit vergrößert. Dies ist in der Wahrnehmung der Interviewten auch der Grund, warum sich Akteure im Netzwerk engagieren, und spiegelt sich in der Art und Weise, wie auf Akteure in der Bildungslandschaft Bezug genommen wird, wider.

Dabei wird in keiner Weise über scheinbar feststehende Eigenschaften verschiedener Akteure, im Sinne von starren Zuschreibungen von typischen Verhaltensweisen, gesprochen. Zwar werden die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Akteure zum Ausgangspunkt genommen, diese aber nicht verallgemeinert. Entsprechend wird der Anspruch entwickelt, den Akteuren einen Rahmen zu schaffen, in dem sie selbstbewusst ihre Bedürfnisse benennen und ihre Fachlichkeit einbringen können.

Das Wechselspiel der Akteure ist – so lässt sich schließlich festhalten – stark dadurch beeinflusst, dass die Mitglieder des Netzwerkes als selbstbestimmt wahrgenommen werden. Sie sind in der Regel nicht verpflichtet, in dem Netzwerk mitzuarbeiten, vielmehr handeln sie autonom. Akteure, die ‚sich koordinieren

lassen‘ geben im Netzwerk ihre Autonomie nicht auf, sie lassen sich auch nicht auf die Rolle der ‚Umsetzer‘ reduzieren. Ihre Eigenständigkeit anzuerkennen, scheint eine der Voraussetzungen zu sein, sie dauerhaft im Netzwerk zu halten.

Betrachtet man diese Befunde unter Rückgriff auf die Kernkomponenten des kommunalen Bildungsmanagements (siehe Kapitel 1.3), werden hier vor allem Fragen der ‚Koordination‘ und ‚externen Kooperation‘ aufgegriffen. Die Koordinationsleistung ist hier, anders als bei den Kernkomponenten beschrieben, auch auf die ‚externen‘ Akteure bezogen: Koordinator/in und zu koordinierende Akteure stehen dabei in einem Wechselverhältnis. In diesem Sinne sind die beiden Kernkomponenten eng miteinander verwoben. Dass hier, wie im Konzept des ‚Boundary Spanners‘ beschrieben (siehe Kapitel 1.2), für die koordinierende Stelle durchaus widersprüchliche Situationen entstehen können, ist vor dem Hintergrund der dargestellten Interviews naheliegend; gleichwohl scheinen die in diesem Kapitel berücksichtigten Interviewpartner/innen ihre Arbeit mit den Netzwerkpartnern nicht unbedingt als dilemmatisch (siehe Kapitel 1.3) wahrzunehmen. Stattdessen wird ein Umgang mit antagonistischen Herausforderungen deutlich, der nicht die Spannungen fokussiert, sondern Gemeinsamkeit und Fachlichkeit in den Mittelpunkt stellt.

3

DIE ETABLIERUNG VON BILDUNGSBÜROS IM ZEITVERLAUF

Interne und externe Kooperation im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements erfordern eine koordinierende Stelle. Gelingende Koordination wiederum setzt voraus, dass diese Stelle im Gefüge der Kommunalverwaltung etabliert ist und Akzeptanz durch die Kooperationspartner erfährt. Diesen „Knotenpunkt“ (Sendzik u.a. 2012: 334) im Bereich des kommunalen Bildungsmanagements übernehmen oftmals die Bildungsbüros, so auch in NRW.

Die Etablierung von Bildungsbüros als Koordinationsstelle im kommunalen Bildungsmanagement im Zeitverlauf ist Gegenstand dieses Kapitels. Im Mittelpunkt steht dabei die Implementierung des Bildungsbüros in der Kommunalverwaltung – oftmals als neue Einrichtung in oder auch außerhalb der Linienorganisation. Die Ausführungen tragen zur Beantwortung der folgenden Forschungsfragen (siehe Kapitel 1.4) bei:

- Was sind die grundlegenden Themen bei der Etablierung des Bildungsbüros?
- Auf welche individuellen und kollektiven Akteure wird hinsichtlich der Etablierung Bezug genommen?

Auf der Basis von Referenzfällen werden einführend drei Fallgeschichten rekonstruiert, das heißt die Entwicklung der Bildungsbüros wird aus der Perspektive der Interviewten nacherzählt. In der darauf folgenden fallvergleichenden Auswertung werden sie unter Rückgriff auf das Joint-Venture-Konzept (siehe Kapitel 1.2) analysiert.

Im Anschluss werden unter Rückgriff auf weitere Interviews wichtige Themen bei der Etablierung in der Kommunalverwaltung näher beleuchtet. Ein Fokus der Auswertung liegt auf den Akteuren, denen in den Erzählungen der Interviewten eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird.

3.1 ZEITLICHE DYNAMIK: FALLGESCHICHTEN UND FALLVERGLEICHENDE AUSWERTUNG

Die im Folgenden dargestellten Fallgeschichten wurden so ausgewählt, dass sie sich in ihrem Verlauf möglichst stark unterscheiden (maximale Kontrastierung; siehe Kapitel 1.4). Um längere Prozesse abbilden zu können, werden Bildungsbüros betrachtet, die bereits länger bestehen. Ihre Gründung erfolgte auf Initiative der Kommunalverwaltung oder im Rahmen einer Projektförderung wie z.B. ‚Selbstständige Schule‘ (siehe auch Kapitel 1.2). Somit bestanden die drei Bildungsbüros bereits vor der fast flächendeckenden Einrichtung der Regionalen Bildungsnetzwerke NRW.

In den Geschichten werden oftmals die Formulierungen der Interviewpartner/innen genutzt. Auf diese Weise soll ihr spezifischer Blick auf die Genese des jeweiligen Bildungsbüros verdeutlicht werden.

Die Gründung des Bildungsbüros im Kreis F aus Perspektive der Leitung

Die Etablierung des Bildungsbüros im Kreis F stand formal betrachtet unter guten Vorzeichen. Es war bereits als Stabsstelle eingeführt, als durch Projektförderung die Gelegenheit wahrgenommen werden konnte, weitere Personalstellen einzurichten und die Arbeit auf eine breitere Basis zu stellen. Dies führte jedoch zu der Notwendigkeit, dass das Bildungsbüro aktiv seine Akzeptanz in der Kommune erhöhen musste – als Akteur mit nunmehr vergleichsweise großer Personalausstattung war vor allem in Politik und Verwaltung die genaue Funktion auszuhandeln und für Vertrauen zu werben.

Entsprechend wird die Arbeit des Bildungsbüros zunächst als „Strukturarbeit“ (F18) beschrieben – „und noch nicht die Arbeit mit den Menschen und FÜR die Partner in der Region.“ (F18) Stattdessen wurden unterschiedlichste Ausschüsse und Gremien aufgesucht, um zu überzeugen:

„[Wir] haben Touren durch die Politik gemacht, durch die Kommunen, durch die Institutionen und das war eine anstrengende Zeit. Wir haben auch viel LEHRGELD bezahlen müssen [...]“ (F18)

Danach waren die ersten Kontakte dadurch gekennzeichnet, dass die Arbeit des Bildungsbüros immer wieder grundsätzlich in Frage gestellt wurde. Nach Einschätzung der interviewten Person war dies geprägt durch die Wahrnehmung,

„dass man eben nicht wusste, wofür die jetzt da sind und was die sollen und bevor die nachher in meinem Revier wildern, grenze ich mich ab.“ (F22)

In dieser Zeit fungierte das Bildungsbüro zunächst als „Dienstleister“ (F18), der etwas für seine Partner tun möchte im Sinne der gemeinsamen Erreichung von großen Zielen und der Opti-

mierung von Qualitätsstandards. Betont wird die Strategie des Bildungsbüros, „gemeinsam mit denen daran arbeiten, zu überlegen, wo GIBTS denn auch noch Möglichkeiten, Dinge zu verbessern“ (F22). Mit den vielfältigen Partner gehen auch verschiedene Handlungsbedarfe einher:

„So, und wenn man dann auf der einen Se/ wenn man dann auf der einen Front so ein bisschen Ruhe hat, dann kann man auch auf der anderen Seite ein bisschen intensiver arbeiten.“ (F30)

Demnach können die ‚Fronten‘ wieder aufbrechen, auf die ‚Ruhe‘ ist kein Verlass. Nachdem das Verhältnis zur Kommunalpolitik und innerhalb der Verwaltung sowie zu weiteren Institutionen auf Kreisebene geklärt war, entwickelte sich Klärungsbedarf mit den kreisangehörigen Kommunen:

„Von der (..) so, ich sage mal, von der ersten Ohrfeige bis hin zum/ bis zur Veranstaltung und Arbeit in Arbeitsgruppen noch Möglichkeiten, Dinge zu verbessern oder (...) Neues zu machen.“ (F22)

Die Ressourcen auf fachliche Arbeit zu lenken, ist kennzeichnend für die zunehmende Etablierung des Bildungsbüros. So bestand anfangs nicht nur die Herausforderung, die verschiedenen Akteursgruppen zu informieren und Formen der Zusammenarbeit zu finden; auch das richtige Maß dafür stand zur Disposition.

Mit der zunehmenden Akzeptanz des Bildungsbüros und der Klärung seiner Position stehen das Informieren und Überzeugen der formal Verantwortlichen nunmehr auch nicht mehr im Mittelpunkt: „dann entwickeln Sie eine Strategie, wie Sie versuchen, das umzusetzen, aber vielleicht nicht mehr so darüber zu REDEN“ (F30). Nicht mehr so viel zu reden bedeutet an dieser Stelle auch, nicht mehr so viel Anlass für Konflikte zu bieten.

Stattdessen geht es um die fachliche Arbeit, die nun auf Akzeptanz stößt:

„Aber man muss sich halt eben mit den ähm, in diesen Themenbereichen einarbeiten und Kompetenzen erarbeiten. [...] Dann kann man auch mit ähm, das war sehr erfolgreich im FRÜHEN Bildungsbereich, da haben wir GROSSE Netzwerke aufgebaut, dann kann man sagen, ja, super, wieder neue Netzwerke und neue Arbeitsgruppen und so weiter, was bringen die zustande? Ja, sie haben geschafft, Bildungsstandards für [den Kreis F] zu erarbeiten im frühen Bildungsbereich, also im Grundschul- und

im OGS-Bereich und das sind für uns dann die Erfolge. Oder ER-FOLG wird es dann, wenn sie umgesetzt werden und sie werden angenommen, und das ist GUT.“ (F30)

Über den Aufbau von Netzwerken sowie das kompetente Erarbeiten von gemeinsam getragenen Standards wird die Arbeit des Bildungsbüros aus Sicht der Leitung zum Erfolg und lässt sich somit an seinen Ergebnissen messen.

Die Gründung des Bildungsbüros in Stadt I aus Perspektive der Dezernatsleitung

Das Bildungsbüro in Stadt I wurde eigeninitiativ durch die Kommunalverwaltung eingerichtet, dazu musste der „richtige Zeitpunkt“ (I8) abgewartet werden – dieser war mit Personalwechseln und Verwaltungsumstrukturierungen gegeben. Das Bildungsbüro wurde von Beginn an mit klaren Aufgaben ausgestattet und hat eine definierte Funktion in der Stadtverwaltung. Später kamen weitere Aufgaben hinzu. Kennzeichnend ist, dass das Bildungsbüro entsprechend der vorhandenen Aufgaben konzipiert und nicht zuerst eine Organisationseinheit geschaffen wurde, die anschließend mit Aufgaben gefüllt wurde. Die Mitarbeiter/innen des Bildungsbüros bilden eines von mehreren Teams eines großen Dezernats, wobei dem Bildungsbüro eine zentrale Rolle in diesem zukommt. Sowohl die Entwicklung als auch die Funktion des Bildungsbüros ist daher im Gesamtzusammenhang des Dezernats zu betrachten.

Eingeführt wurde das Bildungsbüro als „Steuerungsinstanz“ (I8) im Zuge der Umstrukturierung. Ziel war es,

„für die strategischen Aufgaben ein kommunales Bildungsbüro ein[zu]richten, das sozusagen Verantwortung übernimmt für den Gesamtprozess der Bildung und Erziehung in unserer Stadt.“ (I8)

Im Rahmen des Regionalen Bildungsnetzwerks wurde dem „Bildungsbüro die Geschäftsstellenfunktion zugeordnet für die regionale Bildungslandschaft“ (I52). Dementsprechend ist das Bildungsbüro in erster Linie „das strategische Zentrum“ (I52) für die Dezernatsleitung, das zusätzlich „die Aufgabe erhalten hat, Geschäftsstelle des Bildungsnetzwerkes zu sein“ (I52). Die Rollen- und Aufgabenverteilung ist von der Person der Dezernatsleitung geprägt. Das Bildungsbüro arbeitet dieser zu: „Das heißt, es werden dort AUCH diese Aufträge umgesetzt. Aber es ist eigentlich auch für mich.“ (I52)

Um die Handlungsfähigkeit des gesamten Dezernats und damit auch des Bildungsbüros zu erhöhen, waren – neben den strukturellen Veränderungen – auch Modifikationen in der Denk- bzw. Herangehensweise bezüglich der Umsetzung von neuen Ideen, insbesondere im Schulbereich, notwendig. Während die Mitarbeitenden in der Vergangenheit innerhalb der als eng wahrgenommenen Grenzen von Paragraphen agiert haben, hat sich nun eine Haltung etabliert, die Spielräume innerhalb der gegebenen Gesetzeslage sucht und diese nutzt. Somit haben die „strukturellen Veränderungen (...) in der Tat auch zu den mentalen geführt“ (I8). Die Entstehungs- und Etablierungsphase des Bildungsbüros ist folglich eingebettet in umfassende Veränderungen des gesamten Verwaltungsbereiches.

Die Gründung des Bildungsbüros im Kreis C Perspektive der Schulumtsleitung

Das Bildungsbüro wurde im Rahmen eines Projektes als Stabsstelle „direkt dem Landrat zugeordnet“ (C16). In dieser Gründungsphase war das Bildungsbüro vor allem operativ mit zahlreichen Projekten im Bildungsbereich tätig. Kennzeichnend für diese Phase sind der rasche Personalaufbau und die gute Ausstattung mit Sachmitteln, verbunden mit der Leitidee, möglichst viele fachliche Inhalte der Bildungsregion bedienen zu können. Vom Kernbereich der Verwaltung wurde das Bildungsbüro mit „direktem Durchgriff zum Landrat“ (C115) kritisch gesehen, da der Eindruck bestand, dass ohne Abstimmung Parallelstrukturen aufgebaut wurden.

„Man ist aber auch, wenn man operativ arbeitet, gleichzeitig Konkurrenz. Also ein Beispiel woran ich das festmachen kann ist: Wir haben selber [Angebote] angeboten, für Schülerinnen und Schüler. [...] Und das ist Konkurrenz. Also mit öffentlichen Geldern finanziertes Angebot, was in Konkurrenz steht zu Trägern und da ist man natürlich auch nicht so bereit möglicherweise, mit diesen dann zusammen zu arbeiten. Auch wenn man das versucht da eine Rollenklarheit zu schaffen, also wenn es dann in einer Einheit liegt, die Rollenklarheit kriege ich da nicht hergestellt.“ (C56)

Dennoch wurde die Stabsstelle während der Projektlaufzeit – nicht ohne Erfolg – fortgeführt. Maßgeblich dafür war das Handeln der Mitarbeiter/innen des Bildungsbüros, die „Bodenhaftung“ (C116) nicht zu verlieren und für alle Projekte die entscheidenden kommunalen und nichtkommunalen Akteure mitzunehmen.

Nach Projektende und diversen Weiterentwicklungen in der Bildungsregion erfolgte eine Umstrukturierung des Bildungsbüros. Es wurde als Abteilung in ein Amt eingegliedert und erhielt den Auftrag, vor allem koordinierend, vernetzend und moderierend tätig zu sein. Eigene Projekte wurden konsensorientiert und part-

nerschaftlich unter Einbindung wichtiger Akteure aus Verwaltung und Trägerlandschaft implementiert, auch wenn dadurch weniger sichtbarer Output erreicht wurde, was für die Mitarbeiter/innen „die das alles vorher von einer Stabsstelle gewohnt waren“ (C18) als große Veränderung wahrgenommen wird. „Pressetechnisch“ (C102) nimmt sich das Bildungsbüro in dieser Zeit auch deutlich zurück.

„[Man] merkt man dann schon, [...] dass man natürlich auch viel redet und viele Gespräche führt und immer wieder versucht, die Interessen der einzelnen Akteure einzubeziehen, auch wenn das mal bedeutet, dass man langsamer ist und vielleicht drei Schritte zurückmachen muss.“ (C56)

Flinkiert wurde die organisatorische Umstrukturierung durch eine inhaltliche Diskussion über die zukünftige Ausrichtung und über die Ressourcenausstattung des Bildungsbüros. Hierbei bestand auch die Möglichkeit, „dass es vielleicht auch nicht weitergeführt wird“ (C18). Als Bestärkung für die Fortführung des Bildungsbüros galt jedoch zum einen die Unterstützung durch die Politik, die Arbeit, wenn auch neu strukturiert, weiterzuführen, zum anderen wurden die in der Bildungsregion bereits implementierten Strukturen, wie z.B. der Lenkungskreis oder die Bildungskonferenz, wie auch die gute Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht im Schulamt als sehr „verlässlich“ (C48) wahrgenommen:

„Wir hatten verlässliche Strukturen, es gab die Grundinstitutionen, die ein Bildungsbüro sozusagen tragen, [die] haben sich verständigt, das weiterzuführen. Es gab Entscheidungsstrukturen dafür, das war sicherlich der Hauptknackpunkt. Und es gab Menschen, die braucht man immer, also das ist nie personenunabhängig. [...] Also es braucht natürlich auch die Führungslinien, die das mittragen.“ (C110)

In der inhaltlichen Grundausrichtung blieb das Bildungsbüro daher erhalten. Gleichzeitig wurde Personal abgebaut, bzw. Aufgaben in andere Abteilungen des Amtes verlagert.

Die Geschichten der drei Bildungsbüros zeigen eine Dynamik sowie eine Vielfalt von Wegen zur Etablierung auf. Neben aller Verschiedenheit werden Parallelen sichtbar, die auf die Bedeutung spezifischer Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Etablierung koordinierender Stellen im kommunalen Bildungsmanagement schließen lassen:

Die Erzählungen der Interviewten beginnen mit der Einrichtung des Bildungsbüros als neuem oder neu definiertem Akteur in der Kommunalverwaltung. Die zeitlich davor liegenden Abstimmungsprozesse mit der Politik, innerhalb der Verwaltung oder zwischen Partnern werden nicht oder wenig thematisiert. Dies lässt sich so interpretieren, dass mit der Einrichtung des Bildungsbüros zwar eine Auftragsklärung erfolgt ist, in der Wahrnehmung der Akteure in der Praxis aber noch ein längerer Prozess der Aushandlung, der Verortung und der Etablierung in der Kommunalverwaltung bewältigt werden muss.

Dieser Prozess lässt sich in Anlehnung an Büchel u.a. (1997 zitiert nach Todeskino u.a. 2012: 355) als „Anpassungsphase“ bezeichnen. In der idealtypisch zeitlich davor stattfindenden „Formierungsphase“ vollzieht sich die Auftrags- und Beziehungsklärung sowie die Festlegung der Organisationsstruktur (vgl. ebd.). In der Anpassungsphase stehen das Bildungsbüro und dessen Anpassungsarbeit an die Umwelt (ebd.: 356) im Fokus. Diese Phase wird von den Interviewten besonders ausführlich beschrieben. Somit eignen sich die Fallgeschichten der EinBlick-Studie als Beispiele für die Einführung und Etablierung einer Koordinierungsstelle als wichtige Organisationseinheit im kommunalen Bildungsmanagement.

Todeskino u.a. (2012) ordnen die Aktivitäten der von ihnen untersuchten Bildungsbüros den Kategorien ‚strategisches Management‘ und ‚strukturelles Management‘ zu. Während das strategische Management durch „Analysen der Chancen und Risiken des Umfeldes“ und damit durch die „Verortung des Regionalen

Bildungsbüros in der Region“ charakterisiert ist, umfasst das strukturelle Management den „Aufbau von Lenkungs- und Koordinationsstrukturen und die Standardisierung von Abläufen und Prozessen“ (ebd.: 361).

Sowohl Aussagen zum strategischen als auch zum strukturellen Management finden sich in den drei oben dargestellten Fallgeschichten wieder. Die jeweiligen Ausprägungen und Schwerpunkte unterscheiden sich jedoch deutlich. Insbesondere die Etablierung des Bildungsbüros im Kreis F (siehe oben) ist von strategischem Management geprägt: Die interviewte Person beschreibt die Arbeit als „Strukturarbeit“ (F18) sowie als „Akzeptanzmanagement“ (F18). Gemeint sind damit das Kennenlernen der Partner, das Informieren über die eigene Arbeit, die Schaffung von Akzeptanz und das Ausloten von Handlungsmöglichkeiten. Diese Netzwerkarbeit des Bildungsbüros fokussiert jedoch ausschließlich die Kommunalverwaltung sowie die Politik – und nicht, wie im Modell von Todeskino u.a. (2012) beschrieben, die Bildungsakteure in der Region. Nach einer Etablierung als Dienstleister findet im Bildungsbüro des Kreises F mit der Optimierung von Qualitätsstandards und der Konzentration auf fachliche Arbeit auch zunehmend strukturelles Management statt.

Der Vergleich mit dem Bildungsbüro im Kreis C (siehe oben) zeigt eine entgegengesetzte Entwicklung: In der Anfangszeit als Stabsstelle bediente das Bildungsbüro möglichst viele fachliche Inhalte und es gab implementierte Strukturen; der Prozess des strukturellen Managements war somit bereits weit fortgeschritten. Nach der Eingliederung in die Linienstruktur der Verwaltung musste das Bildungsbüro gewissermaßen einen Schritt zurückmachen und zunächst strategisches Management betreiben, „viele Gespräche führ[en] und immer wieder versuch[en], die Interessen der einzelnen Akteure einzubeziehen“ (C56), bevor es sich wieder Aufgaben widmen konnte, die ins strukturelle Management fallen.

Wiederum anders gestaltet sich die Etablierung des Bildungsbüros in Stadt I (siehe oben). Dieses Bildungsbüro wird von Beginn an als eine „Steuerungsinstanz“ (I8) beschrieben, eine aktive Verortung in der Kommunalverwaltung, also explizites strategisches Management, scheint nicht notwendig zu sein. Dies hat gewissermaßen vorab durch die Umstrukturierung der Verwaltung und die Aufgabendefinition für das Bildungsbüro stattgefunden. So kann sich das Bildungsbüro von Beginn an seinen konkreten Aufgaben widmen, die im Joint-Venture-Modell als strukturelles Management beschrieben werden.

Die Gegenüberstellung der Anpassungsphase der drei Bildungsbüros zeigt, dass die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit des kommunalen Bildungsmanagements u.a. bedingt wird durch

- die Position der koordinierenden Stelle in der Verwaltung,
- die Rollenklärung und damit verbundene Akzeptanz durch andere Akteure sowie
- die Unterstützung bzw. den Erhalt eines Auftrags von der Leitungsebene.

Während das Bildungsbüro in Stadt I von Beginn an ‚von oben‘ mit einem definierten Aufgabenprofil belegt wurde, haben sich die Bildungsbüros in Kreis C und Kreis F Nischen und Aufgabefelder zwischen den bereits bestehenden Zuständigkeiten der Kommunalverwaltung gesucht und gefunden.

Laut der o.g. Studie (Todeskino u.a. 2012: 360) findet strategisches Management vor allem in jüngeren Bildungsbüros statt und strukturelles Management vorrangig in den bereits länger bestehenden. Demnach entscheidet u.a. die Dauer der Etablierung über die mögliche Managementform. Dagegen zeigen die hier betrachteten Interviews, dass eine frühzeitig geklärte Einbindung in kommunale Strukturen den Prozess vom strategischen hin zum strukturellen Management beschleunigen kann.

Die drei Fallgeschichten zeigen auch, dass die Etablierung einer Koordinationsstelle in der Kommunalverwaltung ein zentraler Aspekt im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements ist. Neben dem Erlangen von Akzeptanz gehören dazu auch Fragen, die mit der Klärung der eigenen Rolle und des Aufgabenprofils sowie des Verhältnisses zu anderen Bereichen verbunden sind. Beide Themen werden im nachfolgenden Kapitel aufgegriffen und unter Hinzuziehung weiterer Interviews vertieft.

3.2 THEMEN UND ZENTRALE AKTEURE: FALLÜBERGREIFENDE AUSWERTUNG

Die Einstiegsfrage des Interviews nach dem Kennenlernen und der Weiterentwicklung der Bildungslandschaft (siehe Kapitel 1.4) beziehen die Interviewten vorrangig auf die Etablierung des Bildungsbüros innerhalb der eigenen Organisation. Die Grenzen einer Koordinationsstelle im kommunalen Bildungsmanagement müssen durch die handelnden Akteure erst definiert und mit Leben gefüllt werden, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Kommunalverwaltung. Den in diesem Zusammenhang wichtigen Themen soll unter Rückgriff auf weitere Interviews im Folgenden nachgegangen werden.

Wichtig zu sein scheint, als Partner auf Augenhöhe akzeptiert zu werden. Um dies von Beginn an möglichst erfolgsversprechend und konsensorientiert zu gestalten, läuft dieser Prozess nicht losgelöst vom organisationalen Kontext ab, sondern unter Einbezug der anderen Akteure, wie folgende Interviewpassage deutlich macht:

„Und dann war das der erste SCHRITT, zu überlegen, mit welchen Partnern überlegen wir, wie wir uns aufstellen wollen. Also damit ging es dann schon los. Selbst die Aufstellung des Bildungsbüros, wie man inhaltlich arbeitet, ist nicht entschieden.“

den worden von den Mitarbeitern oder von der Leitung oder so etwas, sondern das haben wir schon im Dialog gemacht. Und ja, so geht es weiter. Also von der Frage WAS macht man geht es weiter zur Frage WIE macht man es und so hat man sich über die Jahre eine gewisse Kompetenz aufgebaut. Zuerst war man ein neuer Akteur, von dem niemand wusste, was der SOLLTE in einer Stärke von einer Behörde [...] und niemand wusste jetzt so recht, wofür wir da waren. Das hat nicht unbedingt jeden erfreut. [...], aber über die Jahre [...], da haben wir unsere Stärken entwickelt.“ (F18)

Der Interviewauszug zeigt darüber hinaus, dass ein zentrales Thema bei der Etablierung das Einfügen in die Organisation ist. Diese wird von einem anderen Interviewpartner beschrieben als „hierarchische[s] System“, das z.T. „Regel[n], die nicht funktional“ (D25) sind, aufweist und „unterschiedliche Kulturen“ (G48) vereint. Die Herausforderung besteht demnach darin, das System mit seinen Regeln und Kulturen kennenzulernen und in ihm arbeitsfähig zu werden.

Zentrale Akteure sind in diesem Zusammenhang neben den Personen im Bildungsbüro die verschiedenen Ämter der Kommunalverwaltung sowie teilweise die Politik. Im Einzelnen spielen insbesondere das Schulverwaltungsamt sowie die Schulaufsicht eine besondere Rolle. Beide können nach Clarke (2012: 128, siehe Kapitel 1.4) als ‚kollektive Akteure‘ beschrieben werden.

Davon abgrenzen lassen sich ‚individuelle Akteure‘, diese spielen in den Interviews jedoch eine untergeordnete Rolle. Betont wird gleichwohl immer wieder die Personenabhängigkeit der Tätigkeit – auch wenn es um die Etablierung von Strukturen geht, scheint diese niemals losgelöst von persönlichen Kontakten zu sein (siehe Kapitel 4). Externe Akteure, beispielsweise Träger, sind bei der Etablierung von nachrangiger Bedeutung und werden in den Interviews erst zu einem späteren Zeitpunkt relevant. Das heißt, dass zunächst die interne Zusammenarbeit

fokussiert wird, bevor eine Öffnung nach außen in den Blick kommt.

Thematisch geht es während der Etablierung des Bildungsbüros um grundlegende Handlungsfelder wie das Kennenlernen anderer Akteure in der Kommunalverwaltung, die Klärung der eigenen Rolle, die Einrichtung von Arbeitsgruppen und das Ausloten und Nutzen von Handlungsmöglichkeiten:

„Und dann sind wir hin und haben uns erst mal vorgestellt hier im HAUS, und in verschiedenen Gremien innerhalb der Stadt vorgestellt, und ja, erst mal geguckt: Welchen Faden nehmen wir in die Hand? Na, weil man/ die haben ja auch jede Menge zu tun, da kommt jemand und sagt: So, wir sind das Bildungsbüro, wir machen jetzt unsere Arbeit, was sollen wir TUN? Ja? Das funktioniert so auch nicht. Das heißt, wir haben erst mal gelesen, geguckt, Gespräche geführt, und auch Gespräche geführt, die zu NICHTS geführt haben, ganz klar.“ (D24)

Das Bildungsbüro als neuer Akteur betreibt also Werbung: „Man muss erst mal bekannt werden, man muss sich selbst darüber im Klaren werden, was man eigentlich MÖCHTE, man muss seine ROLLE auch irgendwie (...) finden“ (D25) sowie für Akzeptanz sorgen, wie im folgenden Interviewauszug deutlich wird:

„Und auch die Akzeptanz, die man eben hat. Also wird die Rolle, die wir in diesen Netzwerken annehmen, als Moderator, als Organisator, wird die von den kommunalen aber auch von den anderen Akteuren, akzeptiert oder nicht. Und ich glaube diese Rolle muss man sich über mehrere Jahre erarbeiten und erst wenn man da akzeptiert ist, dann kann man glaube ich auch wirklich von einem funktionierenden Netzwerk eigentlich sprechen.“ (B21)

Zu berücksichtigen sind im Rahmen der Vernetzungsarbeit stets die „unterschiedlichen Kulturen“ (G48) der verschiedenen

Ämter. Mit der Etablierung in der Kommunalverwaltung geht in den meisten Bildungsbüros eine spezifische Rollenfindung einher, wobei in der vergleichenden Auswertung der Interviews eine Spannweite von Rollenbildern sichtbar wird. Viele Bildungsbüros beschreiben sich als „Dienstleister“ (A52), „Moderator“ und „Organisator“ (B21). Hier schließen auch die Ergebnisse von Manitiu u.a. (2013: 286) an, in der die über 200 befragten Mitarbeiter/innen sich in ihrer Arbeit vor allem als „Kordinator“ (75,7%), „Dienstleister“ (73,3%) und „Prozessbegleiter“ (73,1%) und „Netzwerker“ (72,9%) sehen. Dies entspricht auch der folgenden Aussage, nach der Bildungsbüros „auf den Faktor Moderation, (...) ja, Etablieren von Kooperationsstrukturen, Steuerung, Ansprechpartner sein, auf Augenhöhe die Menschen zusammenzubringen“ setzen (C18).

Das Bildungsbüro in Kreis F beschreibt sich am Ende des Prozesses als Partner,

„dessen MEINUNG gefragt ist. [So] finden wir uns nicht mehr selber wieder in unseren eigenen Netzwerken, sondern sind dann eben auch Partner in Netzwerken von anderen geworden, ne. So entwickelt sich die Arbeit eines Bildungsbüros weiter und die/ das hat damit zu tun, dass man eben mit den Akteuren zusammen (.) gearbeitet hat.“ (F18)

Eine eigene Meinung zu vertreten und in diesem Zusammenhang auch als Mitglied von weiteren Netzwerken zu agieren, kennzeichnet eine Entwicklung bei der Verankerung des Bildungsbüros. Im Mittelpunkt der Wahrnehmung steht hier aber nun nicht mehr allein die Akzeptanz innerhalb der Kommunalverwaltung, vielmehr ist die Bildungslandschaft als Ganzes starker Bezugspunkt für die Aktivitäten (siehe auch Kapitel 2).

In einer anderen Kommune ist das Bildungsbüro als etablierter und zentraler Bestandteil der Kommunalverwaltung intern als „Steuerungsinstanz“ (I8) für die strategischen Aufgaben zustän-

dig. In der Praxis ist es auch Ansprechpartner für die Bevölkerung beispielsweise für Eltern, die fragen „warum Unterricht ausfällt an ihrer Schule“ (I24).

Eine Errungenschaft einer gelungenen Etablierung kann es sein, nicht mehr primär an den Grenzen der Zuständigkeiten arbeiten zu müssen, sondern über Themenfelder Aufgaben zu definieren. Ist dieser Punkt erreicht, ist es nicht länger eine „akteurszentrierte Sicht [...], sondern eben eine themenzentrierte Sicht“ (B14).

Die erfolgte Etablierung wird auch an der Form der Zusammenarbeit sichtbar. Während wie oben beschrieben in der Anfangsphase die Bildungsbüromitarbeiter/innen auf die unterschiedlichen Partner aktiv zugehen mussten, um bekannt zu werden, kehrt sich dieses Verhältnis später um:

„Das heißt, die sprechen uns an. Wir kommen zum Teil auch vor Ort, moderieren bestimmte Prozesse. Wir können aber auch eben selber operativ werden. Und das ist das Besondere.“ (B23)

Interviews mit Bildungsbüros, die bereits eine lange Geschichte aufweisen, verdeutlichen jedoch auch, dass es notwendig sein kann, sich immer wieder neu aufzustellen, beispielsweise nach Umstrukturierungen in der Verwaltung:

„[Wir] haben uns einfach wieder sortiert, oder noch einmal, nach einer langen Phase, haben wir eine Bestandsaufnahme gemacht und gesagt: Wie geht es jetzt weiter? Und wie sortieren wir uns?“ (C102)

Anpassung und Formierung sind demnach nie vollständig abgeschlossen, die eigene Verortung muss vor dem Hintergrund sich ändernder Rahmenbedingungen immer wieder ausgehandelt werden. Kommunales Bildungsmanagement, so scheint es, ist immer in Bewegung.

3.3 FAZIT: ETABLIERUNG ALS DAUERHAFTER PROZESS

Die Zusammenschau der Interviewstellen verdeutlicht die Spannweite der Themen bei der Etablierung von Bildungsbüros. Ihr Aufgabenspektrum reicht vom operativen Geschäft über koordinierende und moderierende Aufgaben bis zum Impulsgeber und zur Steuerungsinstanz. Das Selbstverständnis sowie die Wahrnehmung von außen hängen in den analysierten Fällen mit den strukturellen Rahmenbedingungen – vor allem mit der Position in der Verwaltung – zusammen. Dort, wo Bildungsbüros als Stabsstelle angesiedelt sind, ist ein unabhängigeres Agieren möglich, gleichwohl muss in weiteren Ressorts stark für Akzeptanz geworben werden. Dort, wo Bildungsbüros in der Linienorganisation angesiedelt sind und Unterstützung durch die Verwaltungsspitze erhalten sowie mit spezifischen Aufgaben und Befugnissen belegt werden, scheint die Akzeptanz in den anderen Bereichen der Kommunalverwaltung höher zu sein. Demnach haben beide Modelle Vor- und Nachteile, die Verortung muss an unterschiedlichen Stellen geklärt werden. Deutlich wird, dass als Rahmenbedingung für die Etablierung die Position des Bildungsbüros, die Unterstützung der Verwaltungsspitze sowie die Akzeptanz entscheidend sind.

Die Bildungsbüros betreiben dabei sowohl strategisches als auch strukturelles Management (vgl. auch Todeskino u.a. 2012). Sie suchen ihren Platz in der Kommunalverwaltung, etablieren Netzwerk- und Arbeitsstrukturen und moderieren Prozesse. Trotz heterogener Rollenbeschreibungen lässt sich festhalten, dass die Bildungsbüros durch die interviewten Personen vorrangig als Dienstleister und Moderator, die sich an den Bedarfen der Akteure der Bildungslandschaft orientieren, charakterisiert werden.

Die Fallgeschichten machen zudem deutlich, dass sich die Anpassung von Bildungsbüros über mehrere Jahre erstrecken kann. Zudem scheint die Anpassung nie endgültig abgeschlos-

sen zu sein, die Situation in der Kommune kann es erfordern, erneut (auch grundlegendend) Positionen zu überdenken, mithin strategisches Management zu betreiben. Dies ist der Fall, wenn beispielsweise Zurückhaltung notwendig oder ein Neustart erforderlich ist. Damit wird deutlich, dass strategisches Management eine wiederkehrende Aufgabe ist. Hier scheint es wichtig zu sein, Erfahrungen der Vergangenheit für das aktuelle Management nutzbar zu machen.

Dagegen ist es in anderen Situationen möglich, dass das Bildungsbüro strukturelles Management betreibt. Wenn die Position und somit die Handlungsfelder innerhalb der Kommunalverwaltung geklärt sind, es verlässliche Strukturen und ein Netzwerk gibt, kann das Bildungsbüro sich auf die fachliche Arbeit konzentrieren und somit je nach Aufgabenzuschnitt dem operativen Geschäft nachgehen oder als Steuerungsinstanz agieren.

Insgesamt werden also je nach aktueller Situation unterschiedliche Schwerpunkte in den Tätigkeiten gesetzt, die Akteure entscheiden sich situationsabhängig für die Fokussierung von strategischem oder strukturellem Management (siehe auch Abbildung 5).

Hinsichtlich der eingangs formulierten Fragen lässt sich festhalten, dass Rollenklärung, die Einbindung verschiedener Partner und der Aufbau von Netzwerkstrukturen die zentralen Themen bei der Etablierung eines Bildungsbüros sind. In diesem Rahmen spielen vorrangig kollektive Akteure innerhalb der Kommunalverwaltung eine Rolle, erst im zweiten Schritt werden auch externe Partner stärker fokussiert.

Es lässt sich ableiten, dass eine koordinierende Stelle, die mit einem transparenten Auftrag belegt ist und sowohl die interne als auch die externe Kooperation im Blick hat, die Weiterentwicklung des kommunalen Bildungsmanagements fördert.

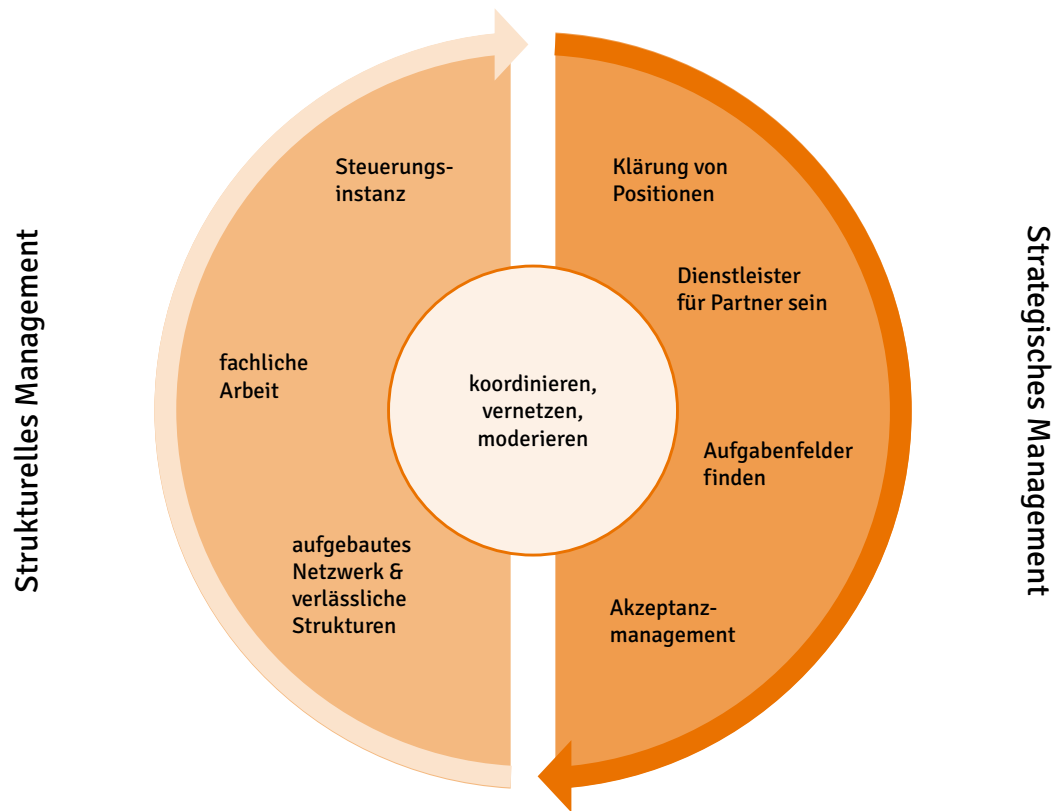


Abbildung 5: Handlungsfelder und Rahmenbedingungen während der Etablierung: strategisches und strukturelles Management im Wechselspiel

Gleichwohl ist die Einrichtung einer koordinierenden Stelle als permanenter Prozess zu betrachten. Bis z.B. ein Bildungsbüro in der Lage ist, strukturelles Management zu betreiben, können die ersten Jahre durch die Klärung der eigenen Position und die Förderung von Akzeptanz geprägt sein. Auch kann es notwendig werden, dass im Sinne einer Selbstvergewisserung immer wieder Phasen des strategischen Managements eingeschoben werden. Deutlich wird damit der Prozesscharakter des kommu-

nen Bildungsmanagements – kommunales Bildungsmanagement zeigt sich als fortlaufende Aufgabe.

Inwiefern neben strukturellen Aspekten die persönliche Etablierung von Einzelakteuren entscheidend für die Etablierung des Bildungsbüros in der Kommunalverwaltung ist, beleuchtet das folgende Kapitel.

4

ANKOMMEN IN DER KOMMUNALVERWALTUNG

Neben den bereits dargestellten institutionellen Entwicklungen wurde in den Interviews auch stets die persönliche Komponente deutlich. Die Beschreibungen der Interviewten handeln vielfach vom Ankommen in der Kommunalverwaltung und von der eigenen Rollenfindung. Fallübergreifend scheinen diese Eindrücke sehr prägend – auch weil der Start in der Kommunalverwaltung oftmals nicht unbedingt reibungslos verlaufen ist. Wiederkeh-

rend sind in den Interviews Aspekte wie das ‚Erkennen von Mustern‘, das ‚Werben um Vertrauen‘, das ‚Anerkennen von Akteuren‘, das ‚Herstellen von Augenhöhe‘ oder der ‚Austausch mit Akteuren und Partnern‘ (siehe Abbildung 6). Dabei ist auch der Grad der individuellen Vorerfahrung mit dem Thema Kommunalverwaltung zu berücksichtigen.



Abbildung 6: Map zu grundlegenden Themen bei der Etablierung in der Kommunalverwaltung

Die Ausführungen in diesem Kapitel tragen zur Beantwortung der folgenden Frage bei (siehe Kapitel 1.4):

- Was sind die grundlegenden Themen beim Ankommen in der Kommunalverwaltung?

Dabei wird im Folgenden auf drei wesentliche, wiederkehrende Themen eingegangen (siehe Abbildung 6):

- Interne Regeln und Abläufe
- Vorstellungsrunden, Gespräche führen und zuhören
- Schritte zur vertrauensvollen Zusammenarbeit

Diese Themen folgen keinem chronologischen Ablauf oder bauen aufeinander auf. Sie stehen in einem Wechselverhältnis und symbolisieren grundlegende Schritte des ‚Ankommens‘. Ihnen können weitere Aspekte zugeordnet werden (siehe Abbildung 6). Unter Rückgriff auf Interviewpassagen werden die hier aufgezeigten Felder in den nachfolgenden Abschnitten analysiert.

4.1 INTERNE REGELN UND ABLÄUFE

Die Analyse entsprechender Interviewstellen verdeutlicht, dass viele Mitarbeiter/innen ohne vorherige Verwaltungserfahrung in der Kommune begonnen haben. Zunächst bestehen viele Schwierigkeiten im Verstehen der bestehenden rationalen und sozialen Strukturen. Routinehandeln und -abläufe sind für sie nicht erkennbar. Kommunalverwaltung wird wie ein ‚Dschungel‘ (siehe unten) oder ‚Dickicht‘ wahrgenommen, das erst einmal nicht durchdringbar erscheint:

„Tja, wie habe ich die Bildungslandschaft kennengelernt? [...] Eigentlich, dass es ein Dickicht von Strukturen war und von kommunalen Strukturen, die gar nicht mal so sehr was mit Bil-

dung zu tun haben zunächst mal, aber insgesamt einen Strukturen-Dschungel, einen kommunalen Strukturen-Dschungel, der sich für mich nicht erschloss [...]. Was für mich auch neu war, waren Entscheidungsstrukturen, wie in der Kommune Entscheidungen gefällt werden. Da gibt es verschiedene Wege, es gibt verschiedene Ausschusssysteme, es gibt politische Mandatsträger und [...] da sind viele Wege, die gehen einfach nur kurz über den Flur. Da werden dann aber trotzdem entsprechende Sachen positioniert, um dann auch eine Entscheidung herbeizuführen, auch in den Ausschüssen oder wo auch immer. Und diese Inhalte, oder die Essenz solcher Entscheidungen fußen häufiger nicht so unbedingt auf einem Meinungs- und Bildungsprozess, sondern auf die Einschätzungen ein paar weniger Akteure, die eben die Instrumente der Entscheidungsstrukturen am besten beherrschen, die internen Instrumente sage ich mal.“ (H4)

Der Blick wird zunächst auf das Verstehen der typischen Entscheidungs- und Arbeitsabläufe gelegt. Hierzu werden formalisierte Strukturen aufgezählt, die erst einmal unklar erscheinen: interne Abläufe, Entscheidungswege, Hierarchien und die Verteilung von Verantwortlichkeiten. Aber auch informelle Strukturen und Absprachen, wie Besprechungen ‚über den Flur‘, bei denen ‚entsprechende Sachen‘ etwa für Ausschüsse vorbereitet werden, oder Einschätzungen von entscheidenden Akteuren, die die ‚internen Instrumente‘ beherrschen, werden beschrieben.

Eine weitere interviewte Person schildert eine ähnliche Situation beim Ankommen:

„Das erste, was man tut, ist natürlich, dass man sich erst mal um die ganze Innenausstattung des Büros kümmert. Also, wir hatten die erste Zeit keinen Computer. Weil, das ist natürlich auch VERWALTUNG, das dauert alles, diese ganzen Prozesse. Und wir kommen jetzt hierher, wir fangen an zu arbeiten. Stimmt über-

haupt nicht. ÜBERHAUPT nicht. So, und aus so einer Ungeduld: Ja, wir SIND doch jetzt hier, und wir WOLLEN doch jetzt/ wir wollen ja so Netzwerke installieren, und so. Das LIEF so nicht.“ (D24)

Auch hier geht es um erste Orientierung und das Zurechtfinden, vor allem, dass es nicht so einfach ist, wie man sich das vorstellt. Der Interviewte kann nicht einfach anfangen, ‚Netzwerke zu installieren‘. Zuerst muss er sich um die Büroausstattung kümmern. Weiter heißt es:

„Dann muss erst mal bekannt werden, man muss sich selbst darüber im Klaren werden, was man eigentlich MÖCHTE, man muss seine ROLLE auch irgendwie [...] finden, ja? Man muss sich auch in dem hierarchischen System orientieren. Und das sind ja auch Prozesse, die so subtil oft laufen. So, dass man guckt, wo es/ welche Muster gelten hier, wenn man systemisch denkt. Welche Muster spielen hier eine Rolle, was musst du respektieren? Was musst du tun, damit du auch dazugehörst? Was darfst du NICHT tun? Also so eine Analyse so sozusagen dessen, was/ ja, was GILT hier. Na? Und dann sich/ das Kennlernen, sich einfügen, trotzdem seinen Standpunkt finden, und dann kann man anfangen zu arbeiten.“ (D24-25)

Nachdem klar ist, dass man nicht ‚einfach‘ anfangen kann, werden Abläufe, Arbeitsstrukturen und Funktionsweisen analysiert, es wird sich orientiert. Im Interview wird von ‚subtilen Prozessen‘ und ‚Mustern‘ gesprochen, die es zunächst kennenzulernen gilt. Dies wird damit begründet, dass nur so eine eigene Rolle und ein ‚eigener Standpunkt‘ ausgebildet werden können. Erst im Verstehen der bestehenden Kultur kann die eigene Rolle in diesem System geschärft werden. Im Umkehrschluss wird versucht, mit der Kenntnis um das ‚Funktionieren‘ der Organisation möglicherweise ein Scheitern zu vermeiden. Weiterhin erscheint es wichtig, ‚dazuzugehören‘ und sich ‚einzufügen‘. Ist dies geschafft, ‚kann man anfangen zu arbeiten‘. Zuletzt wird

ebenfalls deutlich: diese Prozesse benötigen Zeit und sind bei der interviewten Person noch nicht abgeschlossen: „[A]lso erst mal ANKOMMEN. [...] Ich denke, jetzt sind wir eigentlich fast DA.“ (D24-25)

Die Gesprächspassagen zeigen, dass die oftmals kaum vorhandenen Erfahrungen mit Verwaltungsstrukturen (z.B. die Zusammenarbeit von kreisangehörigen Kommunen und Kreis) und die daraus resultierenden Eigenheiten der Verwaltung bzw. der Akteure für viele Unsicherheiten während des Ankommens sorgen. Die folgenden Beispiele veranschaulichen, dass es sich anders verhält, wenn es bereits Erfahrungen mit Verwaltungsstrukturen gibt:

„Ja das ist eigentlich ganz klassisch gewesen, ich habe angefangen im Bildungsbüro, also als es das schon einen überschaubaren Zeitraum gab, ganz klassisch als Projektmitarbeiterin [...]. Ich kannte [aus meiner vorherigen Tätigkeit] natürlich auch schon das Projekt [...].“ (C16)

Die interviewte Person berichtet hier zu Beginn ihrer Tätigkeit von keinem großen Bruch oder von großen Unsicherheiten. Die Anpassung steht nicht im Fokus der Erzählung, denn Besonderheiten und Akteure sind aus dem vorherigen Tätigkeitsfeld und der gemeinsamen Zusammenarbeit bekannt.

Auch im nachfolgenden Interviewausschnitt wird deutlich, dass Verwaltungserfahrung hilfreich sein kann und den Einstieg in die Tätigkeit erleichtert. Sie sorgt hier für ‚Glaubwürdigkeit‘.

„Also, ich hatte natürlich den enormen Vorteil, dass ich hier seit 20 Jahren bekannt bin. Und wenn ich nicht alles falsch gemacht habe, glauben mir die Leute einigermaßen. Das ist etwas, was jemand anders, der das machen soll, in der Zukunft, noch erwerben muss [...]. Zeigt natürlich darauf, dass die ganze Konstruktion, über die wir hier reden, extrem personenabhängig ist. [...]

Also, das ist ein Kriterium, was übergreifend gilt. Ich muss natürlich sagen, klar hat mir das die [Arbeit] extrem erleichtert.“ (A30)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ankommensphase in der Kommunalverwaltung durch ähnliche Themen geprägt ist. Insbesondere für Personen ohne Verwaltungserfahrung existieren Unsicherheiten in Bezug auf ihre Aufgaben und Rollen und die Erwartungen, die andere Akteure der Kommunalverwaltung oder der Kommune an sie richten. Die Faktoren Glaubwürdigkeit und Bekanntheit scheinen darüber hinaus wichtig für die Einbindung in das Arbeitsfeld zu sein.

4.2 VORSTELLUNGSRUNDEN, GESPRÄCHE FÜHREN UND ZUHÖREN

Neben dem akuten Erkennen von Mustern und Abläufen stehen auch die Vorstellung der eigenen Person und der eigenen Tätigkeit im Vordergrund. Diese Vorstellungsrunden erfolgen innerhalb der Kommunalverwaltung, in Gremien, in Netzwerken und Arbeitskreisen. Die Bekanntmachung der eigenen Person und der Agenda verlaufen nicht immer konfliktfrei. Erfahrungen werden erst im Laufe der Zeit gesammelt und sind nicht frei von Widerständen und Stolpersteinen.

„Wir haben Touren durch die Politik gemacht, durch die Kommunen, durch die Institutionen und das war eine anstrengende Zeit. Wir haben auch viel LEHRGELD bezahlen müssen.“ (F18)

Im Interview wird von einer ‚anstrengenden‘ Anfangszeit berichtet. Es gab Konflikte im Komplex Kommunalverwaltung. Dabei wurde ‚Lehrgeld‘ gezahlt. Die interviewte Person spricht zudem von ‚Touren durch die Politik‘. Dieser Umstand verweist auf die Fülle der Termine, die zu Beginn mit dieser Tätigkeit verbunden

sind, auch um dem im kommunalen Bildungsmanagement häufig formulierten Verdacht der Parallelstrukturen entgegenzuwirken.

Die Vorstellung untereinander gibt den Akteuren die Möglichkeit, gemeinsame Schnittstellen und Lücken zu identifizieren. Das auch dies durch Beeinflussungsprozesse gekennzeichnet sein kann, wird in der nachfolgenden Interviewstelle (vgl. auch Kapitel 3.2) deutlich:

„Und dann sind wir hin und haben uns erst mal vorgestellt hier im HAUS, und in verschiedenen Gremien innerhalb der Stadt vorgestellt, und ja, erst mal geguckt: Welchen Faden nehmen wir in die Hand? [...] Das heißt, wir haben erst mal gelesen, geguckt, Gespräche geführt, und auch Gespräche geführt, die zu NICHTS geführt haben, ganz klar. Auch gemerkt, es gibt auch Menschen, die haben einfach bestimmte Interessen, die sie an uns dann weitergeben und versuchen uns auch zu instrumentalisieren.“ (D24)

Neben dem Führen von Gesprächen, um zu schauen, ‚welchen Faden‘ man in die Hand nehmen kann, wird im Zitat hervorgehoben, dass es auch Gespräche gibt, die ohne Ergebnis waren oder ins Leere laufen. Auch Versuche der Instrumentalisierung durch andere Akteure zur Durchsetzung deren Themen und ‚bestimmter‘ Interessen werden beschrieben.

Eine weitere Funktion der Vorstellung und aktiven Begegnung während des Ankommens ist das Befragen und Zuhören, wie in den folgenden Beispielen deutlich wird:

„Okay, im Jahre 2009 habe ich so angefangen wie Sie jetzt, nämlich mit Interviews, und zwar vor allen Dingen mit den Akteuren in unseren Gremien, Leitungsteam und Lenkungskreis [...] und habe sie gefragt, was denn aus ihrer Perspektive die wichtigsten Ziele sind.“ (E12)

Die interviewte Person steigt mit Interviews in das neue Aufgabenfeld ein. Sie befragt wichtige Stakeholder nach deren wichtigsten Zielen. Gleichzeitig wird zugehört, was die anderen, etablierten Akteure zu sagen haben. Auch hier zielt die Vorstellung auf Schnittstellen- sowie Aufgaben- und Zielabgleich.

In einem weiteren Zitat wird ebenfalls das Zuhören betont und es werden mögliche Perspektiven mit zukünftigen Kooperationspartnern – hier z.B. Schulleiter/innen – ausgelotet.

„Ich habe mit allen Schulleitungen Gespräche geführt, ähnlich – aber viel knapper als Sie das machen [...] habe mit allen so eine Art Wunschfee-Geschichte gemacht: Wenn Sie sich etwas wünschen dürften von mir – und so weiter – was wären Ihre vier wichtigsten Wünsche? Und habe dann intensiv gefragt, wie sie das System erlebt haben.“ (A30)

Handlungsansätze zur Etablierung in der Kommunalverwaltung sind somit das Führen von Gesprächen und die Vorstellung bei wichtigen Schlüsselakteuren, in Gremien, Ausschüssen und Lenkungsgruppen (Vorstellungsrunden). Dabei scheint es einerseits um die Klärung des eigenen Auftrags und der eigenen Rolle zu gehen, andererseits um die Erfassung verschiedener Perspektiven, das Analysieren von Schnittstellen und Gemeinsamkeiten zu anderen Bildungsakteuren innerhalb und außerhalb der Kommunalverwaltung. Dieses Vorgehen erscheint logisch, um Fuß zu fassen in der Kommunalverwaltung. Die Kehrseite der Medaille ist dabei: Die befragten Akteure berichten von Anstrengungen, Konflikten und von Beeinflussungsversuchen durch andere.

4.3 SCHRITTE ZUR VERTRAUENSVOLLEN ZUSAMMENARBEIT

Der dritte Abschnitt in diesem Kapitel widmet sich dem Thema Vertrauensaufbau. Auch dieser stellt in den Erzählungen der Befragten zum Ankommen in der Kommunalverwaltung ein grundlegendes Thema dar. In den Interviews werden Formulierungen wie „Vertrauensaufbau“ (C48), „vertrauensvolle Zusammenarbeit“ (C60), „vertrauensvolle Beziehungen“ (E118) sowie „als Person Vertrauen herstellen“ (G21) genannt. Dennoch ergeben sich hierbei Abgrenzungen zu den vorherigen Abschnitten. Während in den ersten beiden Abschnitten die emotionale Unmittelbarkeit des Ankommens in den beschriebenen Situationen im Vordergrund steht, sind die nachfolgenden Gesprächspassagen eher sachlicher und zusammenfassender Natur. Sie gleichen eher einer Erkenntnis aus dem bisher gesagten und zeigen Hinweise und Gelingensbedingungen auf. Über allem steht: Vertrauen in die Personen gilt als wesentliche Währung für das Ankommen und Agieren in Kommunalverwaltungen und für das Finden von abgestimmten Haltungen, vor allem auch, um anfänglichem Misstrauen zu begegnen:

„Letztendlich, glaube ich, muss man da auch als Person für Vertrauen sorgen. Und [...] mit der damals recht großen Truppe [...], glaube ich, alle Menschen, die da agiert haben, haben auch als Person eingelöst, was sie versprochen haben und das trägt dann irgendwann. Also das anfängliche Misstrauen, gerade so ein Projekt, da begegnet einem auch so ein Misstrauen, [...] na und IHR wollt jetzt euch darstellen? Das muss man dann einfach in der Laufzeit beweisen, dass es nicht darum ging, dass wir uns darstellen, sondern dass wir eine Plattform anbieten wollen für die anderen. Und ich glaube, nach den Jahren jetzt ist das auch gelungen.“ (G21)

Letztlich sind es die Personen, die die Strukturen mit Leben füllen und für Vertrauen sorgen. Das trägt irgendwann diese Strukturen. Zudem muss dem Misstrauen begegnet werden: Neu in der Verwaltung, in einem neuen Projekt, mit ähnlichen Themen. Dies ruft erst einmal diejenigen auf den Plan, die sich hiervon bedroht fühlen. Hier zeigt sich, dass Vertrauen auch durch das Agieren als Dienstleister aufgebaut wird. Man will eine Plattform sein für die anderen etablierten Akteure sowie Strukturen und diese mitnehmen, bzw. auf diese Weise eine Grundlage für Zusammenarbeit schaffen.

Neben dem Agieren als ‚Plattform‘, um Vertrauen aufzubauen, sorgt dies auch dafür, in Diskussionen und in einen offenen Austausch zu kommen:

„Also wenn man dann schafft, gemeinsam in so eine Diskussion zu kommen und sich auszutauschen, ja auch so etwas wie Vertraulichkeit also auch möglich ist, also dass man sich wirklich offen mal auch austauschen kann, dann hat das natürlich was.“ (C54)

Hier wird hervorgehoben, dass Vertrauen dafür sorgt, dass man sich ‚wirklich‘ mal offen austauschen kann. Dagegen scheinen Formen des Austausches durch fehlendes Vertrauen lediglich oberflächlicher Natur zu sein.

Der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen wird als wichtige Gelingensbedingung beschrieben. Neben klaren Rahmenbedingungen für die Arbeit im Netzwerk, formulierten Zielen und Kümmerern wird als weitere Gelingensbedingung angeführt, dass Netzwerkarbeit letztlich auf Beziehungen beruht:

„Eine Gelingensbedingung ist, dass ein klarer Rahmen gesetzt ist, in dem man sich bewegt oder in dem sich das Netzwerk bewegen kann. Eine Gelingensbedingung ist, dass es einen Kümmerer gibt, der auf smarte Ziele achtet und darauf, dass die Ziele

klein genug sind, um mit den vorhandenen Ressourcen auszukommen. (...) Gelingensbedingung ist, dass man vertrauensvolle Beziehungen aufbaut. (...) Also das ist für mich eine Grunderkenntnis, also Bildungsregionen können eine gefestigte Struktur haben, [...] aber am Ende [beruht] alles auf Beziehungen.“ (E118)

Zusammenfassend zeigt sich, dass unmittelbar nach dem Eintritt in die Kommunalverwaltung, bei dem es um das Erkennen von Mustern, kommunale Vorstellungsrunden und erste Gespräche geht, rückblickend der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen als wichtige Gelingensbedingung für das Ankommen und Schritt zur Etablierung der Person bezeichnet wird. Vertrauen in die Personen scheint wichtig, um überhaupt eine Arbeitsgrundlage mit kommunalen Bildungsakteuren und in der Kommune herzustellen. Ein Motor für den Aufbau von Vertrauen scheint dabei das Anbieten als Dienstleister für die bereits etablierten Strukturen zu sein.

.....

4.4 FAZIT: VERTRAUENSVOLLE BEZIEHUNGEN

Die vorangegangenen Abschnitte zeigen einen Ausschnitt möglicher Szenarien beim Beginn einer (Projekt-)Tätigkeit in einer Organisation wie der Kommunalverwaltung. Dennoch ist es wichtig zu betonen, dass sich Kommunen in ihren strukturellen Gegebenheiten und Bedingungen vor Ort stark unterscheiden. Die abgebildeten Themen verdeutlichen letztlich, wie die interviewten Personen ihre Schritte der Etablierung begonnen haben. Vertrauen in Personen und in die Institutionen ist hierbei wesentlich und zunächst dadurch geprägt, interne Regeln und Abläufe zu erkennen und sich diesen ein Stück weit anzupassen. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn auch in Theorie und Forschung gilt der Aufbau von Vertrauen als „basale[r] Kit“ (Rürup u.a. 2015: 134) von Netzwerken. Vertrauen hilft Netzwerkakteuren, weitere Unsicherheiten abzubauen, verrin-

gert die vorhandene Komplexität, ermöglicht einen schnellen Austausch von Informationen. Zwar verweisen Cleppien und Kosellek (2013: 195f.) darauf, dass die Grenzen des Begriffs in der Praxis oftmals unklar sind. So könne nicht immer von einem „Vertrauensverständnis“ gesprochen werden. Vielmehr bietet sich oftmals auch die Begrifflichkeit des „Sich-Verlassens-auf“ eine Person als eher abgeschwächte Form des Vertrauens an (ebd.: 195). Scheinen diese Überlegungen auch richtig, so zeigt sich in den Interviews, dass die Befragten durchweg die Bandbreite des Begriffs Vertrauen bedienen, wenn sie von vertrauensbildenden Maßnahmen oder vertrauensvollen Beziehungen sprechen.

Die hier aufgeführten Gesprächspassagen spiegeln Dilemmata der Netzwerkgestaltung wider (siehe Kapitel 1.4, vgl. Wetzel u.a. 2001). Insbesondere das Legitimationsdilemma und das Anschlussdilemma sind Spannungsfelder, die auffallen. So steht zu Beginn der Beziehungsgestaltung die Investition der Akteure in eine „ungewisse Zukunft“ (ebd.: 95). Es fehlt an gemeinsamen Erfahrungen und den Akteuren begegnet anfängliches Misstrauen. Je weniger daher ein Nutzen für die Zusammenarbeit gesehen wird, „und je weniger bekannt die anderen Teilnehmer sind, umso reservierter wird sich der Einzelne verhalten“ (ebd.: 95). Die Akteure selbst erhalten dann Anschluss, wenn Sie versuchen, die unterschiedlichen Logiken zu moderieren und zu analysieren: „Was musst du tun, damit du auch dazugehörst? Was darfst du NICHT tun?“ (D24-25). Sie reflektieren, wie jeweils gearbeitet und Entscheidungen gefällt werden. Dazu stehen sie mit verschiedenen Akteuren ständig „im Dialog“ (F18). Gelingt das Austarieren des Spannungsverhältnisses, werden

„einzigartige [...] Handlungsrountinen [...] [zwischen den verschiedenen Akteuren] zunehmend zur Selbstverständlichkeit. Diese denken nicht mehr darüber nach, warum sie sich ausgerechnet in dieser besonderen Form [...] verhalten, auch wenn sie noch vor Monaten und Jahren gänzlich anders gehandelt hätten.“ (ebd.: 104)

Es bedarf daher nach Wetzel u.a. ausreichender Vertrauensbeziehung also Vorleistungen, damit „sicherere Vorstellungen über das Agieren der Netzwerkpartner generiert“ werden (ebd.: 95). Die Interviewten unterstreichen dies, wenn sie von Maßnahmen, wie „sehr viel Gespräch mit sehr viel Austausch“ (C48) und dem „Anerkennen von unterschiedlicher Fachlichkeit“ (C60) berichten, mit denen Vertrauensaufbau und gegenseitige Akzeptanz gelungen sind.

Die Rollen der Befragten sind weiterhin davon geprägt, den Ansprüchen und Erwartungen des eigenen Projekts oder der eigenen Organisationseinheit gerecht zu werden, aber auch innerhalb der Kommunalverwaltung existieren bestimmte Ansprüche und Erwartungen bzw. Handlungslogiken (Legitimationsdilemma). Die befragten Akteure bewältigen dies, indem sie schauen, welche Muster gelten, welche Muster spielen eine Rolle, sie erarbeiten sich eine „Rolle [...] über mehrere Jahre“ (B21) oder schaffen „Rollenklarheit“ auf Dauer (C56). Die Akteure erzeugen also Transparenz hinsichtlich der gegenseitigen Erwartungen und verschiedenen organisatorischen Ziele und legen diese offen.

5

WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN

In den vorherigen Kapiteln wurden die Ergebnisse der Interviews aus drei Perspektiven betrachtet:

1. mit dem Blick auf's Ganze, d.h. auf die Bildungslandschaft insgesamt,
2. aus der zeitlichen Entwicklung der Organisationsstrukturen und
3. aus der persönlichen Sichtweise.

Auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird an dieser Stelle verzichtet, stattdessen werden im Folgenden einige offene Gedankenstränge aufgegriffen. Sie beziehen sich auf die Ebene der zugrunde liegenden Begriffe sowie Konzepte, beschreiben ‚hilfreiche Einsichten‘ und skizzieren Ansätze zur Praxisentwicklung, die die Transferagentur NRW verfolgt.

5.1 VERORTUNGEN IN BILDUNGSLANDSCHAFTEN UND KOMMUNALEN VERWALTUNGEN

Auf die der EinBlick-Studie zugrunde liegende Frage, wie sich kommunal koordinierte Netzwerke im Bildungsbereich verorten, gibt es verschiedene Antworten.

Die *Verortung innerhalb der Kommunalverwaltung* ist zwar stark durch die formale Position im Organigramm geprägt, gleichwohl ist sie ebenfalls durch die Werbung um Akzeptanz

und eigene Rollenfindung gekennzeichnet (siehe Kapitel 3 und 4). Deutlich wird dabei: Um handlungsfähig zu sein, muss die koordinierende Stelle sozusagen in der Kommunalverwaltung angekommen sein. Dazu gehört es, Bildung auf der Ebene des Verwaltungsvorstands zu verankern und auch die Politik für das Thema zu gewinnen. Dies ist, wie die Interviews zeigen, sowohl auf der Ebene der Person als auch auf der Ebene der Organisation oftmals ein langwieriger Prozess, der eines strategischen und strukturellen Managements bedarf. Beides ist abhängig von der je aktuellen Situation zu gestalten; es kann hilfreich sein, sich immer wieder seiner Position zu versichern.

Wendet man den Blick auf die *Gesamtheit der Bildungslandschaft* (siehe Kapitel 2), wird ein komplexes Wechselspiel zwischen Zugehörigkeit, Fachlichkeit und Selbst- und Fremdwahrnehmungen deutlich, das die Organisationsgrenzen der Kommunalverwaltung überschreitet. Im Mittelpunkt steht die Aushandlung mit allen Akteuren der Bildungslandschaft und der Kommunalverwaltung, dies ist ein fortlaufender Prozess. Dabei existieren unterschiedliche Funktionslogiken, beispielsweise bedingt durch die verschiedenen Fachlichkeiten oder Professionsverständnisse. Je nach Bildungsbegriff und je nach Steuerungsverständnis sind andere Akteure für das Netzwerk konstitutiv – über Organisationsgrenzen der Kommunalverwaltung hinaus. Damit bildet das Netzwerk gewissermaßen einen eigenen Innenraum, dessen Zugehörigkeiten und Grenzen unabhängig davon sein können, ob die Akteure intern oder extern zu verorten sind.

Dies wird auch in dem folgenden Beispiel deutlich, in dem der Interviewpartner einen Leitbildprozess des Netzwerkes eben nicht allein in der Kommunalverwaltung oder im Bildungsbüro verortet:

„I: Und das findet daher irgendwo in der Kommunalverwaltung zusammen, denke ich, so ein Leitbildprozess eines Netzwerkes, was ja auch das Bildungsbüro/

B: Nein, das würde ich gerade nicht sagen, also wir sind Teil einer Kommunalverwaltung, aber wir arbeiten ja nicht nur im Auftrag dieser Kommunalverwaltung, also das ist auch ein/ in unserem Kooperationsvertrag steht, wir sind dazu da, damit immer mehr Menschen merken, dass wir Fach- und Systemgrenzen überschreiten müssen, um eine gemeinsame Verantwortung für Kinder und Jugendliche zu übernehmen, oder eben auch die Teilhabe von Migranten. Und (...) die Überschreitung von Fach- und Systemgrenzen führt immer zu Irritationen und manchmal zu Widerstand (...) oder dazu, dass Interessen, die gegensätzlich sind, aber bisher noch nicht aufeinandergetroffen sind, dann mal aufeinandertreffen.“ (E65-66)

Die Grenze zwischen Kommunalverwaltung und Bildungslandschaft verschwimmt, indem die Netzwerkkoordination als Zwischenraum beschrieben wird. Widerstand und Irritationen erscheinen damit nicht als Fehler der eigenen Positionierung, sondern als Teil eines permanenten Prozesses der Überwindung von Fach- und Systemgrenzen – und damit von Dynamik und Bewegung.

Gleichwohl bleibt offen, wie diese Veränderung gezielt herbeigeführt werden kann, was in den beschriebenen Kontexten ‚Steuerung‘ heißt. Ohne die Frage an dieser Stelle abschließend zu beantworten, scheint ein Verständnis der Akteure, das diese als vielfach miteinander verwoben begreift, hilfreich zu sein:

„Führt man sich jedoch vor Augen, wie sich Steuerungsimpulse und -wirkungen in komplexen Akteurskonstellationen darstellen, so wird schnell klar, dass in der heutigen Zeit das Steuerungsverständnis nicht durch das geradlinige Durchsetzen von Vorgaben geprägt ist, sondern dass die Handlungskoordination zwischen den Akteuren mit ihren spezifischen Logiken im Mittelpunkt steht.“ (Niemann 2015: 272)

Die Anerkennung der unterschiedlichen Akteurslogiken führt demnach zu einem Steuerungshandeln, das dieses weniger als linearen Prozess versteht. Vielmehr stehen die Wechselverhältnisse der Akteure untereinander im Mittelpunkt, es geht um Handlungskoordination. Dazu gehört es anzuerkennen, dass die Wirklichkeit von allen Beteiligten gleichermaßen konstruiert wird – auch von dem Netzwerkkoordinator selbst:

„Da an meinem Schreibtisch hängt so ein Bild: Der Optimist irrt sich genauso häufig wie der Pessimist, hat nur viel mehr Spaß dabei. Das ist eine Kopfsentscheidung. Konstruktivistisches Vorgehen ist eine klare, strategische Kopfsentscheidung.“ (A89)

In diesem Sinne bedeutet Steuerung auch, das eigene Handeln zu reflektieren und eine Entscheidung dafür zu treffen, die Dinge im Netzwerk positiv anzugehen, wissend, dass die Folgen des eigenen Handelns nicht immer vorhersehbar sind.

.....

5.2 HILFREICHE EINSICHTEN

Gemäß ihres methodischen Zuschnitts (siehe Kapitel 1.4) versucht die EinBlick-Studie nah am empirischen Material zu bleiben. In den Originaltönen der Interviewten finden sich möglicherweise Ähnlichkeiten zur beruflichen Situationen der Leser/innen, aber auch Unterschiede, die dazu dienen können, eigene Erlebnisse zu reflektieren und Alternativen zu entwerfen.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird gleichwohl deutlich, wie sehr die Klärung der Funktion von koordinierenden Stellen dazu beiträgt, dass kommunale Netzwerke die Praxis weiterentwickeln. Versucht man das Erfahrungswissen der interviewten Personen zusammenzufassen, lassen sich hinsichtlich der Zusammenarbeit mit internen und externen Partnern folgende Punkte festhalten:⁹

Den hohen Abstimmungsbedarf als Teil der kommunal koordinierten Netzwerkarbeit akzeptieren

Wenn in den Interviews eines deutlich wurde: die interne und externe Kooperation sind zeitaufwendig, aber notwendig. Es besteht ein hoher Abstimmungsbedarf sowohl bei der ressortübergreifenden Zusammenarbeit, bei der Verknüpfung vorhandener – durch Programme und Projekte bereits strukturierter – Funktionsbereiche in der Kommunalverwaltung, als auch mit den Netzwerkpartnern, da aufgrund unterschiedlicher Interessen die Gemeinsamkeit erst aktiv hergestellt werden muss. Aushandlungen und Konflikte sind damit konstitutiv für die Zusammenarbeit. Auch wenn diese Prozesse mühsam erscheinen, sind sie ein entscheidender Beitrag zum Gelingen der Netzwerkarbeit.

Dauerhafte Beteiligungsmöglichkeiten und Anlässe zum Austausch schaffen

Sowohl für eine erste Annäherung der Partner als auch für die Verstetigung der Zusammenarbeit sind konkrete Anlässe für den Austausch eine wichtige Grundlage. Dazu gehört auch die Klärung der Aufgaben und Rollen der Beteiligten, hier sind die Erwartungen und Möglichkeiten wechselseitig auszuhandeln. Auf diese Weise wird auch geklärt, wie die Akteure zueinander stehen: Geht es um gegenseitige Information, um Konsultation

oder werden bestimmte Entscheidungen gemeinsam getroffen? Anlässe für die Aushandlung und auch einen Rahmen für die Beteiligung zu schaffen und zu verstetigen, tragen zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit bei.

Die beteiligten Akteure als selbstbestimmt wahrnehmen und gemeinsame Strategiebildung fördern

Eine zentrale Einsicht aus der Analyse der Interviews ist es, sich die in den meisten Fällen zugrundeliegende Freiwilligkeit der Mitwirkung an den Netzwerkaktivitäten zu vergegenwärtigen. Gerade externe Partner entscheiden selbst über ihre Beteiligung und verfolgen mit ihrer Organisation eigene Ziele. Hier gilt es Schnittmengen zu finden. Damit das Netzwerk mehr ist als die Summe seiner Teile, müssen sich alle Akteure gemeinsam auf den Weg machen und Aufgaben bewältigen, die sie alleine nicht erfüllen können. Dazu gehört auch eine Offenheit für Neues, damit das gemeinsame Handeln auch innovativ bleibt.

Vertrauensvolle Beziehungen zu Partnern aufbauen

Eine Gelingensbedingung in der kommunal koordinierten Netzwerkarbeit ist es, vertrauensvolle Beziehungen zu den Partnern innerhalb und außerhalb der Kommunalverwaltung aufzubauen. Dies kann über Informationen und Transparenz, wie Gespräche, die Vorstellung der eigenen Person, das Klären von Schnittstellen sowie über das Angebot, als Dienstleister zu agieren, gelingen. Diese Prozesse sind arbeitsintensiv und nicht von heute auf morgen zu bewältigen. Aber sie lohnen sich.

⁹ Darüber hinaus sei vor allem auf die vielfältige Literatur verwiesen, u.a. GIZ 2015; Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2012; Schmidt 2012.

Die verschiedenen Organisationslogiken kennenlernen und die Fachlichkeit der Partner anerkennen

Für eine dauerhafte Zusammenarbeit in der Kommunalverwaltung und in der Bildungslandschaft scheint es hilfreich zu sein, Wissen über die Funktionsweise der Partner zu erlangen. Dies trägt dazu bei, ihre Möglichkeiten besser einzuschätzen und in der gemeinsamen Arbeit an ihre Stärken anzuknüpfen. Da die Netzwerkpartner ihre Organisation vertreten und dies mit je spezifischen Erwartungen verbunden ist, gilt es Handlungsspielräume auszuloten. Dies kann dazu beitragen, eine gemeinsame Arbeitsweise zu entwickeln, die die Unterschiede wertschätzt, sie in den Dialog bringt und letztlich von ihnen profitiert. Zentraler Bezugspunkt ist dabei die je eigene Fachlichkeit aller Partner.

Flexibel und situationsabhängig verschiedene Managementstrategien anwenden

Die Etablierung und Weiterentwicklung von Koordinationsstellen ist ein langfristiger, wenn nicht dauerhafter Prozess. Je nach Rahmenbedingungen ist es erfolgsversprechend, flexibel auf verschiedene Managementstrategien zurückzugreifen. Während es in mancher Situation sinnvoll sein kann, im Sinne von strategischem Management das richtige Maß der Zusammenarbeit auszuhandeln, Aufgabenfelder zu finden und Positionen zu klären, kann es unter anderen Bedingungen hilfreich sein, den Fokus auf die fachliche Arbeit oder konkrete Steuerungsarbeiten zu legen und somit strukturelles Management zu betreiben.

Das Ankommen neuer Mitarbeiter/innen in der Kommunalverwaltung gestalten

Nicht alle Koordinator/inn/en, die Gremien, Arbeitskreise und Strukturen vernetzen und weiterentwickeln, haben Vorerfah-

rungen in der Kommunalverwaltung und sind mit den oft traditionellen, hierarchischen Strukturen, den Abläufen und Dienstwegen vertraut. Kommunale Ansprechpartner/innen, die helfen, den Einstieg zu gestalten, schriftlich hinterlegte Hinweise, möglicherweise Einführungskurse in das Verwaltungshandeln, können dazu beitragen, dass die Ankommensphase besser gelingt und neu eingestellte Mitarbeiter/innen somit schneller ihre Aufgaben als Koordinator/inn/en angehen können.

5.3 PERSPEKTIVEN DER TRANSFERAGENTUR KOMMUNALES BILDUNGSMANAGEMENT NRW

Die EinBlick-Studie der Transferagentur NRW sensibilisiert für die Vielschichtigkeit von Netzwerken und macht auf den Eigensinn der Akteure aufmerksam. Da der Begriff der Bildungslandschaften als Container-Begriff aus verschiedenen Perspektiven sehr unterschiedlich gefüllt werden kann (siehe Kapitel 1.1), ist es für die Ausrichtung des kommunalen Bildungsmanagements entscheidend, welche Vorstellung einer Bildungslandschaft zum Tragen kommt (vgl. auch Berse 2009: 13). Es ist davon auszugehen, dass in jeder Kommune verschiedene Vorstellungen und Praxen nebeneinander existieren, da sich Bildungsbegriffe, das je spezifische Steuerungsverständnis und Konzepte von Beteiligung bei den Akteuren durchaus unterscheiden können. Hier liegen auch Ansatzpunkte für zukünftige Forschungen, die das Verhältnis der Diskurse, Praxen und Akteure untereinander weiter ausleuchten (vgl. grundlegend dazu auch Kolleck u.a. 2016; Huber/Wolfgramm 2014; Bormann 2011; Fuhse 2009).

Vor dem Hintergrund der Interviews im Kontext des Schulverwaltungsamts wird deutlich, dass es eine Herausforderung sein kann, auch die Funktionslogik anderer bildungsrelevanter Bereiche zu berücksichtigen. Dazu gehören in der Kommunalverwaltung Jugend, Kultur, Sport, Gesundheit oder Soziales

sowie der Bereich Integration. Die Unterschiede der verschiedenen Ressorts bei der Strategieentwicklung im kommunalen Bildungsmanagement zu beachten, kann dazu beitragen, die Stärken vielfältiger Bildungsgelegenheiten zu nutzen und gleichzeitig den Blick des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements auf weitere Akteure und Handlungsbereiche zu erweitern.

So spielen nicht zuletzt zivilgesellschaftliche Akteure vor Ort wie Stiftungen, Vereine und Verbände eine aktive Rolle, sei es durch die Förderung von freiwilligem und ehrenamtlichem Engagement, durch eigene Angebote oder Netzwerke in unterschiedlichen Bereichen wie z.B. Integration, Sport oder Umweltschutz. Damit verbunden ist oftmals die Perspektive, vorhandene Strukturen in den Bereichen der nonformalen Bildung mit Strukturen der formalen Bildung in Beziehung zu setzen.

Hier sind insbesondere auch freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe aktiv und koordinieren eigene bzw. suchen Anschluss an bestehende Netzwerke (z.B. AGOT-NRW 2014). Nicht zuletzt bringen sie eine kinder- und jugendpolitische Perspektive mit ein, um Bildungslandschaften im Sinne von jungen Menschen zu gestalten, Interessen von Kindern und Jugendlichen beispielsweise im Kontext Schule zu vertreten und im Sinne einer Teilhabeperspektive Freiräume für Aneignungsprozesse durch junge Menschen selbst zu schaffen (vgl. Pothmann 2013; Schlingensiepen/van Dawen-Agreiter 2015: 100f.).

Während in großen Feldern der formalen Bildung bereits kommunal koordinierte Netzwerke gestaltet werden und auf diese Weise systematische Verbindungen zwischen Angebotsträgern und der Kommunalverwaltung existieren, ist dies in einigen Bereichen der nonformalen Bildung nicht der Fall. Dies gilt ins-

besondere auch für sozialräumliche Netzwerke. Ziel der Transferagentur NRW ist es daher, die Akteure des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements für diese Bildungsprozesse zu sensibilisieren (weiterführend hierzu Duveneck 2016: 212f.). In der Praxis kann das zum Beispiel an den Schnittstellen zwischen formaler und nonformaler Bildung geschehen, um alle Potentiale der Gestaltung von Bildungslandschaften zu nutzen. Besonders geeignet sind hier gemeinsame Arbeitsbereiche von Jugendhilfe und Schule (schulischer Ganzttag), die frühe Förderung und der Elementarbereich sowie die Weiterbildung.

Die Transferagentur NRW nutzt dabei ihre Möglichkeiten, die unterschiedlichen Perspektiven in den Dialog zu bringen. Dafür gestaltet sie eine Lernumgebung mit allen relevanten Akteuren, eröffnet Räume zum inter- und intrakommunalen Austausch und unterstützt Kommunen, die gesamte Bildungslandschaft zu verstehen, zu analysieren und zielgerichtet weiter zu entwickeln. Auf diese Weise wird aus einem „kommunalem Bildungsmanagement“ ein „Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene“ (Programmstelle Lernen vor Ort 2011: 4).

Ein wichtiger Motor für diese Prozesse kann die Datenbasierung sein. Daten sind eine wichtige Grundlage für Entscheidungen im kommunalen Bildungsmanagement und können zur Kontrolle der Zielerreichung dienen. Dies gilt für die Zusammenarbeit innerhalb der Kommunalverwaltung ebenso wie für die Kooperation mit Partnern außerhalb. Die Verständigung über die Fragestellung, die Datengrundlage sowie die Interpretation der Ergebnisse trägt dazu bei, dass ein gemeinsames Verständnis über die gegenwärtige Situation in der Kommune wächst und auf dieser Grundlage Diskussionen über die gewünschte Zukunft der Bildungslandschaft fruchtbaren Boden finden.

LITERATUR

Alheit, P. (1999): ‚Grounded Theory‘: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen. www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounded_theory.pdf, Zugriff am 27.07.2016.

Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. [AGOT-NRW] (Hrsg.) (2014): Abschlussbericht 2014. Bildung(s)gestalten. Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften. Düsseldorf. dokumentation.bildungsgestalten.de/wp-content/uploads/2014/12/Abschlussbericht_Bildungsgestalten_Printversion.pdf, Zugriff am 17.06.2017.

Arbeitsgruppe ‚Lernen vor Ort‘ [AG Lernen vor Ort] (2016): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu ‚Lernen vor Ort‘. Wiesbaden.

Berse, C. (2009): Kommunale Bildungslandschaften. Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In: LVR – Landesjugendamt Rheinland: Inform 3/2009. S. 12-17. www.kommern.lvr.de/app/resources/inform_3_09.pdf, Zugriff am 22.02.2017.

Bezirksregierung Detmold (2016): Leitfaden für die Arbeit der pädagogischen Mitarbeiterin/des pädagogischen Mitarbeiters im Bildungsbüro eines Regionalen Bildungsnetzwerks. Detmold. <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/ZwischenseitenRB/DT/leitfaden-br-detmold.pdf>, Zugriff am 18.05.2017.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin.

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Übersichtskarte der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/%C3%9Cbersicht/, Zugriff am 03.05.2017.

Blumer, H. (1980 [1969]): Symbolic interactionism: Perspektive and method. Englewood Cliffs.

Bormann, I. (2011): Innovationen als ‚Wissenspassagen‘. Theoretische Grundlegung und Implikationen für die Analyse. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 103 (1), S. 53-64.

Büchel, B./Prange, C./Probst, G./Rüling, C.-C. (1997): Joint-Venture-Management. Aus Kooperationen lernen. Bern.

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.

Clarke, A. E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 207-229.

Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden.

Cleppien G./Kosellek T. (2013): Vertrauen in Netzwerke(n). In: Fischer, J./Kosellek, T. (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden und Anwendungen. Weinheim/Basel, S. 176-198.

Deutsches Jugendinstitut [DJI] (2017): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. www.dji.de/index.php?id=944, Zugriff am 03.05.2017.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2012): Wie geht's zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch. Seelze.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses ‚Bildung in der Stadt‘ am 22./23. November 2007. www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html, Zugriff am 03.05.2017.

Döbert, H./Weishaupt, H. (2015): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – eine Einführung. In: Döbert, H./Weishaupt, H.(Hrsg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Münster/New York, S. 11-21.

Duveneck, A. (2012): Kommunen übernehmen Verantwortung für gute Bildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Kommunale Bildungslandschaften. Ein Bericht von Anika Duveneck und Einblicke in die Praxis von Sybille Volkholz. Berlin, S. 12-41.

Duveneck, A. (2016): Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim/Basel.

Euler, D./Fäckeler, S./Jenert, T./Meier, C./Sloane, P. F. E./Losch, S./Meier, K./Rüschen, E./Schröder, H. (2013): Transfer im Programm ‚Lernen vor Ort‘. St. Gallen/Paderborn.

Euler, D./Jenert, T. (2016): Leitfaden für das Monitoring von Entwicklungsprozessen in den Kommunen. Unveröffentlichtes Manuskript. Stand August 2016. O.O.

Fuhse, J. (2009): Die kommunikative Konstruktion von Akteuren in Netzwerken. In: Soziale Systeme, Jg. 15 (2), S. 288-316.

Glaser, B. G./Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

GIZ GmbH (Hrsg.) (2015): Kooperationsmanagement in der Praxis. Gesellschaftliche Veränderungen gestalten mit Capacity WORKS. Wiesbaden.

Höfer, C./Madelung, P. (2006): Lehren und Lernen für die Zukunft. Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen. Troisdorf.

Huber, S. G./Wolfgang, C. (2014): Kooperative Bildungslandschaften – Theoretisches Rahmenmodell und methodologisch-methodische Überlegungen zu Forschungs- und Evaluationsdesigns. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Köln/Kronach, S. 57-67.

Initiative Netzwerkforschung interdisziplinär 2017: Was ist Netzwerkforschung? Soziologie, Jg. 46. (1), S. 17-22.

Institut für soziale Arbeit e.V. [ISA] (2017): Förderinitiative "Praxisentwicklungsprojekte Kommunale Bildungslandschaft der kommunalen Jugendpflege". www.isa-muenster.de/arbeitsbereiche/kinder-und-jugendhilfe/kommunale-bildungslandschaften-in-der-kommunalen-jugendpflege/index.html, Zugriff am 30.06.2017

Kolleck, N./Kulin, S./ Bormann, I./de Haan, G./Schwippert, K. (2016): Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Ein Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven. In: Kolleck, N./Kulin, S./ Bormann, I./de Haan, G./Schwippert, K. (Hrsg.): Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Münster, S. 187-193.

Landesjugendring NRW e.V. (2016): Wir hier – Bildung gemeinsam gestalten! Jugendringe und Jugendverbände in Kommunalen Bildungslandschaften. Düsseldorf.

Langer, R. (2008): Steuerungs-Intention und Educational Governance – eine Einleitung. In: Langer, R. (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden, S. 7-16.

Legewie, H./Schervier-Legewie, B. (2004): ‚Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen‘. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 5 (3), Art. 22. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1218, Zugriff am 28.02.2017.

Lindner, M./Niedlich, S./Klausing, J./Lüthi, K./Brüsemeister, T. (2015): Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in Lernen vor Ort. In: Journal for educational research online, Jg. 7 (1), S. 68-93. www.pedocs.de/volltexte/2015/11048/pdf/JERO_2015_1_Lindner_et_al_Zum_Aufbau_von_Arenen.pdf, Zugriff am 10.09.2015.

Lohre, W. (2015): Kommunalstrukturen und kommunale Bildungssteuerung. In: Döbert, H./ Weishaupt, H. (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Münster/New York, S. 47-72.

Manitius, V./Jungermann, A./Berkemeyer, N./Bos, W. (2013): Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. In: DDS– Die Deutsche Schule, Jg. 105 (3), S. 276-295.

Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Ministerium für Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen [MFKJKS] (2016): 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2015): Quer gedacht. Gut gemacht. Über den Mehrwert und die Perspektiven Regionaler Bildungsnetzwerke in NRW. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2017a): Mustervertrag kreisfreie Kommune. www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Materialien/rbnkooperationsvertragstadt.pdf, Zugriff am 03.05.2017.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2017b): Mustervertrag Kreis. www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Materialien/rbnkooperationsvertragkreis.pdf, Zugriff am 03.05.2017.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen [MSW/Gesprächskreis Weiterbildung] (2013): Zusammenarbeit zwischen regionalen Bildungsnetzwerken und gemeinwohlorientierter Weiterbildung NRW entwickeln und gestalten. O.O.

Niemann, L. (2015): Steuerung von Bildungslandschaften. In: Coelen, T./ Heinrich, A. J./Million, A. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden, S. 271-282.

Opper, M. K. (2016): Zur Karriere des Bildungsmonitorings in ‚Lernen vor Ort‘. In: Arbeitsgruppe ‚Lernen vor Ort‘ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu ‚Lernen vor Ort‘. Wiesbaden, S. 111-138.

Otto, J./Sendzik, N./Järvinen, H./Berkemeyer, N./Bos, W. (2015): Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven. Münster/New York.

Pothmann, J.(2013): Netzwerk Bildungslandschaften. Perspektiven der Kinder- und Jugendarbeit in und neben der Schule. In: Fischer, J./Kosellek, T. (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden und Anwendungen. Weinheim/Basel, S. 462-471.

Programmstelle Lernen vor Ort beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung [Programmstelle Lernen vor Ort] (2011): Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement. Magazin für das Programm ‚Lernen vor Ort‘. Bonn.

- Roland, M. (2015):** Auswertung der Organigramme hinsichtlich der Verortung der Bildungsbüros in NRW. Unveröffentlicht.
- Rolff, H. G. (2013):** Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Eine Expertise. Dortmund.
- Rolff, H. G. (2014):** Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke (RBN) in NRW. Wissenschaftliche Expertise II. Dortmund.
- Rosenthal, G. (2014):** Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim/Basel.
- Rürup, M./Röbken, H./Emmerich, M./Dunkake, I. (2015):** Netzwerke im Bildungswesen: Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden.
- Sass, E. (2015):** Bildung(s)gestalten – Die Offene Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu Bildungslandschaften von unten. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut / Technische Universität Dortmund. Dortmund.
- Schlingensiepen, K./van Dawen-Agreiter, S. (2015):** Bildungslandschaften als jugendpolitische Räume – zum Potenzial der Gestaltung von Bildungslandschaften durch einmischende Jugendpolitik. In: Institut für soziale Arbeit e.V.: ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2014. Münster/New York, S. 87-103.
- Schmidt, S. (2012):** Regionale Bildungslandschaften wirkungsorientiert gestalten: Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Gütersloh.
- Schmidt, S. (2014):** Kurzfassung des Ergebnisberichts zu den Akteursbefragungen in 17 Regionalen Bildungsnetzwerken in Nordrhein-Westfalen. Köln.
- Sendzik, N./Otto, J./Berkemeyer, N./Bos, W. (2012):** Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster, S. 331-350.

Stern, C./Reichel, N. (2014): Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung im Ganzttag gestalten. In: Heinrich, D./Stötzel, J. (Hrsg.): Ganzttag im Bildungsnetzwerk. Herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster, Serviceagentur ‚Ganztätig lernen‘ NRW. Münster, S. 15-20.

Stolz, H.-J. (2012): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und möglicher Alternativen. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden, S. 21-31.

Stolz, H.-J. (2014a): Lokale Bildungslandschaften – Was sind Bildungslandschaften? In: Heinrich, D./Stötzel, J. (Hrsg.): Ganzttag im Bildungsnetzwerk. Herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster, Serviceagentur ‚Ganztätig lernen‘ NRW. Münster, S. 25-30.

Stolz, H.-J. (2014b): Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale Netzwerkkoordination im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 106 (1), S. 50-61.

Strauss, A./Corbin, J. (1998): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Süß, S., Stiftungsverbund Lernen vor Ort (Hrsg.) (2015): Bildung ist Gemeinschaftsaufgabe. Stiftungen und ihr Beitrag zu einem kommunalen Bildungsmanagement. Berlin.

Sydow, J. (1993): Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation. Wiesbaden.

Todeskino, V./Manitius, V./Berkemeyer, N. (2012): Die veränderte Zusammenarbeit von Land und Kommunen in Bildungslandschaften als Joint Venture. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster/New York, S. 351-364.

Wetzel, R./Aderhold, J./Baitsch, C./Keiser, S. (2001): Moderation in Netzwerken – Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive. In: Baitsch, C./Müller, B. (Hrsg.): Moderation in regionalen Netzwerken. München/Mering, S. 7-124.

TRANSKRIPTIONSREGELN

„das war wichtig“	Originalzitat (anonymisiert)
[...]	Auslassung im Interview oder in der Literatur
(.), (.), (...)	Kurze, mittlere, längere Pause im Interview
geSAGT	Betonung im Interview
„am langen Arm verhungern“	Interviewzitat, das bereits verwendet wurde und im Wortlaut im Fließtext wiedergegeben wird
[Das]	Redaktionell verändertes Wort im Rahmen eines Zitats
/	Abbruch des Satzes

**BEREITS
ERSCHIENEN**





IMPRESSUM

Herausgeber

Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 40, 48147 Münster
info@transferagentur-nordrhein-westfalen.de
www.transferagentur-nordrhein-westfalen.de | www.isa-muenster.de

V.i.S.d.P.

Johannes Schnurr

Autorinnen und Autoren

Dr. Bettina Suthues, Magdalena Bienek & Dr. Mario Roland

Gestaltung

B&S Werbeagentur GmbH & Co. KG, Münster

Druck

Woeste Druck + Verlag GmbH & Co. KG, Essen

ISSN-Nummer

2366-4118

06/2017 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

