



Fach Erziehungswissenschaft

Die Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros beim
Wissenstransfer zwischen Schulen – Eine empirische Untersuchung

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften

der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster (Westf.)

vorgelegt von

Norbert Kreutzmann

aus

Löningen

2019

Dekan Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften:

Prof. Dr. Martin Bosen

Erstgutachter: Prof. Dr. Martin Bosen

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Gruehn

Tag der mündlichen Prüfung (Disputation): 03.03.2020

Tag der Promotion: 03.03.2020

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei all denen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Insbesondere danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Martin Bosen sowie meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Sabine Gruehn, die mich beide während der Dissertationszeit kontinuierlich betreut und unterstützt haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Ehefrau Andrea und unserem Sohn Leo, ohne deren Geduld und Bestärkung diese Arbeit sicherlich nicht möglich gewesen wäre. Ihnen ist die Dissertation gewidmet.

Lippstadt, September 2019

Inhalt

Inhalt	4
Zusammenfassung / Abstract	9
Abkürzungsverzeichnis.....	10
Tabellenverzeichnis	13
Abbildungsverzeichnis.....	14
Einleitung	17
Teil A: Theoretische Grundlagen.....	21
1 Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich	21
1.1 Transfer von Wissen und Innovationen - Forschungsgebiete, zentrale Begriffe sowie Methoden der Wissenserhebung und Wissensweitergabe	22
1.1.1 Forschungsgebiete.....	22
1.1.2 Zentrale Begriffe und Fokussierung.....	23
1.1.3 Methoden der Wissenserhebung und -weitergabe	32
1.2 Transfer und Schulentwicklung.....	33
1.2.1 Transferstrategien und -modelle im schulischen Bereich.....	33
1.2.2 Schulentwicklung in Deutschland - Entwicklungen, Grundlagen und Steuerung	37
1.2.3 Transferphasen, -produkte und -ebenen	42
1.2.4 Transferrelevante Einflussfaktoren im System Schule	44
1.2.5 Transfergestaltung in Schulentwicklungsprogrammen.....	47
1.2.6 Transfer in schulischen Netzwerken	49
1.2.7 Unterstützung von Transfer im schulischen Bereich	52

1.3	Zusammenfassung.....	55
2	Kommunale Bildungslandschaften, Kooperation und Vernetzung sowie das Regionale Bildungsbüro und dessen Unterstützungsfunktionen	57
2.1	Bildungslandschaften und Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene.....	58
2.1.1	Kommunale / Regionale Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen - Hintergründe, Begriffe, Entwicklungen und Programme	58
2.1.2	Regionale Bildungsnetzwerke Nordrhein-Westfalen	62
2.1.3	Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene und die Educational Governance-Perspektive	65
2.2	Kooperation und Vernetzung in kommunalen Bildungslandschaften und speziell im Schulbereich.....	68
2.2.1	Kooperation in kommunalen Bildungslandschaften	68
2.2.2	Schulische Kooperation, Schulnetzwerke und Schulentwicklung.....	71
2.2.3	Kooperation und Vernetzung fördernde und hemmende Faktoren	78
2.2.4	Management schulischer Vernetzung.....	81
2.2.5	Wirkung von schulischer Kooperation und Vernetzung.....	83
2.3	Regionale Bildungsbüros und ihre Unterstützungsfunktionen.....	87
2.3.1	Regionale Bildungsbüros - Funktionen und Tätigkeitsfelder	87
2.3.2	Konzept des Boundary Spanners bzw. Schnittstellenmanagers	90
2.3.3	Regionales Bildungsbüro als Unterstützungssystem von schulischer Kooperation und Vernetzung sowie von (Wissens-)Transferprozessen	92
2.4	Zusammenfassung.....	95
3	Zielsetzung der Arbeit und Ableitung der Forschungsfragen.....	97
	Teil B: Eigene Untersuchung	98

4	Das Projekt Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh	98
4.1	Anlass, Aufbau, Ziel- und Wirkungsebenen des Projektes.....	99
4.1.1	Anlass und Grundidee.....	99
4.1.2	Aufbau	101
4.1.3	Ziel- und Wirkungsbereiche.....	103
4.2	Das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh.....	104
4.2.1	Struktur, Tätigkeitsfelder und Funktionen	104
4.2.2	Die Rolle des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh im Projekt.....	106
4.2.3	Zur Rolle des Verfassers im Projekt	106
4.3	Gestaltung des Projektes	107
4.3.1	Das Projekt und Schulentwicklung	107
4.3.2	Kooperation und Vernetzung im Projekt	108
4.3.3	Unterstützungsfunktionen des Regionalen Bildungsbüros Gütersloh im Projekt	111
5	Zum methodischen Vorgehen in dieser Studie	114
5.1	Methodisches Vorgehen im Überblick	114
5.2	Untersuchte Stichprobe.....	117
5.3	Konzeption und Durchführung der Datenerhebung	120
5.3.1	Leitfadengestützte Experteninterviews	122
5.3.2	Durchführung der Interviews	127
5.4	Datenaufbereitung und -auswertung	127
5.4.1	Datenaufbereitung.....	127
5.4.2	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	128

5.4.3	Darlegung und Überprüfung der Gütekriterien.....	132
5.4.4	Durchführung der Datenauswertung.....	135
Teil C: Ergebnisse		140
6	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	140
6.1	Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros in einer kommunalen Bildungslandschaft zur Unterstützung von Schulen	141
6.1.1	Kooperationspartner für Schulen und förderliche Faktoren für die Zusammenarbeit	141
6.1.2	Unterstützende Aufgaben.....	145
6.2	Wahrgenommene Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen	149
6.2.1	Förderliche Faktoren für Wissenstransferprozesse	149
6.2.2	Wahrgenommene Unterstützungsleistungen innerhalb der Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen	152
6.3	Wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes 'Wissens-transfer - Von Schulen für Schulen'.....	159
Teil D: Diskussion und Ausblick		168
7	Zusammenfassung der Ergebnisse	168
7.1	Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros in einer kommunalen Bildungslandschaft zur Unterstützung von Schulen	168
7.2	Wahrgenommene Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen	171
7.3	Wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen'.....	173
8	Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens	177
9	Fazit und Ausblick	180

Literaturverzeichnis	184
Anhang.....	204
Schriftliche Erklärung zum eigenständigen Verfassen	224

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Dissertation überwiegend die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist substantziell mit gemeint, sofern nicht explizit etwas anderes gesagt oder aus dem Sinnzusammenhang ersichtlich ist.

Zusammenfassung / Abstract

Schulen und Schullandschaften verändern sich fortlaufend. Die ständigen Neuerungen rufen bei den schulisch Handelnden oftmals den Wunsch hervor, das Rad nicht immer ganz neu erfinden zu müssen und von bereits vorhandenem Know-how profitieren zu können. Zum Transfer von Wissen und Innovationen im Schulbereich liegen in Forschung und Praxis bereits zahlreiche Erkenntnisse und Erfahrungen vor. Auch bieten Akteure einer kommunalen Bildungslandschaft den Schulen ihre Zusammenarbeit und Unterstützung an, um gemeinsam Schul- und Bildungsqualität zu sichern und weiter zu entwickeln. In der vorliegenden Dissertation wird empirisch-qualitativ untersucht, mit welchen Leistungen ein Regionales Bildungsbüro als externes Unterstützungssystem Schulen insbesondere beim Wissenstransfer zwischen Schulen unterstützen kann. Auf der Grundlage einer theoretischen Auseinandersetzung wurden dazu leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen durchgeführt, die im Rahmen des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh als sogenannte Change Agents an den Prozessen mitgewirkt haben. Durch die Auswertung der gewonnenen Daten konnten Erkenntnisse und Hypothesen sowohl zur wahrgenommenen Rolle eines Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem für Schulen als auch zur Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen und für die schulische Praxis exploriert und dokumentiert werden.

Schools and school systems are constantly changing. The constant innovations often raise the wish of those responsible for education to not always have to reinvent the wheel and to benefit from already existing know-how. There are already numerous findings and experiences in research and practice for the transfer of knowledge and innovations within the school sector. In addition, stakeholders in a municipal or regional educational setting offer their cooperation and support to schools in order to jointly ensure and further develop school and educational quality. This dissertation examines empirically (mainly qualitatively) the services with which a regional education centre as an external support system can support schools especially in the transfer of knowledge between schools. On the basis of theoretical considerations, guided interviews were conducted with teachers and head teachers, who worked as 'change agents' in the processes within the framework of the project "Knowledge transfer - of schools for schools" of the Regional Education Centre Gütersloh. By analysing the data obtained, insights and hypotheses could be explored both on the perceived role of a Regional Education Centre as a support system for schools and on the effectiveness of knowledge transfer processes between schools and into school practice.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
allg.	allgemein
amerikan.	amerikanisch
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BBnE	Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BL	Bildungslandschaft
BLK	Bund-Länder-Kommission
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzw.	beziehungsweise
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CHiK	Projekt Chemie im Kontext
d.h.	das heißt
Dr. phil.	Doktor der Philosophie
EBISS	Erweiterte Berufsorientierung im System Schule
einschl.	einschließlich
engl.	englisch
et al.	und andere
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
f.	folgende
ff.	fortfolgende
FÖRMIG	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
GeS	Geberschule
ggf.	gegebenenfalls
GG	Grundgesetz

GT	Gütersloh
Hrsg.	Herausgeber
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammer
INIS	Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme
Kap.	Kapitel
Kita	Kindertagesstätte
KT	Kompetenzteam
KuK	Kolleginnen und Kollegen
lat.	Lateinisch
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
MAXQDA	Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
MSB	Ministerium für Bildung
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
NeS	Nehmerschule
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.g.	oben genannt
PeSs	Potentiale entwickeln - Schulen stärken
PISA	Programme for International Student Assessment
Prof./Prof.‘	Professor/Professorin
QDA	Qualitative Data Analysis
QUA-LiS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW
QUISS	Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen
RBB	Regionales Bildungsbüro
S.	Seite

SE	Schulentwicklung
SEIS	Selbstevaluation in Schule
Sek. I	Sekundarstufe I
SEKI	Sozialisation, Externalisierung, Kombination, Internationalisierung
SEP	Schulentwicklungsplanung
SINUS	Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts
SL	Schulleitung/Schulleiterin/Schulleiter
s.o.	siehe oben
sog.	sogenannte
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SWOT	Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen), Threats (Risiken)
Tab.	Tabelle
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TU	Technische Universität
u.a.	unter anderem
u. ä.	und ähnlich
usw.	und so weiter
US	United States
vgl.	vergleiche
Westf.	Westfalen
Wikis	Webseiten mit Begriffserklärungen
WT	Wissenstransfer
WWU	Westfälische Wilhelms-Universität
z.B.	zum Beispiel
ZdI	Zukunft durch Innovation
z.T.	zum Teil

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zieldimensionen sowie Ziel- und Wirkungsbereiche des Projektes (https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/fruehe-bildung-schul-und-unterrichtsentwicklung/wissens-transfer-1-0-von-schulen-fuer-schulen/)	103
Tabelle 2: Übersicht der Schulen und Themen in den interschulischen Netzwerken (2015-2018).....	118
Tabelle 3: Anzahl der Interviewpartner aus den interschulischen Netzwerken (Stichprobe) 120	
Tabelle 4: Themenbereiche und Fragen des Interviewleitfadens	126
Tabelle 5: Kategorien- bzw. Kodesystem in MAXQDA (Forschungsfragen betreffend).....	137

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen der Wissensumwandlung (nach: Nonaka/Takeuchi, 1995/2012, S. 79)	25
Abbildung 2: Potential einer optimierten Einarbeitung durch Wissenstransfer (aus: Pircher, 2014, S. 155).....	31
Abbildung 3: Wellenmodell des Transfers (aus: Jäger, 2004, S. 126)	36
Abbildung 4: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (aus: Rolff, 2016, S. 20)	39
Abbildung 5: Innovationsprozesse als Phasenmodell nach Giaquinta, 1973 (aus: Rürup/Bormann, 2013, S. 52).....	42
Abbildung 6: Entwicklungs- und Transfersets im Projekt CHiK (aus: Rürup et al., 2015, S. 102).....	50
Abbildung 7: Formalstruktur eines schulischen Innovationsnetzwerkes im Projekt Schulen im Team (aus: Berkemeyer et al., 2015, S. 21).....	51
Abbildung 8: Rahmenmodell zur Analyse (schulischer) Innovationsnetzwerke (aus: Otto et al., 2015, S. 45).....	52
Abbildung 9: Aufbau der Regionalen Bildungsnetzwerke (aus: Stern, 2014, S. 202)	64
Abbildung 10: Ebenen der Kooperation auf kommunaler Ebene (aus: Lohre, W., 2016, S. 5)	71
Abbildung 11: Netzwerkbasierte Schulentwicklungsarbeit (aus: Manitius/Berkemeyer, 2015/a, S. 7)	77
Abbildung 12: Funktionen des Netzwerkmanagements nach Sydow (aus: Sydow, 2006, S. 409).....	83
Abbildung 13: Häufige Handlungsfelder der regionalen Bildungsbüros (aus: Otto et al., 2015, S. 28)	89
Abbildung 14: Das Regionale Bildungsbüro als Unterstützungssystem für Innovationsnetzwerke (aus: Otto et al., 2015, S. 47)	95
Abbildung 15: Übergangsquoten von Grundschulen zu ausgewählten weiterführenden Schulen in NRW (aus: https://www.it.nrw/node/90833/pdf).....	100

Abbildung 16: Phasen des Projektmanagements	101
Abbildung 17: Projektorganisation und -struktur (aus: https://www.kreisguetersloh.de/themen/bildung/fruehe-bildung-schul-und unterrichtsentwicklung/wissenstransfer-1-0).....	102
Abbildung 18: Netzwerk- und Kooperationsstruktur im Projekt	110
Abbildung 19: Vorgehen zur Netzwerkauswahl.....	110
Abbildung 20: Kriterien für die Netzwerkzusammenstellung	111
Abbildung 21: Das methodische Vorgehen im Überblick.....	117
Abbildung 22: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (aus: Mayring, 2016, S. 120)	130
Abbildung 23: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (aus: Mayring, 2016, S. 120)	131
Abbildung 24: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (nach: Kuckartz, 2016, S. 100).....	132
Abbildung 25: Auswertungsprozess im Überblick	135
Abbildung 26: Nennungen außerschulischer Kooperationspartner (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	142
Abbildung 27: Nennungen Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	143
Abbildung 28: Nennungen Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros zur Unterstützung von Schulen in der Zusammenarbeit mit externen Partnern sowie bei der Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben zur Unterstützung von Schulen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	146
Abbildung 29: Nennungen förderlicher Faktoren für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)	150
Abbildung 30: Nennungen wahrgenommener Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	153

Abbildung 31: Nennungen wahrgenommener Unterstützungstätigkeiten des Regionalen Bildungs-büros innerhalb der Unterstützungsleistung Organisation und Koordination (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	154
Abbildung 32: Nennungen wahrgenommener Unterstützungstätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Unterstützungsleistung Schaffung von Rahmenbedingungen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	156
Abbildung 33: Nennungen wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes 'Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen' (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	161
Abbildung 34: Nennungen Wirksamkeitsaspekte innerhalb der wahrgenommenen Wirksamkeit Professionalisierung des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' (N = 23 Interviews; absolute Zahlen).....	163

Einleitung

Schulen stehen unter den aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kontinuierlich vor der Herausforderung eines dynamischen Wandels. Die Umgestaltung einer Schullandschaft, das Gemeinsame Lernen bzw. die Inklusion, die Integration neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher, die Förderung des MINT-Bereiches oder der durchgängigen Sprachbildung, die Schaffung anregungsreicher Lernumgebungen mit vielfältigen Methoden und auch digitalen Medien sind dafür nur einige Beispiele. Zudem haben die Ergebnisse internationaler (Leistungs-) Vergleichsstudien, nationaler Zentralprüfungen und der Schulinspektionen in Deutschland vor allem den prekären Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie die Notwendigkeit einer Qualitätssteigerung des Bildungsbereichs und der Weiterentwicklung von Schulen ins öffentliche wie politische Bewusstsein gerückt. Die damit verbundene Forderung nach Veränderungen beschäftigt in besonderer Weise die schulischen Akteure aber auch die Wissenschaft, empirische Forschung und Bildungsadministration. Diese Systeme bzw. Organisationen liefern zugleich Wissen und lassen Innovationen entstehen, die zu einer Qualitätssteigerung und Weiterentwicklung von Bildung und Schule beitragen können (vgl. Koch, 2011). Entsprechend finden vermehrt Bemühungen bezüglich eines Transfers erprobter Innovationen und transferwürdigen Wissens in Schule statt (vgl. Altrichter et al., 2014; Berkemeyer et al., 2015; Goldenbaum, 2012; Gräsel, 2010; Jäger, 2017; Manitius/Bremm, 2019; Nickolaus/Gräsel, 2006; Rürup/Bormann, 2013). Diese sind allerdings oftmals mit einer möglichst flächendeckenden Verbreitung und Umsetzung von Ideen, Produkten, Programmen und Konzepten verbunden und bleiben immer wieder in der schulischen Praxis erfolgs- und wirkungslos.

Zugleich wird seit einiger Zeit in Deutschland die Kommune als Raum zur Veränderung, Gestaltung, Koordinierung und Steuerung von Bildung und Schulentwicklung einbezogen. In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum, die Bildungsbedingungen und Teilnahmekancen in der Region zu verbessern sowie spezifische lokale Problemsituationen mit ebenso lokalen Akteuren adäquat bearbeiten zu können (vgl. Altrichter 2014/1b; Altrichter/Maag Merki, 2016; Bauer et al., 2016; Bleckmann/Schmidt, 2012; Haugg, 2012; Huber et al., 2014 und 2018; Rürup/Röbken, 2015). Vielerorts treffen sich Kommunalverwaltungen, Bildungseinrichtungen, Vereine, Initiativen, Stiftungen und weitere Bildungsakteure in lokalen bzw. kommunalen Bildungslandschaften. In Form von systematischer Kooperation und Vernetzung, die teilweise auch durch externe Unterstützungssysteme begleitet werden (vgl. Järvinen et al., 2015; Koch, 2011/b; Van Holt/Manitius, 2015), arbeiten Bildungsakteure vor Ort in unterschiedlichen Konstellationen zusammen. So sind auch interschulische Netzwerke

aus dem Bildungsbereich nicht mehr wegzudenken. Sie können Lernprozesse begünstigen, vorhandene Potenziale verknüpfen, schulische Problemlagen lösen helfen, als Impulsgeber für Entwicklungsprozesse dienen, den Raum für gemeinsames Lernen und für einen Austausch über Erfahrungen, Wissen und Innovationen bieten (vgl. Berkemeyer et al., 2015; Boller et al. 2018; Hillebrand/Bremm, 2015; Hildebrand et al., 2017; Järvinen et al., 2015; Jungermann et al., 2018; Manitius/Bremm, 2019; Otto et al., 2015; Rürup et al., 2015; Sartory et al., 2016 und 2018; Van Holt/Manitius, 2015). Als Ausdruck der lokalen Zusammenarbeit und der gemeinsamen Verantwortung ist bereits in vielen Kommunen ein sogenanntes Bildungsmanagement etabliert worden, bei dem oftmals eine Geschäftsstelle bzw. ein Regionales Bildungsbüro eine zentrale Rolle einnimmt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsbüros agieren dabei oftmals als Schnittstellenakteur oder Brückenbauer im sogenannten Mehrebenensystem der kommunalen Bildungslandschaft und können in Kooperation innere wie äußere Schulangelegenheiten bearbeiten (vgl. Arbeitsgruppe Lernen vor Ort, 2016; Berkemeyer et al., 2015; Jungermann et al., 2015; Otto et al., 2015; Rolff, 2013/a, 2014/a, 2016/a).

Erkenntnisinteresse der Arbeit

Trotz der wachsenden Bedeutung und zunehmenden Akzeptanz, die einer vielfältigen Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Akteuren der kommunalen Bildungslandschaft für die Qualitätssteigerung des Bildungsbereichs und der Weiterentwicklung von Schulen zugeschrieben wird, sind zwar zahlreiche Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen für Kooperationen und Vernetzungen erforscht, allerdings gibt es bislang nur wenige Befunde zu möglichen Unterstützungsleistungen einer Zusammenarbeit (vgl. Järvinen et al., 2015; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2016; Sartory et al., 2018). Auch bezüglich des Transfers von Wissen und Innovationen geben zahlreiche Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen Hinweise und Anregungen zu transferförderlichen Faktoren für die Umsetzung von Wissen und Innovationen im deutschen Schul- und Bildungsbereich. Es fehlt aber an Forschungen, die sich zum einen auf die von Schulen wahrgenommenen, systematischen Unterstützungsleistungen eines externen Unterstützungssystems im Bereich des Transfers von Wissen und Innovationen beziehen (vgl. Koch, 2011/a; Schreiner et al., 2019) sowie andererseits auf die wahrgenommene Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen für die schulische Praxis (vgl. Berkemeyer et al., 2015; Goldenbaum, 2012; Rürup/ Bormann, 2013).

Diese Forschungsdesiderate stehen im Fokus der vorliegenden Arbeit, die im Zusammenhang mit dem regional verorteten Praxisprojekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' entstanden ist. Das dreijährige Projekt wurde 2015 vom Regionalen Bildungs-

büro Kreis Gütersloh initiiert, gemeinsam mit verantwortlichen Akteuren der kommunalen Bildungslandschaft bottom-up-orientiert konzipiert und über die Gesamtlaufzeit begleitet. Der wesentliche Anlass für das Projekt war die Umgestaltung der Schullandschaft in NRW (2011). Um einem möglichen Verlust von Wissen, Können und Innovationen der auslaufenden Schulen vorzubeugen, deren Arbeit transparent zu machen und wertzuschätzen sowie andererseits die Gleichzeitigkeit von diversen Handlungsanforderungen aufbauender Schulen und deren Schulentwicklung zu unterstützen, wurden Transferprozesse zwischen zwölf Schulen der Sekundarstufe I im Kreis Gütersloh durch das Regionale Bildungsbüro unterstützt. Entsprechend nimmt die vorliegende Untersuchung das Regionale Bildungsbüro als ein operatives, externes Unterstützungssystem der kommunalen Bildungslandschaft mit dessen Unterstützungsleistungen für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen bzw. für sogenannte interschulische Innovationsnetzwerke in den Blick.

Ziele der Arbeit

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit insbesondere mit den beiden folgenden Fragen: Mit welchen Leistungen kann ein Regionales Bildungsbüro als externes Unterstützungssystem Schulen beim Wissenstransfer zwischen Schulen unterstützen und welche wahrgenommene Wirksamkeit aus Sicht der schulischen Akteure können die Wissenstransferprozesse für die schulische Praxis und die Schulentwicklung haben? Dazu wurden im Rahmen des Projektes leitfadengestützte Interviews mit beteiligten Lehrkräften und Schulleitungen durchgeführt und anschließend durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Forschungsziel der vorliegenden empirischen Untersuchung ist es, bereits an vorhandene Erkenntnisse und empirische Befunde der entsprechenden Bereiche aus dem Praxisfeld heraus anzuknüpfen, sie gegebenenfalls weiterzuentwickeln und um noch nicht oder nicht ausreichend untersuchte Aspekte zu erweitern. Somit sollen, im Sinne eines explorativen Ansatzes, die aufgestellten Forschungsfragen dieser Arbeit beantwortet und Hypothesen generiert werden, die einen Beitrag zur Schließung von Wissenslücken in diesem Untersuchungsbereich leisten.

Aufbau der Arbeit

In Teil A werden im ersten Kapitel zunächst die theoretischen Grundlagen sowie der Forschungsstand zum Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich aufgearbeitet. In diesem Zusammenhang findet sowohl eine Auseinandersetzung mit betroffenen Forschungsgebieten, zentralen Begriffen und möglichen Methoden zum Transfer von Wissen

und Innovationen statt als auch zu speziellen Aspekten des Transfers im schulischen Bereich. Das zweite Kapitel liefert einen Überblick über die theoretischen Grundlagen und den Forschungsstand zu kommunalen Bildungslandschaften, zur Kooperation und Vernetzung sowie zum Regionalen Bildungsbüro als Unterstützungssystem. Aus diesen theoretischen und empirischen Erkenntnissen ergeben sich die im dritten Kapitel abgeleiteten Forschungsfragen.

In Teil B wird die eigene Untersuchung vorgestellt. Das Kapitel vier umfasst die Beschreibung und Verortung des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen', in dessen Kontext die Untersuchung durchgeführt wurde. Dabei wird einerseits die Veranlagung und Gestaltung des Projektes sowie andererseits das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh als Initiator, Gestalter und Unterstützungssystem des Projektes vorgestellt. In Kapitel fünf erfolgt die Beschreibung des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens der vorliegenden Querschnittsuntersuchung. Neben der untersuchten Stichprobe werden auch das qualitativ empirische Vorgehen und die Durchführung der Datenerhebung mittels leitfadengestützter Experteninterviews sowie die Datenauswertung unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse detailliert beschrieben.

Im Teil C erfolgt die Darstellung und Interpretation der empirischen Untersuchungsergebnisse, wobei sich die Untergliederung an den aufgestellten Forschungsfragen orientiert. Die gewonnenen Ergebnisse werden entsprechend mit den im theoretischen Grundlagenteil dargestellten Erkenntnissen verbunden.

Der Teil D schließt die Arbeit mit einer Diskussion und einem Ausblick ab. Hierzu werden zunächst die vorliegenden Ergebnisse zusammenfassend diskutiert und das methodische Vorgehen kritisch reflektiert, bevor ein Fazit und ein Ausblick für die weitere Forschung und die Schulpraxis dieses Kapitel komplettieren.

Teil A: Theoretische Grundlagen

Die ständigen und vielfältigen Neuerungen und Herausforderungen in Schulen implizieren Veränderungsprozesse bei den in Schulen handelnden Akteuren, vor allem im Hinblick auf deren Bereitschaft, Wissen und Kompetenzen. Bezüglich eines Transfers von Wissen und Innovationen im Schulbereich liegen in der Forschung und Praxis bereits etliche Bemühungen, Befunde und Erkenntnisse vor. Diese sollen im ersten Kapitel der theoretischen Vorüberlegungen systematisch aufgearbeitet werden.

Im Zuge aktueller Regionalisierungstendenzen im Schul- und Bildungswesen wird Unterstützungssystemen für die Einzelschule stärkere Bedeutung zugeschrieben. Entsprechend wird im zweiten Kapitel der theoretischen Vorüberlegungen der Forschungsstand zu den sogenannten kommunalen Bildungslandschaften, der Kooperation und Vernetzung innerhalb dieser und speziell im schulischen Bereich sowie dem Regionalen Bildungsbüro und deren möglichen Unterstützungsfunktionen dargestellt. Nach dieser Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen werden die sich daraus ergebenden Zielsetzungen und Forschungsfragen der vorliegenden empirischen Untersuchung im dritten Kapitel präsentiert.

1 Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich

„Der Fortschritt lebt vom Austausch des Wissens.“ (Albert Einstein)

Ähnlich wie in der Wirtschaft, in der die Zusammenhänge zwischen dem Managen von Wissen und dem Unternehmenserfolg bereits seit geraumer Zeit bekannt sind und Wissen gezielt als Ressource zur Wertschöpfung eingesetzt wird, werden auch im schulischen Bereich erprobte Innovationen und transferwürdiges Wissen vermehrt in die Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit einbezogen. Schulen verbinden damit nicht selten auch die Annahme, Probleme zu lösen, die schulische Praxis nutzenorientiert und unkompliziert zu verbessern sowie die eigene Position zu stärken. Allerdings werden diese gehegten Erwartungen an qualitätsfördernde Transferprozesse nicht einfach so erfüllt. Sie bleiben in der schulischen Praxis oftmals wirkungslos bzw. nicht genutzt, da sich ein wirksamer Transfer nicht von

selbst einstellt bzw. sich nicht eins zu eins auf ein anderes System übertragen lässt („Innovations do not sell themselves.“ - Everett M. Rogers und „Transfer ist Arbeit und Lernen“ – Herbert Altrichter). Neben den beispielsweise durch Ministerien, Universitäten, Landesinstitute, Versuchsschulen oder Stiftungen initiierten Innovationen auf der schulischen Gesamtsystemebene werden auch in den Schulen selbst Wissen und Innovationen entwickelt, aufgebaut und erprobt, die ein erhebliches Transferpotential in sich bergen und transferfähig sind.

Was aber ist überhaupt mit Transfer von Wissen und Innovationen gemeint? Welche Strategien, Konzepte und Methoden sind für den Transfer von Wissen und Innovationen sowie der Modifizierung bzw. Adaption möglicherweise geeignet und welche Bedingungen sind zu berücksichtigen? Wie lässt sich Wissen von einer Schule auf eine andere übertragen und explizieren sowie in die Schulentwicklung implementieren? Wer oder was kann Wissenstransferprozesse zwischen Schulen unterstützen? Diese und weitere Fragen sollen in dem folgenden, ersten Kapitel zu den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehen, denn in dem später beschriebenen Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' geht es um den Transfer von Wissen zwischen Schulen sowie dessen Unterstützung durch das Regionale Bildungsbüro. In diesem Zusammenhang beziehen sich die Ausführungen zum Stand der bislang noch übersichtlichen schulbezogenen Transferforschung auf theoretische Modellannahmen und empirische, überwiegend auf das deutsche Schulsystem bezogene, Befunde und Forschungsarbeiten sowie auf die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen.

1.1 Transfer von Wissen und Innovationen - Forschungsgebiete, zentrale Begriffe sowie Methoden der Wissenserhebung und Wissensweitergabe

1.1.1 Forschungsgebiete

Der Transfer von Wissen und Innovationen ist grundsätzlich kein neues oder sehr junges Themenfeld der Wissenschaft, wenn auch noch weniger erforscht als Prozesse zum Technologietransfer. Vor allem in den 1980er Jahren wurden bereits Aspekte der Ressource Wissen und dessen Transfer in der Organisationswissenschaft beleuchtet. Im Bildungsbereich lagen schon in den 1970er Jahren erste internationale Studien mit dem Schwerpunkt zum Transfer von Innovationen vor (vgl. Bormann, 2011, S. 26, Prenzel, 2010). Inzwischen beschäftigen sich zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen und Forschungsbereiche mit dem Thema. Neben den Forschungsperspektiven beispielsweise der Betriebswirtschaftslehre, der Soziologie

oder der Kommunikations- und Politikwissenschaften sind dies in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vor allem in den letzten Jahren empirische Befunde und Theoriebildungen zu Prozessen des Transfers von Innovationen (Transferforschung - eher aus der Transfergeberperspektive) oder zur erfolgreichen Implementation von Schulreform- und Schulentwicklungsprogrammen (Implementationsforschung - eher aus der Transferadressatenperspektive), die durch die Etablierung der Modellversuchsförderung zusätzlich unterstützt wurden (vgl. Nickolaus/Gräsel, 2006; Nonaka/Takeuchi, 2012; Phipps et al., 2012).

„Grundsätzlich untersuchungsleitend ist in diesen Forschungsansätzen die Frage, wie es gelingen kann, einzelne -schon weitgehend bekannte und kommunizierbar aufbereitete-Ideen und Konzepte zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht möglichst flächendeckend im Schulsystem zu verbreiten und als neue Handlungspraxis nachhaltig zu verankern“ (Rürup/Bormann, 2013, S. 273).

Zudem besteht in der Erziehungswissenschaft eine große Offenheit, innovations- und wissensbezogene Forschungsergebnisse anderer Disziplinen auch im Bildungsbereich nutzbar zu machen (vgl. Rürup/Bormann, 2013, S. 273) sowie Erkenntnisse der praxisnahen (Transfer)Forschung zu integrieren.¹

1.1.2 Zentrale Begriffe und Fokussierung

In den folgenden Ausführungen sollen vor allem die vielfältigen, zentralen Begriffe zum Transfer von Wissen und Innovationen in der wissenschaftlichen Forschung geklärt sowie entsprechend dem vorliegenden Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit auf den schulischen Bereich bzw. Bildungsbereich in Deutschland fokussiert und eingegrenzt werden. In diesem Zusammenhang finden sowohl Begriffsbestimmungen aus empirischen Forschungserkenntnissen als auch aus Erkenntnissen der Praxisforschung bzw. aus Schulentwicklungsprojekten Berücksichtigung.

Wissen

Es gibt eine Vielzahl von Auseinandersetzungen mit dem Wissensbegriff, der international mit Knowledge bezeichnet wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich viele Disziplinen mit der Bedeutung des Wissens auseinandersetzen, da Wissen als wichtige Ressource betrachtet wird und jede für sich bestimmte Betrachtungen, Annahmen und Auslegungen beansprucht. Die Betriebswirtschaftslehre beispielsweise grenzt häufig Wissen von Daten und Informationen ab, wobei letztere als Vorstufen von Wissen interpretiert werden (vgl. Basel,

¹ Näheres siehe Koch, 2011 a/b

2014, S. 8; Nonaka/Takeuchi, 2012, S. 23, 74 f.; Phipps et al., 2012, S. 179 ff.; Pircher, 2014, S. 20). Zudem stößt das Thema Wissen bzw. Wissensarbeit (Knowledge Work) seit vielen Jahren auf ein großes gesellschaftliches Interesse (vgl. Nonaka/Takeuchi, 2012, S. 21). Dementsprechend gibt es keine allgemeingültige, vollständige Definition.

Wird der Wissensbegriff differenzierter betrachtet, so begegnet einem vor allem ein breites Spektrum an Wissensarten (vgl. Pircher, 2014, S. 18), das Wissen in verschiedene Segmente aufteilt. Fokussiert man die Wissensarten auf die Relevanz für einen Transfer, so lassen sich folgende, Disziplin übergreifende Arten in den Vordergrund stellen (vgl. Basel, 2014, S. 8 ff.; Erlach et al., 2013, 46 ff.; Höfer/Rolff, 2015, S. 609 f.; Nonaka/Takeuchi, 2012, S. 22 ff.; Phipps et al., 2012, S. 179 ff.; Rolff/Schratz, 2015, S. 7 ff.; Rolff, 2016/b, S. 214; Schuster, 2012, S. 20 ff.; Zeppin, 2008, S. 4 ff.):

- Explizites Wissen (know how, knowing that): kognitives, verbalisier- und dokumentierbares/kodifizierbares, speicherfähiges und nicht an den Träger gebundenes Wissen
- Implizites Wissen (tacit knowledge): unbewusstes, verborgenes, schwer formalisierbares und
- an den Träger gebundenes Wissen
- Erfahrungswissen (knowing how): Spürsinn, Praxiswissen, z.B. Krisenarbeit, Entwicklungskapazitäten
- Intangibles Wissen: nicht greifbar, Spirit, Empathie, Kohärenz

Diese Wissensarten sind durch Übergänge gekennzeichnet und nicht immer scharf voneinander trennbar. Im Themenfeld des Transfers von Wissen wird der größere Anteil der Wissensmenge dem impliziten Wissen zugerechnet, was aber deutlich schwerer transferierbar ist. Die sogenannte Wissensspirale von Nonaka und Takeuchi (1995) stellt die Übergänge zwischen implizitem und explizitem Wissen bzw. der Wissensgenerierung modellhaft dar. Dabei wird zwischen vier verschiedenen **Formen der** Wissensumwandlung unterschieden: Sozialisation, Externalisierung, Kombination und Internalisierung (SEKI-Modell):

„1) vom impliziten zum impliziten Wissen – Sozialisation, 2) vom impliziten zum expliziten Wissen – die Externalisierung, 3) vom expliziten zum expliziten Wissen – die Kombination und 4) vom expliziten zum impliziten Wissen – die Internalisierung“ (Nonaka/Takeuchi, 2012, S. 79).

Ausgangspunkt der Spirale ist das implizite Wissen, das zunächst generiert werden muss, um dann alle vier Formen der Umwandlung zu durchlaufen. Ziel vieler Transferprozesse ist somit, implizites Wissen zu nutzen und in explizites zu überführen (vgl. ebenda).

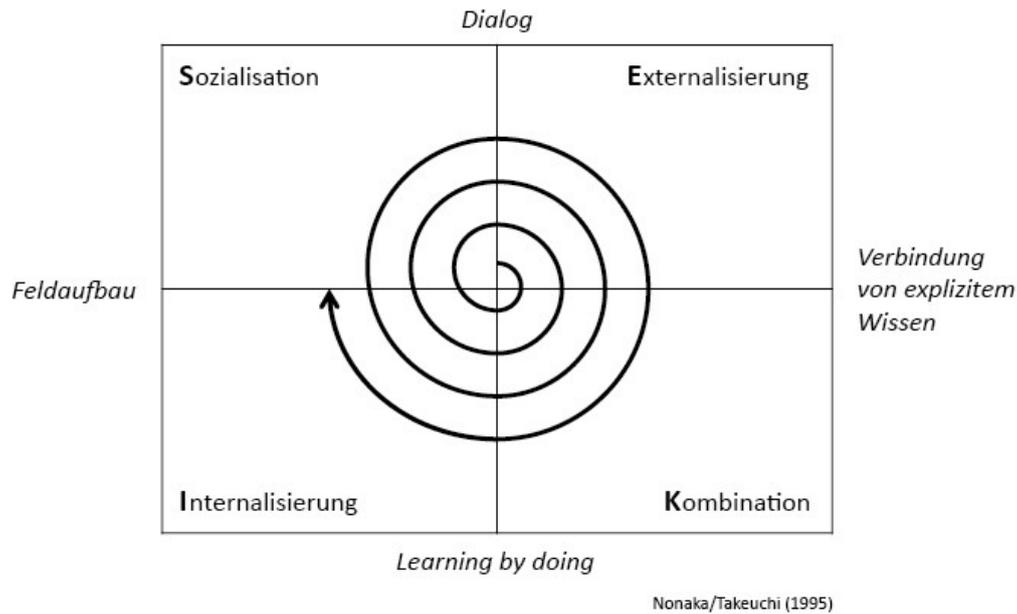


Abbildung 1: Formen der Wissensumwandlung (nach: Nonaka/Takeuchi, 1995/2012, S. 79)

Wissensträger

Eine weitere Differenzierung des Begriffes Wissen bezieht sich auf die Schaffung von Wissen bzw. den Trägern des Wissens. Dabei wird wie folgt unterschieden (vgl. Basel, 2014, S. 11 ff.; Erlach et al., 2013, 62 ff.; Nonaka/Takeuchi, 2012, S. 185 ff.):

- Personales Wissen: Wissensbestand einer einzelnen Person, des Wissenspraktikers und Wissensverwalters; Handlungswissen; liegt in verschiedenen Graden des Bewusstseins vor
- Kollektives Wissen: überindividueller Wissensbestand, der aus einer Gesellschaft heraus entstanden und von dieser getragen werden kann; gemeinsame, kollektive Kultur, über die viele Mitglieder einer Organisation verfügen
- Organisationales Wissen: überindividueller Wissensbestand, der innerhalb einer Organisation vorhanden ist (Strukturen, Abläufe, Gewohnheiten, Regeln); liegt in verschiedenen Graden des Bewusstseins vor

Wissensmanagement

Ähnlich wie beim Begriff Wissen so gibt es auch beim Begriff Wissensmanagement keine einheitliche, interdisziplinäre Definition. Annäherungsweise kann Wissensmanagement als ein effizienter Umgang mit der Ressource Wissen beschrieben werden. Nach North, der in Forschung und Praxis anwendungsorientierte Konzepte zur wissensorientierten Unterneh-

mensführung entwickelt, geht es im Wissensmanagement darum, wie Wissensprozesse strukturiert und strategisch ausgerichtet werden können, um diese im Sinne der Organisationsziele zu beeinflussen, das Wissenskapital zu erhöhen und Wissensverluste zu vermeiden (vgl. North, 2011, S. 3). Fokussiert auf den schulischen Bereich geht es beim effizienten Umgang mit Wissen in erster Linie um die Weitergabe und Verbreitung, beispielsweise im Rahmen von Unterricht oder Fortbildungen. Aber auch die fortlaufenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungsprozesse lassen ein Wissensmanagement für Schulen sinnvoll erscheinen, damit Wissen generiert und für viele nutzbar gemacht werden kann sowie der Organisation erhalten bleibt.

In der Fachliteratur wird Wissensmanagement häufig in den zwei Grundausrichtungen, dem humanorientierten und dem technologieorientierten Wissensmanagement, unterschieden. Das humanorientierte Wissensmanagement stellt eher den Menschen als Wissensträger in den Mittelpunkt, um dessen Wissenspotentiale freizulegen. Das technologieorientierte Wissensmanagement beinhaltet vor allem den Einsatz moderner Technologien, um Wissensbestände zu sichern und zu transferieren. Erst eine Verbindung beider Ausrichtungen lässt ein Wissensmanagement nachhaltig effizient werden (vgl. Schuster, 2012, S. 24).

Innovationen

Der Begriff Innovation (invention, engl.; inventio, lat. = Neuerung, Veränderung, Erfindung) wird je nach Betrachtungsperspektive und Verwendungskontext unterschiedlich gefasst und verwendet („hybrider Charakter“) sowie häufig von den Begriffen „Reformen“ und „Wandel“ abgegrenzt (vgl. Bormann, 2011, S. 14 f.; Goldenbaum, 2012, S. 74 ff.). Im Zusammenhang mit dem Begriff Wissen begreifen Peschel/Fundneider das Wissen und seine Erzeugung als die „primäre Quelle von Innovation“ (Pircher, 2014, S. 266 und S. 8). Dabei verweisen sie auf eine Perspektive, in der Innovation als ein „Prozess der Knowledge-Creation, des radikalen Lernens und der Wissens-(co)-konstruktion verstanden wird“ (ebenda, S. 267). Auch Bormann weist auf die Wissensbasiertheit von Innovation hin. In ihrer Habilitationsschrift werden Innovationen „als eine spezifische Form von Wissen bzw. als Wissenspassagen“ verstanden (Bormann, 2011, S. 73).

Nachdem sich zunächst die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mit dem Begriff auseinandersetzen, haben sich im Weiteren Wissenschaften wie die Geistes-, Natur- und Ingenieurwissenschaften mit Innovationen beschäftigt. Aber:

„Ein einheitliches Begriffsverständnis von Innovation liegt bislang nicht vor, vielmehr existiert eine große Fülle an Definitionen und Beschreibungen. Die Ursache für diese Vielfalt können in den unterschiedlichen theoretischen Zugängen, empirischen Vorgehensweisen

und Erklärungszielen der jeweiligen Autoren aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gesehen werden“ (Goldenbaum, 2012, S. 71).

Entsprechend der lateinischen Wortherkunft stimmen die Definitionsansätze überwiegend darin überein, dass Innovation mit Merkmalen von Neuheit und Veränderung verknüpft wird.

Aregger (1976) definiert daher Innovation als

„eine signifikante Veränderung im Status quo eines sozialen Systems, welche gestützt auf neue Erkenntnisse, soziale Verhaltensweisen, Materialien und Maschinen, eine direkte und/oder indirekte Verbesserung innerhalb und/oder außerhalb des Systems zum Ziel hat“ (zitiert nach Goldenbaum, 2012, S.72),

wobei eine Innovation auch eine Kombination aus bereits Vorhandenem sein kann, die in ihrer Gesamtheit eine Neuerung darstellt (vgl. Buddeberg, 2014, S. 19). Ebenfalls übereinstimmend in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen werden die Unterscheidungen der Veränderungen bzw. Neuerungen grob in technische und soziale Innovationen sowie differenzierter in Produkt-, Prozess- und Sozialinnovationen vorgenommen (vgl. ebenda, S. 78 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 15 ff.; Van Holt, 2014, S. 7 f.).

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Innovation lässt sich international auf die 1960er Jahre und in Deutschland auf die 1970er Jahre zurückführen. Insbesondere seit Beginn der 1990er Jahre, im Zusammenhang mit den international vergleichenden Schulleistungsstudien (z.B. TIMSS, PISA), beschäftigen sich vor allem die Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung sowie die Begleitung und Evaluation von konkreten Reformprogrammen mit schulischen Innovationen und deren Transfer (vgl. Goldenbaum, 2012, S. 71 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 15 ff.; Berkemeyer et al., 2015, S. 79). Rürup/Bormann stellen in diesem Zusammenhang fest:

„Im Rahmen quantitativer Forschungen hat sich insbesondere im Anschluss an die Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung auch ein gewisser Kernbestand zu erhebender Aspekte durchgesetzt. Eine theorieorientierte Durchdringung von Veränderungsprozessen im Bildungswesen ist trotz aller Empirie immer noch ein Desiderat“ (Rürup/Bormann, 2013, S. 17).²

Holtappels bezeichnet mit **Innovationen im Schulbereich**

„alle Verfahren und Maßnahmen (...), die eine Erneuerung a) von Aufgaben, Inhalten und Programmen b) von Personen oder c) des sozialen Systems und der Prozesse selbst in einer Organisation vollziehen, entweder im sozialen System der Einzelschule oder im Schulsystem insgesamt“ (ebenda, S. 45).

Diesbezüglich stellt er aber gesondert heraus:

² Näheres zur Heuristik der Innovation siehe ebenda

„Allerdings zielen nicht alle Innovationen auf Erneuerung auf sämtlichen Ebenen der Schulqualität ab. Zudem bedeutet Erneuerung im Sinne von Veränderung der Handlungspraxis nicht immer schon Qualitätsverbesserung“ (ebenda).

Goldenbaum unterscheidet daher Verbesserungsinnovationen - mit denen kleinformative, weniger radikale, in kleinen Schritten voranschreitende Veränderungen gemeint sind - von Basisinnovationen - mit denen eher absolute, richtungsweisende Neuerungen mit langfristigen, markanten Folgen gemeint sind (vgl. ebenda, S. 151; Goldenbaum, 2012, S. 83 ff.). Im Kontext von Schulentwicklungsprojekten sind nach Berkemeyer et al. Innovationen als „Lösung für Probleme aus der Praxis“ aufzufassen (Berkemeyer et al., 2015, S. 79).

Implementation bzw. Implementierung

Zahlreiche Forschungen zum Thema Implementation haben ihren Ursprung in der US-amerikanischen Policy-Forschung. In Deutschland wurden entsprechende Forschungen in den 1970er Jahren in der Soziologie und den Politikwissenschaften intensiviert, da Reformprogramme oftmals scheiterten (vgl. Goldenbaum, 2012, S. 84 f.; Van Holt, 2014, S. 59). In erziehungswissenschaftlichen Forschungen und schulbezogenen Kontexten, in denen sich zwei Schwerpunkte (curriculare Innovationen und Modellversuchsprogramme) identifizieren lassen, wird der Begriff Implementation bzw. Implementierung häufig in Anlehnung an Euler/Sloane (1998) als Bezeichnung für die Umsetzung von Innovationen in die Praxis benutzt (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 80; Bormann/Rürup, 2013, S. 152 f.; Goldenbaum, 2012, S. 84 ff.). Hinsichtlich der oben beschriebenen Merkmale von Innovationen konkretisiert die von Fullan (1982/2007) formulierte Definition von Implementation diesen Begriff präziser:

„Implementation consists of the process of putting into practise an idea, program, or sets of activities and structures new to the people attempting or expected to change“ (zitiert nach Goldenbaum, 2012, S. 84).

Der Beginn der Implementation ist abzugrenzen von der zeitlich vorgelagerten Phase der Entscheidung zur Annahme und zum Einsatz einer Innovation, die als Adaption bezeichnet wird. Denn bei einer Implementation geht es um die nachgelagerte Realisierung in die Praxis. Dieser Prozess kann viele Jahre beanspruchen und wird in der Fachliteratur oftmals mit Institutionalisierung titulierte. Dabei spielt nicht nur der Sender, z.B. die Bildungsadministration, sondern verstärkt der Empfänger, z.B. Schulen, von Innovationen eine bedeutende Rolle (siehe Kap. 1.1.2; vgl. Bormann/Rürup, 2013, S. 152 f.; Goldenbaum, 2012, S. 85). Zur Bestimmung des Ergebnisses einer Implementation legte Coburn (2003) ein Konzept vor, das zwischen vier Indikatoren unterscheidet: Verbreitung (spread), Tiefe (depth), Nachhaltigkeit (sustainability) und Identifikation (ownership) (vgl. ebenda).

Transfer

Der Begriff Transfer (lat. transferre = hinüberbringen; engl. to transfer = übertragen, weiterführen; amerikan. scaling up = hochskalieren, vergrößern) wird ebenfalls je nach disziplinärem und kontextuellem Zusammenhang unterschiedlich verwendet. In der Lern- und Problemlöseforschung beispielsweise spricht man dann von Transfer, „wenn in einer Situation (A) eine Problemlösung entwickelt oder etwas gelernt wird und das Gelernte bzw. die Problemlösung in einer anderen Situation (B) angewendet wird“ (Prenzel, 2010, S. 23). Zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen, wie z.B. die Soziologie, Psychologie, die Wirtschaftswissenschaften oder Erziehungswissenschaft, aber auch die modellprogrammbegleitende Transferforschung beschäftigen sich seit vielen Jahren mit der Transferthematik (vgl. Gräsel, 2010, S. 8; Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 9). Gräsel/Jäger/Willke ordnen in ihrer Expertise ‚Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes‘ diese verschiedenen alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Verwendungskontexte nach unterschiedlichen Bedeutungen von Transfer in drei Kategorien ein (vgl. Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 445 ff.):

- Wechsel: kategorialer oder örtlicher Wechsel des Transferierten
- Übertragung: Übertragung einer Technik oder einer Strategie sowie eines erlernten Verhaltens von einem Kontext in den anderen
- Verbreitung: Verbreitung oder Weitergabe des Transferierten

Des Weiteren wird nach internem und externem Transfer, zwischen Produkt- und Prozess-transfer sowie nach greifbarem und ungreifbarem, intangiblem Transfer unterschieden (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 80; Buddeberg, 2014, S. 42 ff.; Höfer/Rolff, 2015, S. 609; Rolff, 2016, S. 215).

Im schulischen Bereich, in dem auch verschiedene Transferbegriffe, z.B. Lerntransfer, Transfer von Maßnahmen und Programmen, Wissenstransfer, vorzufinden sind, oder in der schulbezogenen Transferforschung wird der Begriff in erster Linie in seiner Bedeutung „als Verbreitung von Konzepten, Techniken oder Erkenntnissen in einen anderen Kontext“ (Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 493) bzw. „die Verbreitung von einer Innovation, die in einem spezifischen Kontext erprobt wurde, auf einen anderen, ähnlich strukturierten Kontext“ (Goldenbaum, 2011, S. 84) verstanden. Dies ist also mit einem Positionswechsel bzw. Wechsel der ‚ownership‘ verbunden. Vielfach wird dabei die folgende Definition von Jäger (2004) bzw. Euler (2001) zugrunde gelegt (vgl. Bormann, 2011, S. 67; Goldenbaum, 2011, S. 84; Prenzel, 2010, S. 23; Van Holt, 2014, S. 31):

„Transfer ist

- die geplante und gesteuerte Übertragung von Erkenntnissen,
- aus dem Kontext A, bestehend aus den Merkmalen Inhalt, Person und soziales System,
- in einen Kontext B, der sich in mindestens einem der drei Merkmale unterscheidet.“

Bormann erweitert mit Bezug auf Nickolaus/Schnurpel (2001) und Euler/Sloane (1998) diese Definition um den Aspekt der Verarbeitungsprozesse im neuen sozialen Kontext. Demnach beruht Transfer

„auf der Wahrnehmung, Interpretation und Anpassung des Vorhabens, sodass Transfer auch als eine ‚Neukonstruktion‘ aufgefasst wird, dessen Qualität sich differenzieren lässt in eine einfache Reproduktions- und komplexe Transformationsleistung“ (Bormann, 2011, S. 67).

In Verbindung mit der Verbreitung von Innovationen lassen sich in der Fachliteratur zudem drei grundlegende Positionen in der Gestaltung des Bildungstransfers unterscheiden (siehe Kap. 1.2.5; Berkemeyer et al., 2015, S. 81 f.; Bormann, 2011, S. 60 f.; Buddeberg, 2014, S. 28 ff.; Goldenbaum, 2011, S. 83 ff.; Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 11; S. 494 ff.):

- „Transfer als Dissemination: beschreibt einen Prozess der zielgerichteten, linearen, gesteuerten Verbreitung einer Neuerung, die von wenigen Einrichtungen entwickelt und auf die Ebene des Gesamtsystems ausgedehnt wird
- Transfer als Diffusion von Innovationen: geht nach Rogers (2003) eher von einem spontanen Vorgang aus, bei dem die Verbreitung von Innovationen nach dem Prozessmuster ‚Initiierungsphase – Implementationsphase mit einer Neudefinition – evaluative Klärungsphase – Übernahme in Routinen‘ verläuft
- Transfer als Entwicklungsprozess: versteht Transfer als einen Prozess, „in dem eine gegebenenfalls situationsspezifisch adaptierte Problemlösung, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurde, auf ähnliche Problemlagen übertragen wird“ (Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 11).

Betrachtet man den Transfererfolg, so werden vor allem als Indikatoren für einen erfolgreichen Transfer im Bildungsbereich die Folgenden verwendet, die bereits zur Bestimmung des Ergebnisses einer Implementation (s.o.) angewandt wurden (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 80; Goldenbaum, 2011, S. 91; Gräsel, 2010, S. 10):

- Verbreitung: quantitative Verbreitung und Übernahme von Neuerungen
- Tiefe: Übernahme von Neuerungen mit der Veränderung von Überzeugungs- und Handlungsmustern
- Identifikation: das Ausmaß, mit dem sich die am Transfer beteiligten Personen als Teil einer Neuerung bzw. Reform fühlen

- Nachhaltigkeit: Dauerhaftigkeit der Veränderung

Berkemeyer et al. stellen diesbezüglich unter Berücksichtigung einer Untersuchung von 25 konzeptionell unterschiedlichen Modellprojekten fest, dass „die Interpretationen von Transfereffekten eine große Spannweite aufweisen“ und dass „für die Hälfte der Projekte keine Kenntnisse zu Verbreitungsprozessen und -ergebnissen vorliegen“ (Berkemeyer et al., 2015, S. 80).

Auf weitere Aspekte zum Transferegeschehen im schulischen Bereich wird gesondert im Kapitel 1.2 dieser Arbeit eingegangen.

Wissenstransfer

Die Ressource Wissen und dessen Management ist für Unternehmen und Organisationen ein Erfolgsfaktor. Dieses kann durch die Um- und Neugestaltung von Wissen im Sinne von Innovationen geschehen, aber auch durch die Sicherstellung und Weitergabe vorhandener Wissensbestände, dem sogenannten Wissenstransfer. Zahlreiche Unternehmen setzen an diesem Punkt beispielsweise mit dem Ziel an, möglichst viel Erfahrungswissen des Vorgängers strukturiert und angeknüpft an den individuellen Wissensstand des Nachfolgers weiterzugeben (vgl. Pircher, 2014, S. 150 ff.). Die folgende Abbildung von Ackermann zeigt am Beispiel des Bankunternehmens Credit Suisse das Potential einer optimierten Einarbeitung durch Wissenstransfer.

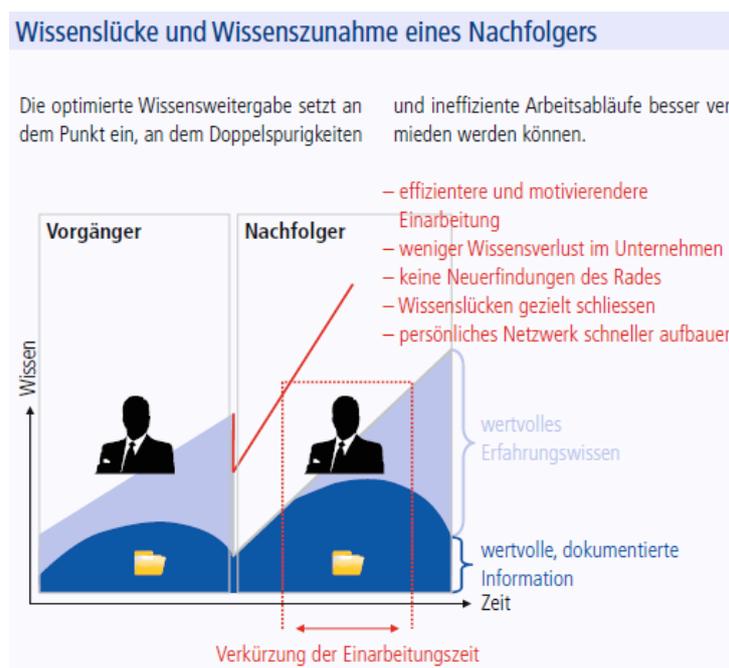


Abbildung 2: Potential einer optimierten Einarbeitung durch Wissenstransfer (aus: Pircher, 2014, S. 155)

Für den Begriff Wissenstransfer werden in der Literatur oftmals synonym benutzte Begriffe wie beispielsweise Know-how-Transfer, Erkenntnistransfer, Wissensaustausch, Wissens(ver)teilung oder Wissenskommunikation verwandt. Eine einheitliche, eindeutige Definition des Begriffes Wissenstransfer gibt es nicht. Entsprechend der jeweiligen Kontexte wird der Begriff unterschiedlich definiert. Eine recht allgemeine Definition findet man bei dem Organisationswissenschaftler Thiel:

„Unter Wissenstransfer ist die zielgerichtete Wiederverwendung des Wissens eines Transferpartners durch (einen) andere(n) Transferpartner zu verstehen, wobei es sich bei den Transferpartnern um Individuen oder Kollektive handeln kann. Wissen kann dabei unverändert oder angepasst wiederverwendet werden oder als Input für die Generierung neuen Wissens dienen. Die Wiederverwendung setzt das Verstehen des transferierten Wissens sowie seine Anwendung durch den Empfänger voraus. Ein Wissenstransfer umfasst damit eine Lernkomponente und in der Regel auch eine Logistikkomponente“ (Thiel, 2002, S. 32).

Im schulischen Bereich sieht beispielsweise Prenzel den Wissenstransfer, bei dem „handlungsrelevantes Wissen in die Praxis vermittelt wird“ (Prenzel, 2010, S. 23), als Voraussetzung für Transfermaßnahmen und -programme, die zudem einen Lerntransfer einbeziehen.

Für die weiteren Ausführungen der vorliegenden Arbeit wird unter Wissenstransfer verstanden, wie Wissen prozesshaft mittels Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Wissensträgern innerhalb und außerhalb einer Organisation, hier überwiegend Schulen, weitergegeben, verteilt, geteilt und gemeinsam neu konstruiert wird.

1.1.3 Methoden der Wissenserhebung und -weitergabe

Sieht man als wesentliches Ziel eines Wissenstransfers die Weitergabe, Wiederverwendung und Neukonstruktion von Wissen für andere Kontexte an, so sollen in diesem Kapitel Methoden und Instrumente vorgestellt werden, die den Wissenstransfer unterstützen können. Dazu findet man in der Fachliteratur eine Vielzahl an Ansätzen, Verfahren und Kategorisierungen. Zum einen gibt es die individualisierten Herangehensweisen, die auf einen Dialog und auf Reflexionsprozesse bei der Erfassung und Weitergabe von Wissen ausgerichtet sind und zum anderen solche, die ein standardisiertes, strukturiertes Vorgehen heranziehen. Zudem werden die Methoden und Instrumente oftmals den Komponenten bzw. Aktivitätsbündeln des Wissensmanagements zugeordnet: Wissensgenerierung, Wissenserhebung, Wissensdarstellung, Wissensverarbeitung und Wissensauswertung. Des Weiteren wird nach moderiert gecoachten und nicht moderiert gecoachten Methoden unterschieden (vgl. Erlach et al., 2013, S. 133 ff.; Pircher, 2014, S. 158; Stary et al., 2013, S. 2).

Die nachfolgende Auflistung stellt lediglich eine Auswahl an Methoden und Instrumenten dar, die grundsätzlich bei der Wissenserhebung und Wissensweitergabe in Wissenstransferprozessen Anwendung finden (vgl. Erlach et al., 2013, S. 136 ff.; Pircher, 2014, S. 156 ff.; Schuster, 2012, S. 69 ff.; Stary et al., 2013, S. 4 ff.; Zeppin, 2008, S. 21 ff.).³

- Cluster, Bildkartenmethoden, Wissenslandkarten/ Knowledge Map, Wissensbaum, Mindmap, Logbücher, Rollenspiele
- Story Telling-Methoden, Erfahrungsgeschichten, Interviews, Critical-Incident Technik (Erlebnisbefragung), Übergabegespräche, Expertengespräche, Triaden-gespräche, Expert Debriefing, World Cafe
- Hospitationen
- Wikis, Social Networks, Blogs
- SWOT-Visualisierung, Vier-Felder-Matrix, Repertory-Grid-Technik
- Best- and Worst Practice, Leuchtturm-Prinzip
- Animationen und Simulationen, z.B. Filme und Lernprogramme
- Materialien, z.B. Konzeptpapiere, Lernsoftware und Datenbanken
- Senioren-Experten-Systeme
- Messen, Schulungen, Lehrgänge, Workshops
- Coaching, Mentoring, Workplace Shadowing, Lernpartnerschaften
- Job Rotation

In dem sich anschließenden Kapitel 1.2 zum Transfer im schulischen Bereich sowie im Kapitel zum Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' werden vertiefend spezifizierende, schulische Aspekte, z.B. Anforderungen, Settings und Einflussfaktoren, Berücksichtigung finden.

1.2 Transfer und Schulentwicklung

1.2.1 Transferstrategien und -modelle im schulischen Bereich

Ein Transfer von Wissen und Innovationen gilt, wie in Kapitel 1.1.2 beschrieben, dann als erfolgreich abgeschlossen, wenn in einem anderen sozialen System bzw. einer anderen Schule das Wissen oder die Innovation in den dafür vorgesehenen Situationen übernommen,

³ Die im Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' eingesetzten Methoden und Instrumente werden in der eigenen Untersuchung (Teil B) näher erläutert.

gegebenenfalls neu konstruiert sowie generell und nachhaltig eingesetzt wird. Bei der Beantwortung der Frage, warum überhaupt damit verbundene Veränderungsprozesse in Schulen in Gang gesetzt werden, stößt man in der Fachliteratur zunächst auf grundlegende Erklärungsansätze. Holtappels verweist diesbezüglich in seinen Ausführungen zum einen auf das sogenannte gleichgewichtsorientierte Paradigma. Damit ist gemeint, dass beispielsweise in einer Schule der Wunsch nach Veränderung aufgrund äußerer Umfeldfaktoren und/oder innerer Organisationsprobleme besteht, der von Unzufriedenheit und Belastungszuständen begleitet sein kann. Zum anderen benennt er das sogenannte Konfliktparadigma, bei dem institutionelle Widersprüchlichkeiten, Gegensätze oder Zielkonflikte in einer Schule zu Aufarbeitungsprozessen führen (vgl. Rürup/Bormann, 2013, S. 45 f.). Des Weiteren bezieht Holtappels sich bei der Beantwortung der Frage zur Veränderungsbereitschaft von Schulen auf Erkenntnisse aus Schulentwicklungsverläufen. Diese weisen auf Druck und Zug als Schubkräfte von Wandel hin:

„Neben Druck von außen (wie z.B. neue Richtlinien, gesetzliche Vorgabe, Probleme der Schüler/innen, Forderungen von Eltern, aber auch Unterstützungsangebote) muss ein innerer Zug hinzukommen, also Innovationsbereitschaft aus Einsicht in Zusammenhänge oder aus tatsächlichen Veränderungsbedürfnissen heraus“ (Rürup/Bormann, 2013, S. 46).

Für den Wandel von Schulen, aber auch für Verbreitung von Wissen und Innovationen, werden in der Fachliteratur verschiedene Strategien unterschieden. Dabei wird mit dem Strategiebegriff oftmals ein breit angelegtes Konzept verknüpft, „das Vorgehensweisen sowie zum Einsatz kommende Methoden und Mittel von Einzelpersonen oder Gruppen umfasst, um ein Ziel (z.B.) die Implementation von Schulinnovationen zu erreichen“ (Goldenbaum, 2012, S. 94). Diese Strategien sind international sehr unterschiedlich. Beispielsweise werden im anglo-amerikanischen Sprachraum Schulinnovationen und deren Verbreitung stärker als in Deutschland an den erreichten Zielen/Outputs orientiert (vgl. Gräsel, 2010, S. 13). Für den Wandel von Bildungseinrichtungen wie Schulen unterscheiden Holtappels und Euler (2001) drei sogenannte Strategien des Wandels, die seit Ende der 1990er Jahre eher kombiniert zum Einsatz kommen (vgl. Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 494 f.; Rürup/Bormann, 2013, S. 46 f.):

- Machtstrategien: Macht, Anweisung und Anreiz bilden die Grundlage für bedeutsame Veränderungen
- Rational-empirische Strategien: Menschen lassen sich rational von der Notwendigkeit und Eignung von Veränderungen überzeugen
- Normativ-reedukative Strategien: sind personen- und organisationsbezogen und setzen auf die Wirkung einer Änderung von Haltungen und Kenntnissen

Im Zusammenhang mit Strategien im Transferbereich, aber auch innerhalb zahlreicher Reformversuche zur strukturellen Veränderung des Bildungssystems, findet man in der Fachliteratur vor allem folgende Systematik, die z.T. im nachfolgenden Kapitel 1.2.2 zur Steuerung von Schulentwicklung wieder aufgegriffen wird und zudem in Kap. 2.1.3 Berücksichtigung findet. Diese differenzierte Systematik fußt auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungen aus diversen, nationalen und internationalen empirischen Forschungen sowie der Praxisforschung (vgl. Bensen et al., 2008, S. 23; Buddeberg, 2014, S. 20 ff.; Goldenbaum, 2012, S. 95 ff.; Gräsel, 2010, S. 13 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 47 f. und S. 275 ff.):

- Top-Down-Strategien: singuläre Strategie; hierarchisch und interventionistisch; Umsetzung überwiegend durch den Einsatz von Machtstrategien - ‚von oben nach unten‘; Neuerungen bzw. Innovationen sind nicht von den Schulen entwickelt und/oder initiiert, sondern von externen Instanzen oder Experten, die Ziele, Methoden der Verbreitung sowie Erfolgskriterien, z.B. für die Einführung neuer Lehrpläne oder Materialien festlegen; hohe Adaptionsverbindlichkeit und -genauigkeit; erzeugen oftmals Widerstände
- Bottom-Up-Strategien: horizontal angelegt; Umsetzung über flache Hierarchien und Netzwerke - ‚von unten nach oben bzw. innen nach außen‘; Neuerungen bzw. Innovationen gehen zumeist aufgrund wahrgenommener Probleme oder Bedarfe von einzelnen Schulen aus und werden gegebenenfalls von externen Experten unterstützt; der Erfolg richtet sich nicht an die Umsetzung einer konkreten Maßnahme, sondern an die Erreichung der selbstgesteckten Ziele; führt zu unübersichtlichen Entwicklungen
- Symbiotische Strategien: Versuch einer Verknüpfung von Top-Down- und Bottom-Up-Strategien; Middle-Up-Down-Strategien; Regionalisierung und Schulautonomie berücksichtigend; zumeist ausgehend von einem Problem der pädagogischen Praxis arbeiten Akteure unterschiedlicher Expertise abgestimmt zusammen an der Entwicklung und Realisierung von Innovationen; z.B. bei ‚Schulen im Team‘, ‚Schulen lernen von Schulen‘ oder weitere BLK-Modellversuchsprogramme; Problem der Balance zwischen Makro- und Mesoebene

Neben den oben beschriebenen Strategien lassen sich in der Fachliteratur auch verschiedene Modelle finden, mit deren Hilfe der Transfer von Neuerungen, Wissen und Innovationen im schulischen Bereich näher beschrieben und erklärt werden kann (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 79 ff.; Euler, 2001, S. 12 ff.; Jäger, 2008, S. 3 ff.; Jäger, 2017, S. 11 ff.; Manitus/Bremm, 2019, S. 269; Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 11 ff. und S. 498 ff.; Nonaka/Takeuchi, 2012; Rogers, 2003, S. 9 ff.; Van Holt, 2014, S. 38 ff.). In Anlehnung an die langjährigen Er-

fahrungen der Arbeitsgruppen um Euler und Sloane entstand beispielsweise das sogenannte Marktmodell. Im Marktmodell werden die Transferprozesse ausgehandelt und abgeglichen wie auf einem Marktplatz. Dabei werden beide Akteursseiten berücksichtigt, vor allem die Bedarfe und Interessen auf der Nachfrageseite.⁴ Ein weiteres Modell, das sogenannte Prozessmodell, geht von der Annahme aus, dass ein erfolgreicher Transfer an einer Verhaltensänderung der Akteure sichtbar wird.⁵

In der Fachliteratur wird insbesondere zur Analyse von Einflussfaktoren auf den Transfer in Schulentwicklungsprogrammen das von Jäger (2004) entwickelte sogenannte Wellenmodell des Transfers (siehe Abb. 3) rezipiert (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 84 f.; Jäger, 2004; Jäger, 2008, S. 3 ff.; Jäger, 2017, S. 13 f.; Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 498 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 273 f.; Van Holt, 2014, S. 46 ff.). Es basiert auf Erkenntnissen der Projektmanagementforschung sowie der Diffusions- und Motivationstheorie und wurde im Zusammenhang mit den BLK (Bund-Länder-Kommission) Modellversuchsprogrammen FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und QUISS (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen) erprobt und untersucht.

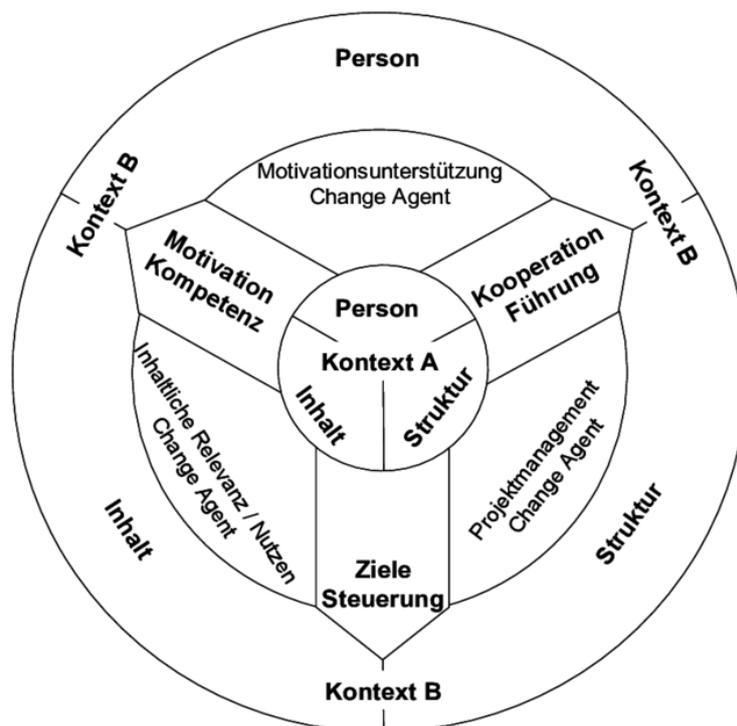


Abbildung 3: Wellenmodell des Transfers (aus: Jäger, 2004, S. 126)

⁴ Näheres siehe Euler, 2001, S. 12; vgl. Jäger, 2017, S. 11

⁵ Diese Verhaltensänderung wurde von Rogers als Prozess der Entscheidungsfindung (Entscheidungsaspekte sind z.B. Vorteil der Innovation, Kompatibilität, Komplexität, Vorerfolge) dargestellt, die unter klar definierten strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. Erfahrungen mit Veränderungen, Werte der Organisation, Bedarf/Leidensdruck, Kommunikationsstrukturen) stattfinden. - Näheres siehe Rogers, 2003, S. 9 ff.; vgl. Jäger, 2017, S. 12 f.).

Dieses Rahmenmodell berücksichtigt bei einer strukturellen Verankerung von transferierten Innovationen die drei im Zusammenhang zu betrachtenden Einflussmöglichkeiten bzw. Merkmale Inhalt, Person und Struktur:

„In diesem Modell wird der Transfer als Prozess der Verbreitung von einem Kontext A zu einem Kontext B beschrieben. Jeder Kontext besteht dabei aus dem Inhalt, also dem zu transferierenden Produkt oder Prozess, aus Personen mit ihren Fähigkeiten, Ambitionen oder individuellen Vorlieben sowie einer Struktur, d.h. einer Organisation mit ihren Regeln und Ritualen. An den Schnittstellen von Inhalt, Person und Struktur befinden sich die Elemente, die zur Gestaltung des Transfers nötig sind, also etwa Ziele und eine entsprechende Steuerung als Verbindung von Inhalt und Struktur oder Kooperation bzw. Führung als Verknüpfung von Personen mit der Struktur“ (Jäger, 2017, S. 13).

Zur Begleitung und Unterstützung des Transfers von Kontext A in den Kontext B kommen sogenannte Change Agents (Fullan, 1998) zum Einsatz. Damit sind Personen gemeint, die sowohl fachlich als auch mit der Zielgruppe vertraut sind.⁶

Dieses Wellenmodell des Transfers, das u.a. auch im Rahmen der Begleitforschung zu CHIK (Chemie im Kontext, 2008) und ‚Schulen im Team‘ berücksichtigt wurde, sowie die damit einhergehenden Erkenntnisse und Hinweise finden im Fortlauf der Ausführungen weitere Berücksichtigung (siehe Kap. 1.2.4 und 1.2.5).

1.2.2 Schulentwicklung in Deutschland - Entwicklungen, Grundlagen und Steuerung

Das Thema Schulentwicklung ist ein komplexes wie internationales. Viele Faktoren spielen dabei eine Rolle: „School development is like baking a cake. (...). If one of the ingredients is absent, it is just not a cake“ (Bryk et al., 2010, S. 65). In etlichen Ländern dieser Welt werden zur Schulentwicklung Studien durchgeführt, Forschungsbefunde erarbeitet, Theorien aufgestellt und diskutiert sowie Reformmaßnahmen vollzogen. In diesem Zusammenhang stehen immer wieder Überlegungen im Raum, wie und wodurch die Qualität der schulischen Lehr- und Lernprozesse verbessert werden kann. Auch in der deutschen Öffentlichkeit und Bildungspolitik haben u.a. aufgrund international vergleichender Schulleistungsstudien unterschiedlichste Diskussionen über die Qualität, Effizienz und Ökonomie von Bildung und Steuerung des Bildungswesens, über konkrete Reformprogramme mit schulischen Innovationen und deren Transfer sowie über die notwendige grundsätzliche Weiterentwicklung von Schulen stattgefunden. Schulentwicklung ist aber in Deutschland bereits seit der sogenannten Bildungskatastrophe Mitte der 1960er Jahre Gegenstand zahlreicher, mit jeweils großen

⁶ Näheres siehe Jäger, 2004 und 2008; Nikolaus/Gräsel, 2006.

Hoffnungen versehener Entwicklungen, von denen hier nur einige ansatzweise dargestellt werden sollen. Denn:

„Das Spektrum reicht von bildungspolitischen Initiativen auf Bundes- oder Länderebene bis zu Entwicklungsprojekten, die einzelne Schulen bzw. einzelne Lehrer angestoßen und umgesetzt haben. Allein von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) wurden zwischen 1972 und 1997 über 2400 Modellversuche gefördert, um die Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems zu unterstützen“ (Kriegsmann et al., 2006, S. 5).

Mit der Errichtung einer Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung im Jahr 1972, später zum Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund umbenannt, widmete man sich zunächst überwiegend der Schulentwicklungsplanung (SEP), also der

„Planung der sogenannten äußeren Schulangelegenheiten wie des Standorts, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform. (...). Erst etliche Jahre später bildete sich das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der zentralistischen Schulplanung zur Entdeckung der ‚Einzel-schule als Gestaltungseinheit‘ (Fend, 1986) eine vehemente Schubkraft entfachte“ (Rolff, 2016, S. 11 f.).

Auch das von Dalin und Rolff (1990) entwickelte Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP), das sich auf der Basis eines typischen Organisationsentwicklungskreislaufes mit der Organisationsentwicklung von Schulen und beispielsweise der Bildung von schulischen Steuergruppen befasste, trieb die Schulentwicklungsdebatte weiter voran (vgl. Schlee, 2015, S. 327). Etwas später wurde dann der Begriff Schulentwicklung zum Oberbegriff der Trias Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung nach dem sogenannten Drei-Wege-Modell von Rolff, bei dem der Fokus auf der Entwicklung der Einzelschulen und nicht mehr schwerpunktmäßig auf der Systemkoordination liegt. Es deckt bereits eine Vielzahl von Bereichen der Schulentwicklung ab (vgl. ebenda; Dederling, 2012; Rolff, 2016, S. 14 ff.). Den Zusammenhang der Trias skizzierte Rolff mit der nachfolgenden Darstellung, wobei der Prozess innerhalb der Organisation Schule nur nachhaltig wirken könne, wenn alle drei Komponenten gleichermaßen Berücksichtigung finden:

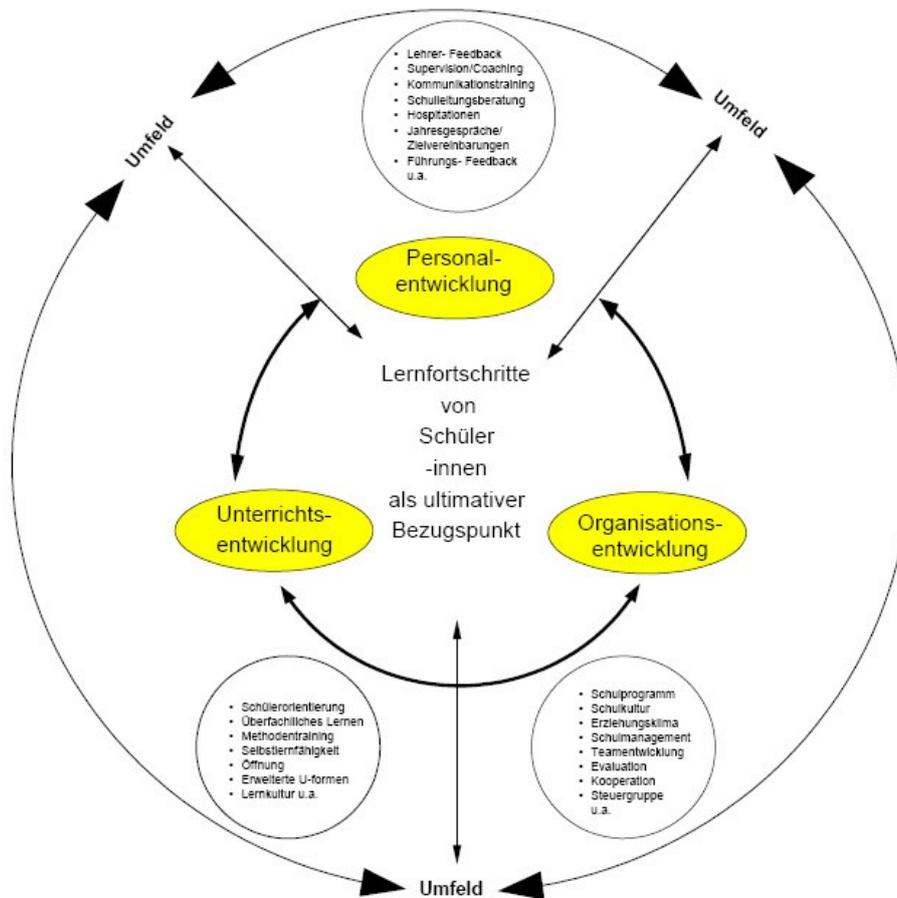


Abbildung 4: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (aus: Rolff, 2016, S. 20)

Im Kontext digitaler Medien bzw. von Digitalisierungsprozessen in Schulen werden diese drei Dimensionen der Schulentwicklung gegenwärtig noch zusätzlich um die Dimensionen ‚Technologieentwicklung‘ und ‚Kooperationsentwicklung‘ ergänzt (vgl. Eickelmann/Gerick, 2018, S.111).⁷ Zusätzlich zum Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung unterscheidet Rolff drei Formen der Schulentwicklung, die unterschiedliche Anspruchsebenen darstellen (vgl. Rolff, 2016, S. 231):

- Intentionale Schulentwicklung: systematische und zielbewusste Weiterentwicklung von Einzelschulen
- Institutionelle Schulentwicklung: Entwicklung der Einzelschule zur Lernenden Schule mit der Fähigkeit zur Selbstorganisation, -reflexion und -steuerung

⁷ Näheres siehe Eickelmann, B.; Gerick, J.; Drossel, K.; Bos, W. (Hrsg.) (2016). ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen. Münster, New York: Waxmann Verlag)

- Komplexe Schulentwicklung: Festlegung der Rahmenbedingungen und der Systemsteuerung für die Entwicklung von Einzelschulen und des gesamten Schulsystems

Innerhalb dieser drei Formen der Schulentwicklung gab es in der Folgezeit und gibt es weiterhin zahlreiche Aktivitäten, Maßnahmen, Programme, Varianten und Erscheinungsformen von Schulentwicklung. Als eine Schulentwicklungsmaßnahme der vergangenen Jahre ist beispielsweise zu sehen, dass an Schulen die Aufforderung und Erwartung zur Erstellung von Leitbildern und Schulprogrammen oder zur Durchführung von Evaluationen gestellt wurden (Schlee, 2015, S. 327/328). Auch die Modellprogramme wie Schule & Co und Selbstständige Schule oder Projekte wie SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts), CHIK (Chemie im Kontext) und ‚Schulen im Team‘, die Aspekte wie Teilautonomie von Einzelschulen, Vernetzung / Kooperation, Teamentwicklung, Regionalisierung / Dezentralisierung / Horizontalität oder Governance berücksichtigen, lassen sich als Varianten der Schulentwicklung einordnen (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 25; Rolff, 2016, S. 174 ff.; siehe auch Kap. 2) .

Schulentwicklung ist somit als eine Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von Maßnahmen und Varianten zu verstehen: „Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern“ (Rolff, 2016, S. 36). Entsprechend wird der Begriff Schulentwicklung in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet und definiert sowie vielfach auch im Zusammenhang mit den Begriffen Schulqualität und Schulreform verwendet. Nach Koch vollzieht sich Schulentwicklung „im Zusammenspiel von Schulforschung, Schulpraxis und Schuladministration“ (Koch, 2011, S. 35) und lässt sich in die Bereiche äußere sowie innere Schulentwicklung unterscheiden⁸. Rolff definiert Schulentwicklung folgendermaßen:

„Schulentwicklung basiert auf der Idee eines größeren Gestaltungsspielraums der Einzelschule (Teilautonomie) und der Rahmensetzung durch die Politik bzw. Administration. Im Zentrum der Schulentwicklung steht die Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen durch die Lehrer, Schüler und Eltern einer Schule. Der Motor der Schulentwicklung ist die Einzelschule, d.h. Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft initiieren und erproben planmäßig, ergebnisoffen und systematisch Innovationen und Veränderungen, um sie nach der Bewertung als hilfreich und nützlich zum Alltag der Schule werden zu lassen. Ziel ist die gute Schule, die sich den veränderten gesellschaftlichen Herausforderungen stellt und ihre Schüler angemessen auf die Zukunft vorbereitet“ (Rolff, 2016, S. 231).

Folgt man diesen Erkenntnissen zur Schulentwicklung, drängt sich förmlich die Frage auf, wer Schulentwicklung steuert und wer ihre Richtung bestimmt, um effektiv und erfolgreich

⁸ hier: äußere Schulentwicklung = Weichenstellungen und Rahmenbedingungen durch die Politik bzw. Administration; innere Schulentwicklung = kreative und konstruktive Ausgestaltung durch die Schule

verlaufen zu können. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel 1.2.1 angeführt, steuern Top-Down-Strategien in der Umsetzung von Maßnahmen zur Schulentwicklung überwiegend durch den Einsatz von Machtstrategien von oben nach unten. Auf diese Weise werden vor allem Änderungen und Erweiterungen von Gesetzen, die Einführung neuer Lehrpläne oder Erlasse durch Kultusbehörden und Schulaufsichten (Makroebene) in Schulen (Mesoebene) getragen, aber auch Schulentwicklungsmaßnahmen wie beispielsweise der Ausbau von Ganztagsangeboten, die Einführung von zentralen Prüfungen, die Gewährung von Autonomiestspielräumen für die Einzelschule oder die Förderung pädagogischer Konzepte zur Weiterentwicklung von Unterricht (Mikroebene). In der Fachliteratur findet man allerdings zahlreiche Hinweise dazu, dass top down-initiierte, fremdgesteuerte Prozesse zur Schulentwicklung häufig nicht zur geplanten Umsetzung und Veränderung in Schulen führen (vgl. Buddeberg, 2014, S. 20 ff.; Goldenbaum, 2012, S. 98; Koch, 2011, S. 38; Kriegesmann et al., 2006, S. 6 ff.; Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 526 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 47 f. und S. 275 ff.) bzw. nur dann erfolgreich sind, wenn sie sehr genau von den Schulen übernommen werden (vgl. Gräsel, 2010, S. 14). Eine andere Möglichkeit der Steuerung von Schulentwicklung bieten die Bottom-Up-Strategien, die von unten nach oben bzw. innen nach außen strukturiert sind und eher flache Hierarchien aufweisen. Hier bestimmen in erster Linie selbstgesteuerte Prozesse der teilautonomen Einzelschule die Richtung der Schulentwicklung, wobei insbesondere den Schulleitungen eine zentrale Rolle zukommt. Dieser Ausrichtung auf die Einzelschule wird in der Fachliteratur oftmals eine höhere Durchsetzungskraft für Veränderungsprozesse zugeschrieben (vgl. Goldenbaum, 2012, S. 99; Koch, 2011, S. 37 ff.). Ein weiterer Ansatz zur Steuerung von Schulentwicklung wird in der Verknüpfung von Selbst- und Fremdsteuerung von Schule gesehen. Mittels symbiotischer Strategien wird ausgehend von Bedarfen der Einzelschule und deren Selbstorganisation insbesondere die Kooperation und Vernetzung zwischen Schulen und anderen Akteuren der sogenannten Bildungslandschaft bzw. Regionalen Bildungsnetzwerke gestärkt und somit im höheren Maße auf Dezentralisierung bzw. Regionalisierung von Schulentwicklung und auf Governance gesetzt. (vgl. Kap. 2). Damit Schulentwicklung mit diesem noch neueren Ansatz der Steuerung erfolgreich verlaufen kann, und hierfür gibt es bislang nur wenige empirische Ergebnisse, bedarf es laut Fachliteratur zentral auf der Makroebene zu vergebener, klarer Rahmenbedingungen und dezentraler Umsetzungs- und Entscheidungsprozesse auf der Mesoebene (vgl. Bormann, 2011, S. 36; Buddeberg, 2014, S. 22 ff.; Goldenbaum, 2012, S. 100; Koch, 2011, S. 38; Rolff, 2016, S. 37). Rolff stellt in diesem Zusammenhang fest: „Schulentwicklung muss gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems her gedacht und konzipiert werden“ (Rolff, 2016, S. 37) und „Innere und äußere Schulentwicklung müssen zusammengebracht werden und zwar auf regionaler Ebene“ (Rolff, 2013, S. 28).

1.2.3 Transferphasen, -produkte und -ebenen

Zur Veranschaulichung der komplexen Prozesse und Strukturen von Transfer- und Implementationsverläufen von Neuheiten und Veränderungen bzw. Innovationen und Wissen im schulischen Bereich, wie sie bereits ansatzweise in Kapitel 1.1.2 zu den zentralen Begriffen dargestellt wurden, werden diese Verläufe in der Fachliteratur häufig in verschiedene Phasen eingeteilt (vgl. Bormann, 2011, S. 67 ff.; Goldenbaum, 2011, S. 89 ff.; Koch, 2011, S. 41 f; Koltermann, S. 74 ff.; Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 12 ff.; Rogers, 2003, S. 420 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 51 ff. und S. 152). Ein erstes, eher einfacheres Phasenmodell für Innovationsprozesse geht auf Giaquinta (1973) zurück (vgl. Abb. 5). Die erste Phase bildet die Initiation, gefolgt von der Phase der Implementation sowie der dritten Phase der Institutionalisierung.

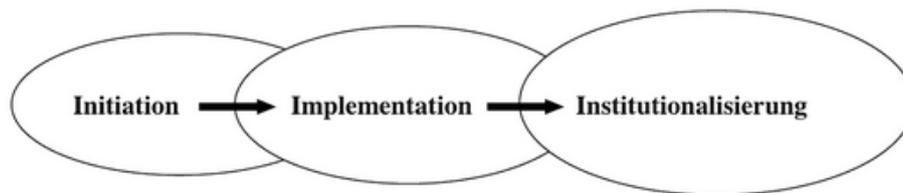


Abbildung 5: Innovationsprozesse als Phasenmodell nach Giaquinta, 1973 (aus: Rürup/Bormann, 2013, S. 52)

Dieses sogenannte Drei-Phasen-Modell wird in der Folgezeit vielfach in der Transfer-, Innovations-, Schulentwicklungs- und Modellversuchsforschung aufgegriffen und mit Tätigkeitsbereichen ausdifferenziert. Die nachfolgende Auflistung soll diese ausdifferenzierten Phasenbeschreibungen für Innovations- und Transferprozesse im schulischen Bereich zusammenfassen (vgl. Bormann, 2011, S. 67 ff.; Goldenbaum, 2011, S. 89 ff.; Koch, 2011, S. 41 f; Koltermann, S. 74 ff.; Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 12 ff.; Rogers, 2003, S. 420 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 51 ff. und S. 152):

- Phase 1 (Initiation/Initiierung) / Anbahnung/Vorbereitung/Agenda-Setting/Matching: Analyse der Ausgangs- und Problemsituation, Festlegung der Ziele, Konkretisierung der Idee, Planung der Umsetzung, Schaffung von Rahmenbedingungen, Kontakt zu Kooperationspartnern, Teambildung, Information, Motivation/Überzeugung; abschließende Entscheidungsfindung zur Einführung einer Innovation
- Phase 2 (Implementation) / Umsetzung/Restructuring/Clarifying/Evaluation: Praxiserfahrungen - Einführung, Erprobung, Anwendung, Unterstützungsmaßnahmen, Evaluation; 2-3 Jahreszeitraum (nach Fullan, 2001); Stadium des Konflikts

- Phase 3 (Institutionalisierung) / Routinizing/Verankerung: Stabilisierung der Innovation, Ausbreitung, fester Bestandteil der schulischen Praxis/Integration in die Handlungspraxis, Evaluation, Verankerung in Routinen

Zu berücksichtigen ist dabei, dass nicht alle Phasenzuschreibungen der Innovations- und Transferprozesse der beschriebenen idealtypischen Phasenlogik folgen, sondern in der schulischen Realität gleichzeitig ablaufen können, fließende Übergänge aufweisen oder sich überlappen (vgl. Bormann, 2011, S. 68).

Innerhalb der Transferprozesse von Innovationen und Wissen im schulischen Bereich und dabei insbesondere innerhalb von Modellversuchsprogrammen entstehen zahlreiche Transferprodukte oder sind Bestandteil, Ziel oder Ergebnis der Maßnahmen. Oftmals werden diese Transferprodukte auch Transfergegenstände, -ergebnisse, -instrumente, -werkzeuge, -materialien, -medien, -inhalte, -themen oder -artefakte genannt (vgl. Euler, 2017, S. 7; Fullan, 2001; Koch, 2011, S. 84 ff.; Rezat, 2017). Einige der vielfältigen Beispiele hierfür sind Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Handreichungen, Fortbildungen, Internetseiten, Broschüren und Flyer. Rezat stellt in seiner Forschungsanalyse zur Rolle von Produkten im Rahmen des Transfers von Modellversuchen allerdings fest:

„Der derzeitige Kenntnisstand zur Rolle von Produkten im Rahmen des Transfers von Modellversuchsergebnissen ist vergleichsweise gering. Einerseits werden Produkte als die zentralen Mittel des Transfers angesehen, andererseits bleibt die Auseinandersetzung mit konkreten Aspekten in Bezug auf die Produkte häufig allgemein oder hypothetisch“ (Rezat, 2017, S. 21).

Grundsätzlich bezeichnet Fullan (2001) ein Produkt als transferfähig, „wenn ein Bedarf für die Innovation besteht und eine hohe Priorität der Einführung vorliegt (und sich) die Ziele und der Inhalt der Innovation klar vermitteln“ (Koch, 2011, S. 43). Konkretisierend fasst Rezat bezüglich der Funktionen von Produkten beim Transfer von Modellversuchsergebnissen zusammen:

„Produkte können zu Instrumenten des Transfers von Modellversuchsergebnissen werden, wenn im Zielkontext eine instrumentelle Genese stattfindet, die beinhaltet, dass der Nutzer den Produkten Funktionen im Rahmen seiner Tätigkeiten zuweist und das Produkt in seine vorhandenen Gebrauchsschemata assimiliert bzw. seine Gebrauchsschemata dem Produkt oder das Produkt seinen Gebrauchsschemata anpasst“ (ebenda, S. 16).

Hinsichtlich der Entwicklung von Produkten sind für ihn folgende Aspekte wesentlich:

„1) Berücksichtigung verschiedener Adressaten, – evtl. sogar deren Einbeziehung – bei der Entwicklung,

2) Entwicklung von leicht adaptierbaren Produkten, um deren Instrumentalisierung zu unterstützen,

3) Entwicklung von Produkten in Verbindung mit flankierenden Implementationsstrategien.“ (ebenda, S. 21)

Koch ergänzt in ihrer Studie zum Modellversuch ‚Berufsorientierung im Verbund‘ diese Aspekte zur Entwicklung von Transferprodukten um die sogenannte ‚Aktions-Reflexions-Spirale‘, damit eine Angemessenheit des Produktes für die Bearbeitung des Praxisproblems zu prüfen ist. Dabei wird

„im Zuge einer Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteuren der Wissenschaft, der Bildungsadministration und der Schule ein pädagogisches Konzept entwickelt (...). Das Konzept wurde in der Schule erprobt und evaluiert und auf der Basis der Evaluationsergebnisse wiederum weiter verbessert“ (Koch, 2011, S. 87).

Die Transfergegenstände können sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen, die für die Schulentwicklung bedeutsam sind. Grundsätzlich lassen sich drei Ebenen unterscheiden (vgl. Euler, 2017, S. 9):

- Unterricht
- Schule
- Bildungssystem

Auf der Unterrichtsebene, die in der vorliegenden Arbeit nicht weiterverfolgt wird, stellt der Lerntransfer eine zentrale Herausforderung dar. Dabei sollen die im Unterricht erworbenen Kompetenzen auf verschiedene Anwendungskontexte übertragen werden. Auf der Schulebene steht der Transfer von Wissen und Innovationen innerhalb einer Schule (interner Transfer) sowie zwischen Schulen (interschulischer Transfer) im Blickpunkt. Der Transfer zwischen Schulen bzw. die interschulischen Netzwerke stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit (vgl. Kap. 1.2.6, 3 und 4). Auf der Ebene von Bildungssystemen werden beispielsweise der Transfer von Bildungsprogrammen oder von schulformspezifischen Konzepten fokussiert.

1.2.4 Transferrelevante Einflussfaktoren im System Schule

Erfolgreiche Transferprozesse sind weder in der Wirtschaft noch im System Schule selbstverständlich, denn wie bereits im Vorspann dieses Kapitels nach Rogers zitiert: „Innovations do not sell themselves“. So konnten zahlreiche Innovationen, Ideen, Neuerungen und Veränderungen immer wieder nicht, nur unzureichend oder sehr langsam in das System der deutschen Schule verbreitet und in die schulische Praxis implementiert und institutionalisiert

werden. Eine Analyse der Forschungsergebnisse aus verschiedenen Perspektiven der Praxisforschung und empirisch-analytischen Forschung bietet allerdings mittlerweile auch zahlreiche Hinweise und Anregungen über mögliche Ursachen begrenzter Transfererfolge bzw. Transfereffekte. Beispielsweise offerieren die Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung sowie der schulbezogenen Innovations-, Implementations- und Transferforschung im Zuge von Modellversuchen und Modellprogrammen neue Erklärungsansätze, Modelle und interdisziplinäre Theorien zur Umsetzung von Innovationen in die schulische Praxis. Diese beschäftigen sich dabei u.a. mit Abläufen, Strategien sowie mit transferrelevanten Einflussfaktoren.⁹ Erwähnt sei an dieser Stelle, dass eine vollständige, insbesondere internationale Darstellung der umfangreichen Erkenntnissammlung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Zudem sind einige Aspekte bereits weiter oben beschrieben worden (siehe Kap. 1.2.1 und 1.2.3) bzw. werden noch im weiteren Verlauf, bezogen auf die Perspektiven-schwerpunkte dieser Arbeit nachfolgend ausführlicher betrachtet (siehe Kap. 1.2.6, 1.2.7 und 2).

Bevor eine Auflistung dieser wesentlichen Erkenntnisse zu den transferrelevanten Einflussfaktoren für die Umsetzung von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich erfolgt, soll zunächst kurz auf das komplexe System Schule eingegangen werden. Dass Schule nicht nur als Gemeinschaft oder Institution sondern als Organisation verstanden wird, ist keine Selbstverständlichkeit und als das Ergebnis unterschiedlicher, historisch wissenschaftlicher Entwicklungen. Goldenbaum fasst, angelehnt an Kuper/Thiel (2009) sowie Lersch (2004), in ihrer Analyse den Begriff der Organisation, insbesondere in Abgrenzung zum Begriff Institution, folgendermaßen zusammen:

„Organisationen (sind) typische, bewusst, planmäßig und rational installierte Einrichtungen moderner Gesellschaften zur Verfolgung bestimmter Zwecke und zur Koordination hochspezifischer Handlungen von Individuen“ (Goldenbaum, 2012, S. 117).

In der Erziehungswissenschaft und auch in der Implementationsforschung spielen aus ihrer Sicht aufgrund eines systemtheoretischen Zugangs die Betrachtung des Verhältnisses von Individuum und Organisation sowie der Binnenstruktur von Organisationen eine besondere Rolle:

„Mit der Konzipierung von Schulen als Organisationen, in der Kontingenz und Komplexität durch Entscheidungen reduziert wird, gelingt es Einzelschulen theoretisch als pädagogische Handlungseinheiten zu fassen und zugleich zwischen schulorganisationalen Entscheidungsprämissen zu differenzieren: den entscheidbaren Prämissen Programm,

⁹ (Näheres siehe Altrichter et al. 2014; Berkemeyer et al., 2015; Buddeberg, 2014; Euler, 2017; Goldenbaum, 2012; Höfer/Rolff, 2015; Jäger, 2004, 2008, 2017; Koch, 2011 a/b; Koltermann, 2013; Kriegesmann et al., 2006; Kriegesmann et al., 2008; Mertineit et al., 2002; Nickolaus et al., 2010; Nickolaus/Gräsel, 2006; Phipps et al., 2012; Rürup/Bormann, 2013; Schuster, 2012; Van Holt, 2014)

Person und Struktur sowie der nicht entscheidbaren Prämisse Kultur“ (Goldenbaum, 2012, S. 129).

Diese Erkenntnisse zum System Schule, die zur Schulentwicklung und ihrer Steuerung (siehe Kap. 1.2.2) sowie zu den Transferstrategien (siehe 1.2.1) und Transferprodukten (siehe 1.2.3) sind für die Einflussfaktoren schulischer Transferprozesse bedeutsam. Sie und weitere Anregungen fließen nachfolgend in die Auflistung der transferrelevanten Einflussfaktoren ein.

Jäger unterscheidet grundsätzlich drei Dimensionen von Einflussfaktoren, die den Transfer beeinflussen: Person, Inhalt, Struktur (vgl. Goldenbaum, 2012, S. 101 ff.; Jäger, 2008, S. 17 ff.; Jäger, 2017; Nickolaus/Gräsel, S. 58 ff. und 471 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 331; siehe auch Kap. 1.2.1) sowie weitere an den Schnittstellen dieser drei Dimensionen. Nach Fullan (1982) lassen sich förderliche bzw. hinderliche Einflussfaktoren für die Umsetzung von Innovationen in die Praxis zusammenfassend auf vier verschiedenen Merkmalsebenen verorten, die zudem auch im Verhältnis zueinander zu sehen sind und eine Bedeutung für den Gesamtprozess des Transfers haben (vgl. Rürup/Bormann, 2013, S. 149 f.):

- Merkmale von (Wissen und) Innovationen
- Merkmale der Lehrkräfte
- Merkmale der Schule
- Bedingungen des Schulsystems

Diese Differenzierung und Verortung auf die vier Merkmalsebenen wird in der Fachliteratur vielfach als Rahmenstruktur bzw. Systematisierungsfolie benutzt, in die die Befunde der verschiedenen Forschungsperspektiven eingeordnet werden (vgl. Goldenbaum, 2012, S. 101). Die folgende Auflistung der wesentlichen Erkenntnisse zu den transferrelevanten Einflussfaktoren für die Umsetzung von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich berücksichtigt sowohl die drei Dimensionen von Einflussfaktoren als auch die Rahmenstruktur der Merkmalsebenen. Des Weiteren wird als zusätzliche Merkmalsebene die Kooperation und Vernetzung ergänzt (siehe Kap. 2.2.3), da diese Einflussfaktoren oftmals nur ansatzweise den Merkmalen der Lehrkräfte und der Schule zugeordnet werden können. Die folgende Auflistung stellt eine Zusammenstellung transferrelevanter Einflussfaktoren dar, die sich aus der Analyse der berücksichtigten Forschungsergebnisse ergeben (vgl. Goldenbaum, 2012; Jäger, 2008; Jäger, 2017; Ng-A-Fook et al., 2015; Nickolaus/Gräsel, 2006; Rürup/Bormann, 2013):

- Merkmale auf der Ebene von (Wissen und) Innovationen: konkreter Mehrwert/Nutzen/Relative Advantage und hohe Priorität bzw. relevantes Problemlösungspotential für den schulischen Bedarf; Transferstrategien; Nachfrageformierung und

Angebotsorientierung; Austausch; Bekanntheitsgrad; Berücksichtigung und Partizipation des Rezeptionsfeldes; Passgenauigkeit/Zielgruppenspezifik/Compatibility/ differenzierte Anwendungsmöglichkeiten; Stärkung der Schulentwicklung; klare Ziele; geringe Komplexität/Complexity; Klarheit; Qualität; zeitnahe, beobachtbare Effekte und Outcomes/Observability; Erprobbarkeit/Trialability; Praktikabilität; Evaluation

- Merkmale auf der Ebene der Lehrkräfte: Einstellungen; Aufgeschlossenheit; Lern- und Veränderungsbereitschaft; Handlungsbereitschaft/Volition; Motivation; Engagement; Identifikation mit der Promotorenrolle; Selbstwirksamkeitserwartungen; Identifikation mit der Neuerung; Mitbestimmungserleben; Professionalisierung/Befähigung/ Kompetenzen/Anwendungs- und Umsetzungswissen/Erfahrung; Kreativität; Anzahl beteiligter Lehrkräfte; Unterstützungsmaßnahmen
- Merkmale auf der Ebene der Schule: Schulkultur; Bedeutung der Schulleitung und der Steuergruppe/Promotoren/Change Agents; vorhandenes Projekt-, Steuerungs- und Qualitätsmanagement; innerschulische und außerschulische Kommunikation; Dokumentation; Personalentwicklungsmaßnahmen; Ressourcen; Anreizinstrumente; Gestaltungsfreiräume; interne und externe, flankierende Unterstützung und Begleitung
- Merkmale auf der Ebene des Schulsystems: Stabilität schulischer Kontexte; Einbindung in Bildungsreformen; Ermutigung zur Schulentwicklung; externe, flankierende Unterstützung und Begleitung; Informationssystem; Rahmenbedingungen; angemessene Zeit- und Ressourcenplanung; Anreizinstrumente; Handlungsfreiräume
- Merkmale auf der Ebene Kooperation und Vernetzung: Community of Practice/gemeinsame Identifizierung und Erarbeitung wichtiger, relevanter Bedarfe und Problemlösungen (Bottom-Up-Strategie); Austausch; Handlungs- und Gestaltungsfreiräume; Kommunikation; Kooperationsfähigkeiten, -bereitschaft und -kultur; Motivation; Vertrauen; abgestimmte/vereinbarte Ziele, Werte, Regeln und Verbindlichkeiten; regionale Nähe; Möglichkeit der Reflexion; externe, flankierende Unterstützung und Begleitung

1.2.5 Transfergestaltung in Schulentwicklungsprogrammen

Die oben aufgeführten Erkenntnisse zu den transferrelevanten Einflussfaktoren für die Umsetzung von Wissen und Innovationen in den schulischen Bereich sowie die Erkenntnisfortschritte zu den Methoden der Wissenshebung (siehe Kap. 1.1.3), zu den Transferstrategien und -modellen (siehe Kap. 1.2.1) und zu den Transferphasen, -produkten und -ebenen (siehe Kap. 1.2.3) sind Ergebnisse der empirischen Forschung und Praxisforschung. Sie stellen

ein Angebot für die Transfergestaltung von Schulentwicklungsprogrammen der vergangenen Jahre dar und bilden oftmals einen Bezugsrahmen für deren Konzeptionierung, was weiter unten mit Beispielen belegt wird. Bereits bei der Entwicklung von Innovationsprogrammen im schulischen Bereich wird der Transfer von Beginn an mitgedacht und mit einem Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsprozess verknüpft, so dass ein externer Transfer nicht völlig dem Zufall überlassen wird und nachhaltige Effekte erzielt werden können. Nach Koch ist in diesem Zusammenhang entscheidend, „dass beide Phasen (die Entwicklung der Innovation und ihr Transfer) gleichwertig nebeneinanderstehen und durchgeführt werden“ (Koch, 2011, S. 252) und dabei Entstehungskontexte, Transferkontexte und Schulentwicklungsprozesse Berücksichtigung finden (vgl. ebenda).

Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum dafür, wie Innovationen zur Unterrichts- und Schulentwicklung von einer Schule auf andere Schulen oder sogar auf ein ganzes Schulsystem transferiert werden können, sind Programme bzw. Projekte in Kooperation zwischen dem Schulministerium NRW und der Bertelsmann Stiftung wie ‚Schule & Co‘ (1997-2002, Kreis Herford / Stadt Leverkusen), ‚Selbstständige Schule‘ (2001-2008, 19 Regionen in NRW) oder ‚Vielfalt fördern – Weiterentwicklung von Unterricht fokussiert auf individuelle Förderung‘ (seit 2012; verschiedene Regionen in NRW) (vgl. Höfer/Rolff, 2015, S. 609 ff.). Auch Programme wie ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG‘ (vgl. Jäger, 2008; Lange/Gogolin, 2007), ‚Demokratie lernen und leben‘ (Beutel/Fauser, 2007) ‚Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts – SINUS‘ (Prenzel et al., 2005; Krebs, 2008), ‚Berufsorientierung im Verbund‘ (vgl. Koch, 2011), ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung - BNE 21/Transfer 21‘ (de Haan, 2008; Buddeberg, 2014), ‚Potentiale entwickeln - Schulen stärken‘ (vgl. Manitiu/Bremm, 2019) ‚Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – BBnE bzw. BIBB‘ (vgl. Kuhlmeier, 2016), ‚Erweiterte Berufsorientierung im System Schule - EBISS I / II-Transfer‘ (vgl. Kriegesmann et al., 2008) oder ‚Chemie im Kontext – CHIK‘ (Demuth et al, 2005) waren entweder von vornherein auf Transfer ausgelegt oder wurden teilweise nach Ende ihrer Laufzeit um eine Transferphase verlängert (z.B. EBISS II-Transfer, SINUS Transfer, SINUS Transfer Grundschule; CHIK Transfer). Auf diese Weise sollten neue Schulen einbezogen und eine Übernahme von Innovationen in die Regelsysteme sichergestellt werden. Dies geschah bzw. geschieht auf verschiedenen Wegen mit ganz unterschiedlichen Gestaltungsformen, heterogenen Strategien, Konzepten, Settings, Merkmalen und Zuschnitten, deren Darstellung aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Im nachfolgenden Kapitel soll gesondert vor allem auf die Erkenntnisse aus den Schulentwicklungsprojekt ‚Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln‘ (vgl. Berkemeyer et

al., 2015; van Holt/Manitius, 2015; Hillebrand/ Bremm, 2015) eingegangen werden. Gerade dieses Projekt wählt und untersucht beispielhaft als Basis zur Gestaltung von Transferprozessen Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen, in denen unterschiedliche Change Agents agieren und Transferunterstützungen angeboten werden.

1.2.6 Transfer in schulischen Netzwerken

Auch wenn erst in dem noch folgenden Kapitel 2.2 grundlegende Aspekte und international wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kooperation und Vernetzung in Bildungslandschaften und im schulischen Bereich ausführlicher beleuchtet werden, so soll bereits an dieser Stelle auf den Transfer in schulischen Netzwerken eingegangen werden.

„Studien weisen darauf hin, dass die Verbreitung von Innovationen durch die Bildung von ‚Schulnetzwerken‘ sehr unterstützt wird. (...). Die schulübergreifende und problembezogene Zusammenarbeit eröffnet demnach eine vielversprechende Möglichkeit, die Ausbreitung von Reformen zu unterstützen und Lehrkräfte in berufsbezogene Kooperationsstrukturen zu integrieren“ (Nickolaus/Gräsel, 2006, S. 524).

Koch schränkt diese Aussage aufgrund ihrer Studienergebnisse jedoch ein, indem sie feststellt, dass „nur unter bestimmten Bedingungen davon auszugehen ist, dass Netzwerkaktivitäten zum externen Transfer führen“ (Koch, 2011/a, S. 268).¹⁰

Transferförderliche Netzwerke bzw. sogenannte Transfernetzwerke haben als schulische und außerschulische Netzwerkform, wie auch Austausch- und Entwicklungsnetzwerke (siehe Kap. 2.2.2), als wesentliches Anliegen die Verbreitung von Innovationsideen auf die Ebene des Schulsystems und beinhalten zudem eine Impulsgebung für die Schulentwicklung (vgl. Manitius/Bremm, 2019, S. 267; Rürup et al., 2015, S. 100). In einigen der bereits oben genannten Schulmodellprogrammen und -projekten werden diese Funktionen von schulischen Netzwerken besonders in den Vordergrund gestellt:

„In der ersten Projektphase fungieren sie als Entwicklungsnetzwerke, in der zweiten Projektphase dann als Transfer-Netzwerke. (...). Die Transfernetzwerke dienen zwar ebenfalls dem Erfahrungs- und Informationsaustausch. Jedoch sind sie strukturell so gestaltet, dass die einen Netzwerkmitglieder mehr zu geben und die anderen mehr zu nehmen haben. Statt als prinzipiell ergebnisoffene Ergebnisräume sind sie als Lernforen konzipiert, in denen sowohl der Vermittlungsgegenstand als auch die Rollenverteilung (Lehrender/Lernender) weitgehend fixiert sind“ (Rürup et al., 2015, S. 101).

Was die Gestaltung von Transfernetzwerken anbelangt, so sind diese variantenreich:

¹⁰ Näheres vgl. ebenda, S. 269 ff. sowie Kapitel 1.2.4 und 2.2.3).

„Neben der organisatorischen Strenge der Projektarbeit und der Zusammensetzung der Netzwerke finden sich insbesondere Unterschiede dahingehend, wie fixiert die durch die Netzwerkarbeit zu kommunizierenden Innovationsideen von vornherein schon sind“ (ebenda, S. 103).

Koch weist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die notwendige Moderation der ‚Lerngemeinschaften‘ bzw. Communities, z.B. durch Koordinatoren und Transferstellen, die Spezialisierung auf ein Produkt bzw. Thema, die Identifikation mit den Innovationszielen, die Unterstützung durch eine produktbezogene Schulberatung sowie die Möglichkeit einer Reflexion der eigenen Arbeit hin (vgl. Koch, 2011/a, S.141 und S. 269).

Innerhalb des Projektes CHiK werden die Lernforen bzw. Schulsets beispielsweise mit dem nachfolgenden Strukturdesign angegeben:

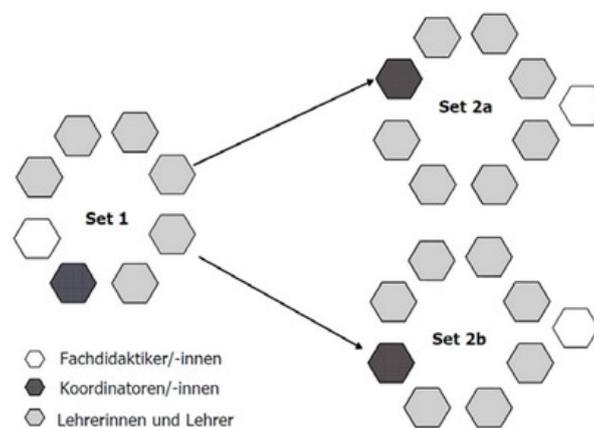


Abbildung 6: Entwicklungs- und Transfersets im Projekt CHiK (aus: Rürup et al., 2015, S. 102)

In dem bereits mehrfach genannten Schulentwicklungsprojekt ‚Schulen im Team‘ (ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, dem Institut für Schulentwicklungsforschung IFS der TU Dortmund und dem MSW NRW), das „in der Bündelung einzelschulischer Ressourcen in Netzwerken einen vielversprechenden Ansatz für die Entwicklungsherausforderungen der Einzelschule sieht“ (Berkemeyer et al., 2015, S. 7) und auf „Potenziale der schulischen Netzwerkarbeit für den Anstoß der Schulentwicklungsprozesse an den beteiligten Projekt-schulen“ (Hildebrand et al., 2017, S. 124) abzielt, bilden zwischen drei bis fünf Schulen in lokaler Nähe und mit gemeinsamen Entwicklungsinteressen Netzwerke. Diese Vernetzung von Lehrkräften (in der Regel zwei pro Schule als sogenannte Netzwerkkordinatoren bzw. Change Agents) und die so entstehenden Lern- und Praxisgemeinschaften sollen ebenfalls Innovationen befördern (siehe Kap. 2.2.2). Die Formalstruktur dieser sogenannten schulischen Innovationsnetzwerke wird von der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes wie folgt dargestellt:

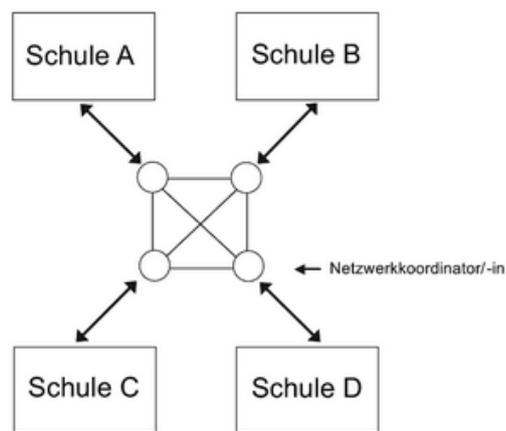


Abbildung 7: Formalstruktur eines schulischen Innovationsnetzwerkes im Projekt Schulen im Team (aus: Berkemeyer et al., 2015, S. 21)

Als maßgeblich für die Arbeit dieser schulischen Innovationsnetzwerke und der Einzelschulen innerhalb des Projektes ‚Schulen im Team‘ gilt das Prinzip der Selbstorganisation. Unterschiedliche Unterstützungsangebote steuern die Netzwerke nur indirekt, z.B. durch eine wissenschaftliche Netzwerkmoderation und die Mitarbeit der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur - Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS), so dass neben der schulischen Transferarbeit auch eine Verzahnung mit dem Projektsystem möglich ist (multipler Transfer). Das Projekt liefert somit „ein Angebot für eine dezentrale, bottom-up-orientierte sowie netzwerk-basierte Schul- und Unterrichtsentwicklung (...), ohne dabei auf die Einbindung der ministeriellen und schulaufsichtlichen Ebene zu verzichten“ (Berkemeyer et al., 2015, S. 25).

Im Kontext des Projektes ‚Schulen im Team‘ haben sich die Projektverantwortlichen und die wissenschaftliche Begleitung intensiv mit verschiedenen Prozessen in schulischen Netzwerken und den Potentialen der Arbeit innerhalb dieser beschäftigt. Auf der Basis von Forschungsansätzen und Theorien (Transaktionskostentheorie, Tauschtheorie, Machttheorien, Strukturationstheorie, Lerntheorie) unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen wurde ein theoretisches Rahmenmodell zur Analyse schulischer Innovationsnetzwerke erarbeitet (siehe Abb. 8) und im Zuge der Begleitforschung untersucht (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 38 ff.; Otto et al., 2015, S. 42 ff.; Rürup et al., 2015, S. 142 f.).

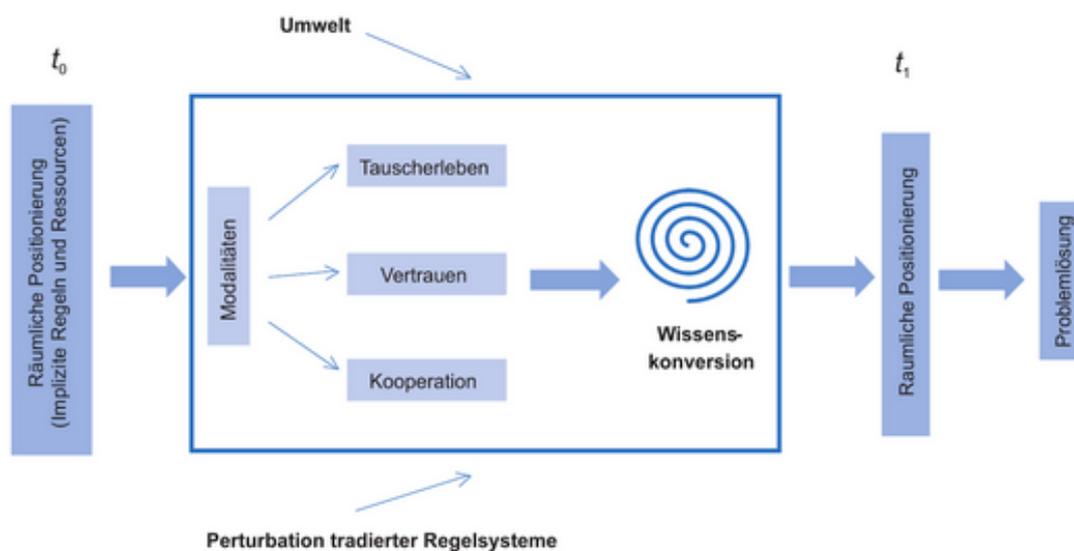


Abbildung 8: Rahmenmodell zur Analyse (schulischer) Innovationsnetzwerke (aus: Otto et al., 2015, S. 45)

Dieses Rahmenmodell, das sich zunächst „als ersten Anstoß in einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion über theoretische Modelle zur Abbildung netzwerkspezifischer Innovationsprozesse“ versteht (Berkemeyer et al., 2015, S. 38), legt bezüglich der Netzwerkarbeit den Schwerpunkt auf die Prozessaspekte Tausch, Vertrauen, Kooperation (und auch Lernen - siehe Kap. 2.2.2). Zudem fokussiert das Modell die im Netzwerk erarbeitete Problemlösung (hier als Erarbeitung und Entdeckung von Strategien und Produkten zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht verstanden) bzw. Innovation (hier als Entdeckung und Entwicklung neuer, unbekannter Verfahren, Techniken, Strategien verstanden, die einer Schule oder spezifischen Gruppe von Lehrkräften bislang nicht zur Verfügung standen) als zentrale Variable (vgl. ebenda).

„Das Rahmenmodell kann aufgrund seiner Multiperspektivität für eine Annäherung an zahlreiche Prozesse in Netzwerken herangezogen werden, wenngleich diese durch das Modell nicht gänzlich erklärt werden können und weitere Prozesse, beispielsweise zwischen dem Netzwerk und externen Akteuren, keine Beachtung findet“ (Otto et al., 2015, S. 46).¹¹

1.2.7 Unterstützung von Transfer im schulischen Bereich

Die Übertragung und Verbreitung von Wissen und Innovationen stellt sich, wie bereits erwähnt, nicht von alleine ein. Sollen Transferprozesse helfen, Probleme im schulischen Bereich zu lösen und Nutzen zu erzeugen, scheint eine Unterstützung sinnvoll:

¹¹ Weitere Konkretisierungen zum Rahmenmodell folgen in Kap. 2.2.2.

„Sowohl die schulübergreifende Netzwerkarbeit als auch der Transfer von Innovationen in die Einzelschule können durch externe Unterstützung und Ressourcen befördert werden“ (Carl/Killus, 2018, S. 112 f.).

Bevor auf konkrete Unterstützungsmaßnahmen von Transferprozessen im schulischen Bereich eingegangen wird, soll zunächst eine kurze Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Unterstützung‘ und ‚Unterstützungssysteme‘ im schulischen Bereich geführt werden. Järvinen et al. berücksichtigen in ihrem Verständnis von Unterstützung die Vorstellungen der Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007), in der Unterstützungssysteme als eine

„systematische Hilfestellung dargestellt werden, die (...) im schulischen Kontext und in einem übergreifenden Sinn als institutionelle Dienste definiert werden, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (zitiert nach Järvinen et al., 2015, S. 97).

Diese Sichtweise stellt den Dienstleistungs- und Angebotscharakter von Unterstützung in den Mittelpunkt, die von einer Vielzahl von Akteuren, z.B. Universitäten, Stiftungen, externe Agenturen, Kompetenzteams, Landesinstituten oder Bildungsbüros angeboten werden kann. Die Autoren differenzieren zudem die -nach konzeptionellen Zielsetzungen und Organisationsformen stark unterschiedlichen- Unterstützungssysteme zur Schulentwicklung in eine obligatorische, z.B. Schulinspektion, Lernstandmessungen, zentrale Abschlussprüfungen, und eine fakultative Form, z.B. Lehrerfortbildungen, Professionelle Lerngemeinschaften, Schulberatung, Schulnetzwerke. Sie schlagen als Arbeitsdefinition für Unterstützung im Schulwesen die Nachfolgende vor:

„Unterstützung im Schulwesen ist der ordnungspolitische Aufruf der Schulpolitik und -administration an die pädagogisch Tätigen zur selbstbestimmten und selbstreflexiven (Qualitäts-)Entwicklung ihrer Schule und ihres Unterrichts, dem die schulischen Akteure in Abhängigkeit der konzeptionellen Ausrichtung und der institutionellen Verankerung des jeweiligen Unterstützungssystems folgen können oder mitunter sogar folgen müssen. Konkret ist mit Unterstützung im Schulwesen eine Entwicklung, Verbreitung und Umsetzung von Innovationen zur Professionalisierung der schulischen Akteure durch Reflexion intendiert (...)“ (Järvinen et al., 2015, S. 98/99).

Im Zusammenhang mit konkreten Unterstützungsmaßnahmen von Transferprozessen im schulischen Bereich unterscheidet Euler in seiner Expertise ‚Grundlagen für den Transfer von Schulentwicklungsprozessen‘ (vgl. Euler, 2017) grundsätzlich personenzentrierte und organisationszentrierte Unterstützungsmaßnahmen. Die personenzentrierten Unterstützungsmaßnahmen, z.B. Beratungen, Schulleitungs- und Lehrerfortbildungen, Workshops, Arbeitstreffen, Hotlines, Netzwerke, richten sich dabei an den Erfahrungen, Kompetenzen und Motivationslagen der betroffenen Akteure aus. Bei den organisationszentrierten Unterstützungsmaßnahmen wird das organisatorische Umfeld der vom Transfer betroffenen Per-

sonen und Organisationseinheiten, z.B. Situationsanalyse der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, Ziele, Machtkonstellationen, Ängste und Blockaden, Kommunikations- und Steuerungsstrukturen, in die Gestaltungsmöglichkeiten einbezogen. Diese Unterstützungsmaßnahmen gehen damit über das engere Transferziel hinaus und berücksichtigen das klassische Feld der Organisationsentwicklung innerhalb der Schulentwicklung (siehe Kap. 1.2.2).

Die personenzentrierten wie auch die organisationszentrierten Unterstützungsmaßnahmen von Transferprozessen im schulischen Bereich finden in der Regel in der fakultativen Form statt. Innerhalb der Schule helfen beispielsweise Schulleitungen, Steuergruppenmitglieder oder Koordinatoren, im Sinne von Change Agents, bei der Initiierung und Implementierung von Neuerungen sowie bei der innerschulischen / internen Steuerung und Verbreitung. Bei den interschulischen Innovationsnetzwerken, die den Transfer von Wissen und Innovationen bereits durch die Struktur und das Setting grundsätzlich unterstützen können, übernehmen sowohl innerschulische / interne (s.o.) als auch externe Unterstützungssysteme, z.B. Netzwerkkoordinatoren und -moderatoren, Landesinstitute, Transferstellen oder Bildungsbüros (siehe Kap. 2.3.3), die Funktion von Change Agents und bieten unterschiedliche Maßnahmen zur Transferunterstützung an. Dabei helfen sie „lokale Kontexte und spezifische Umstände auf Schulebene nachvollziehbarer zu machen (...) (und) als Vermittlungsinstanzen zwischen Makro- und Mikroebene (zu) fungieren“ (Van Holt, 2014, S. 93). Die Maßnahmen dieser externen Unterstützungssysteme sind vielfältig und reichen z.B. von Informations-, Koordinations-, Moderations- und Kommunikationstätigkeiten bis zu vermittelnden, weiterbildenden und beratenden Unterstützungsleistungen (vgl. Koch, 2011/b; Manitius/Bremm, 2019, S. 268; Van Holt/Manitius, 2015, S. 17 ff.). Auch wenn in einigen Modellversuchen und -programmen (siehe Kap. 1.2.4) diesbezüglich bereits hilfreiche Erkenntnisse gesammelt wurden, hält Koch es für eine wissenschaftliche Fundierung als entscheidend, dass „die Schulforschung ihre Perspektive um die Erforschung von Unterstützungssystemen erweitert“ (Koch, 2011/a, S. 283).¹² Denn zumindest angesichts ihrer Studienergebnisse

„ist nicht anzuzweifeln, dass durch eine Beratung von Schulen der Transfer von Innovationen gelingen kann. Viele Schulen haben deutlich gemacht, dass es ohne die beratende Unterstützung keine Implementation der Produkte gegeben hätte“ (Koch, 2011/a, S. 264).

Bezüglich einer produktbezogenen, externen Schulberatung verweist Koch des Weiteren auf folgende Ergebnisse:

„Produktbezogene Schulberatung ...

¹² Transferstellen haben, in regionalen Netzwerken verankert, in dem Modellversuch ‚Berufsorientierung im Verbund‘ geholfen Innovationen zu transferieren

- ... findet nicht überwiegend im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung statt,
- ... arbeitet mit konkreten Beispielen und bezieht die Entwickler einer Innovation ein,
- ... ist Organisationsentwicklungsberatung,
- ... begleitet den Einführungs- und Umsetzungsprozess,
- ... bezieht sich auf einzelne Implementierungsschritte der Innovation,
- ... unterscheidet sich von herkömmlicher Schulberatung,
- ... ist ein Angebot in der Region,
- ... richtet sich an den individuellen Bedürfnissen der Schulen aus,
- ... richtet sich an den Phasen Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung aus,
- ... stärkt den Lehrer in seiner Rolle als Multiplikator.“ (ebenda, S, 264 f.)

Welche Rolle der Akteur Regionales Bildungsbüro im Zusammenhang mit externer Schulberatung und weiterer externer Unterstützungsleistung zum Transfer von Wissen und Innovationen in der kommunalen Bildungslandschaft einnehmen kann, bildet einen Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. 3 und Kap. 6.2.2). Deshalb wird im späteren Verlauf der theoretischen Grundlagen nochmals gesondert darauf eingegangen (siehe Kap. 2.3.3).

1.3 Zusammenfassung

Mit der Darstellung der nationalen wie internationalen Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven der empirisch-analytischen Forschung wie auch der Praxisforschung konnte gezeigt werden, dass zum Transfer von Wissen und Innovationen im Schulbereich bereits etliche Bemühungen und Befunde vorliegen. Diese werden ergänzt durch Erkenntnisse und Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung entsprechender Versuchsprogramme.

In der vorliegenden Arbeit wird unter Wissenstransfer im schulischen Bereich in Anlehnung an die Definitionen von Euler (2001), Jäger (2004) und Bormann (2011) verstanden, wie Wissen prozesshaft mittels Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Wissensträgern

innerhalb und außerhalb einer Organisation weitergegeben, verteilt, geteilt und gemeinsam neu konstruiert wird. Diese Weitergabe, Wiederverwendung und Neukonstruktion von Wissen und Innovationen für andere Kontexte erfolgt oftmals mit dem Ziel, Veränderungsprozesse in Schulen nutzenorientiert zu initiieren, die schulische Qualität zu verbessern oder Praxisprobleme zu lösen.

In diesem Zusammenhang werden vor allem in der Schulentwicklungsforschung sowie der schulbezogenen Innovations-, Implementations- und Transferforschung unterschiedlichste Strategien, Modelle, Methoden und Instrumente gestaltet, erprobt und evaluiert, die oftmals auf eine möglichst flächendeckende Verbreitung und Umsetzung abzielen. Entsprechend sind zahlreiche relevante Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen auf verschiedenen Ebenen für einen erfolgreichen Transfer von Wissen und Innovationen im System Schule bekannt ebenso wie mögliche Ursachen begrenzter Transfererfolge bzw. ausbleibender Wirkungen. Diese Einflussfaktoren sollen im Zuge der vorliegenden Arbeit geprüft und gegebenenfalls ergänzt werden, denn es fehlt bislang an Untersuchungen, die Hinweise dazu geben, welche Wirksamkeit durch Wissenstransferprozesse zwischen Schulen für die schulische Praxis bzw. Schulentwicklung von Lehrkräften und Schulleitungen wahrgenommen werden (vgl. Berkemeyer et al., 2015; Goldenbaum, 2012; Rürup/Bormann, 2013). In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere tiefergehend zu erforschen, welche systematischen Unterstützungsleistungen eines externen Unterstützungssystems von den Schulen als hilfreich wahrgenommen werden (vgl. Koch, 2011/a; Schreiner et al., 2019), damit diese Erkenntnisse und Hinweise wiederum für zukünftige Konzepte und Programme zu Wissenstransferprozessen im schulischen Bereich dienlich sein können.

Des Weiteren hat sich bei der Darstellung der Forschungsergebnisse gezeigt, dass bislang wenig erforscht ist, ob die Verbreitung von Wissen und Innovationen durch Schulnetzwerke bzw. Innovations- oder Transfernetzwerke unterstützt werden (Nickolaus/Gräsel, 2006) und ob diese Netzwerke bzw. Communities eine Impulsgebung für die Schulentwicklung bieten (Hildebrand et al., 2017; Manitus/Bremm, 2019; Rürup et al., 2015) oder als Ansatz für die Entwicklungs Herausforderungen der Einzelschule dienen (Berkemeyer et al., 2015). Zudem bleibt weitestgehend offen, welche direkten Unterstützungsleistungen ein externes Unterstützungssystem, wie beispielsweise ein Regionales Bildungsbüro, für diese Schulnetzwerke bieten kann und welche von den Schulen als hilfreich wahrgenommen werden. Die vorliegende Arbeit soll dazu einen Beitrag leisten und nimmt im nächsten Kapitel die Forschungserkenntnisse zu Kooperationen und Vernetzungen sowie zu den Regionalen Bildungsbüros einer kommunalen Bildungslandschaft und ihre Unterstützungsfunktionen in den Blick.

2 Kommunale Bildungslandschaften, Kooperation und Vernetzung sowie das Regionale Bildungsbüro und dessen Unterstützungsfunktionen

„Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ (Afrikanisches Sprichwort)

Bildung und Lernen findet zu unterschiedlichen Zeiten, in unterschiedlichen Kontexten, mit vielfältigen Erscheinungsformen, an unterschiedlichen Orten und von zahlreichen Akteuren gestaltet statt. Dabei steht nicht nur die Schule als die zentrale Institution der formalen Bildung im Fokus, sondern die verschiedensten Partner im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich. Diese Bildungsakteure vor Ort zu verknüpfen und systematisch Kooperationen entstehen zu lassen, um die bildungsbiographischen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen zu verbessern und noch umfassendere Bildungsqualität zu erreichen ("Public education is humankind's future" - Fullan/Quinn, 2016, S. 1), ist eine relativ neue Sicht auf Bildung, die auch das Forschungsinteresse der bildungsnahen Wissenschaften vielfältig anregt. Für diese regionale, auf ein lebenslanges Lernen ausgerichtete, ganzheitliche und systematische Bildungsperspektive, in der formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse zusammenwirken und einer Fragmentierung von Zuständigkeiten entgegengewirkt wird, wird in den vergangenen Jahren in Deutschland häufig der Begriff ‚Bildungslandschaft‘ benutzt. Was aber wird unter dem Begriff ‚Bildungslandschaft‘ oder anderen zum Teil synonym benutzten Begriffen verstanden? Was ist in diesem Zusammenhang mit Regionalisierung, Kooperation, Vernetzung und Aushandlung gemeint und wie lassen sich die Prozesse managen, steuern, erfolgreich gestalten und unterstützen? Welche Entwicklungen und Erkenntnisse haben zu dieser veränderten Sicht geführt? Welche Auswirkungen und Herausforderungen hat diese Perspektive auf die schulische Praxis bzw. eine kommunale Schulentwicklung und welche (Unterstützer-) Rolle kann dabei ein Regionales Bildungsbüro einnehmen? Diese und weitere Fragen sollen im folgenden, zweiten Teilkapitel zu den theoretischen Grundlagen des Dissertationsthemas im Zentrum stehen, denn das später beschriebene Projekt ‚Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen‘ ist eingebettet in eine solche Bildungslandschaft (siehe Kap. 4).

Gegenstand der Ausführungen sind dabei insbesondere die aktuellen nationalen, fachwissenschaftlichen Befunde und Erkenntnisse sowie Entwicklungen bzw. Forschungsstände. Ergänzt werden diese durch internationale Forschungserkenntnisse sowie durch praktische Erfahrungen aus aktuellen Projekten, Programmen und Initiativen des Bundes, der Länder,

der Schul- und Verwaltungspraxis und von Stiftungen sowie deren begleitenden, empirischen Untersuchungen und Forschungsstudien.¹³

2.1 Bildungslandschaften und Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene

2.1.1 Kommunale / Regionale Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen - Hintergründe, Begriffe, Entwicklungen und Programme

Die Bemühungen und Tendenzen, die Kommune als Raum zur Gestaltung von Bildung zu verstehen, haben in Deutschland verschiedenste Hintergründe. So lösten, wie bereits in Kap. 1.2.2 erwähnt, die Ergebnisse der ersten Schulleistungsstudien, wie TIMSS und PISA, unterschiedlichste Diskussionen über die Qualität, Effizienz und Ökonomie von Bildung und Steuerung des Bildungswesens aus (vgl. Altrichter 2014/b). Es folgten zahlreiche, teilweise gesetzlich verankerte, Maßnahmen zur Steigerung der Bildungsqualität, wie z.B. die Einführung von standardisierten Leistungsvergleichstests, zentraler Abschlussprüfungen, von kompetenzorientierten Kernlehrplänen, von Bildungsberichten, Qualitätsprüfungen, Schulinspektionen oder zur schulinternen Steuerung, wie Schulleitungsqualifikationen, Schulprogrammarbeit und Evaluation. Zudem gab und gibt es zahlreiche Ideen, Modernisierungsdebatten, Versuche und Innovationsankündigungen zur Umstrukturierung des Schulsystems. Diese verfolgen u.a. die Absicht, die Schulautonomie bzw. Eigenverantwortung von Schulen und Dezentralisierung wie Bottom-up-Steuerung zu erhöhen (siehe Kap. 1.2.2) sowie ein längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Auch diesbezüglich rückten die Kommunen bzw. Schulträger immer mehr ins Interessensfeld der Bildungsverantwortlichen und Bildungsforscher. In diesem Zusammenhang wird teilweise sogar von „Reformbemühungen“, „Reformprogrammen“, „Reformstrategien“ oder „Schulmodernisierung“ gesprochen (vgl. u.a. Altrichter 2014/b; Altrichter/Maag Merki 2016, Vorwort, S. 107; Rürup/Röbken, 2015, S.126 ff.). Ein

¹³ Die Wissenschaft aus dem anglo-amerikanischen Raum kann bereits auf eine längere Tradition z.B. dezentraler Steuerungsbemühungen zurückblicken, mit denen Bildungsfragen regional bearbeitet und analytisch differenzierter in den Blick genommen werden. Insbesondere die US-amerikanische ‚district-Forschung‘ oder die international behandelte „Education(al) Governance/School-Governance/school-based-management-Forschung“ weisen diesbezüglich vergleichsweise differenziertere Erkenntnisse auf (Näheres siehe u.a. Altrichter/Maag Merki, 2016, S. 29 ff.; Bonsen, 2016, S. 305; Coburn et al., 2013; Fullan/Quinn, 2016; Manitijs et al., 2015/b, S. 9 f.; Otto et al., 2015). Diese unterliegen jedoch bei vergleichender Betrachtung der Schwierigkeit, strukturell wie rechtlich-institutionell unterschiedlich geregelter Systeme und Rahmungen. Daher erhalten sie im Weiteren eine partielle Berücksichtigung. Stärker berücksichtigt werden allerdings internationale Forschungserkenntnisse im Bereich der Kooperation und Vernetzung.

weiterer Entwicklungsaspekt in Deutschland, der die Kommune als Raum zur Gestaltung und Koordinierung von Bildung fokussiert, stellt die höhere, spezifischere Problemlösungskompetenz vor Ort und die Bündelung von spezifischeren Ressourcen da, denn

„in der Region, in der Stadt, dem Kreis sind die Herausforderungen aber auch die Erfolge in der Bildung unmittelbar zu spüren. Hier kennt man die Betroffenen und ihre Probleme. Hier finden sich auch die vielfältigen Bildungsinstitutionen und die Kompetenzen zur Lösung“ (Haugg, 2012, S. 211).

Zudem sehen sich insbesondere in den letzten Jahren die Bildungsverantwortlichen, aber auch die Verantwortlichen in den Kommunen immer mehr in der Pflicht, Kindern und Jugendlichen Bildungs- und Teilnahmechancen unabhängig von sozialen, ökonomischen oder kulturellen Hintergründen zu ermöglichen (vgl. Bauer et al., 2016, S. 11 ff.; Bleckmann/Schmidt, 2012, S. 11; Huber et al., 2014). Passend zu der Erkenntnis von Fullan/Quinn: "If you want to move something that is difficult to move, everyone needs to be pushing in the same direction." (Fullan/Quinn, 2016, S. 44), wurde der Aufbau lokaler Bildungsbündnisse gefordert und gefördert, sodass sich vielerorts Kommunalverwaltungen, Bildungseinrichtungen, Initiativen und weitere Akteure der Bildung gemeinsam auf den Weg zur lokalen Bildungslandschaft begeben haben.

Um den übergeordneten Begriff „Bildungslandschaft“ haben sich in Deutschland in den vergangenen Jahren nicht nur eine Vielfalt von Vorstellungen, Strategien, Konzeptionen und Wege entwickelt, sondern es werden dafür auch zahlreiche Begrifflichkeiten benutzt. In einigen Zusammenhängen wird von ‚regionalen‘ oder ‚lokalen‘ oder ‚kommunalen‘ Bildungslandschaften gesprochen, in anderen von ‚Bildungsregionen‘, ‚Bildungsnetzwerken‘ oder ‚Bildungsverbänden‘ (vgl. Fischbach et al., 2015, S. 27; Jungermann et al., 2015, S. 21 f.) oder sogenannten ‚sozialen Arenen‘ (vgl. Lindner et al., 2015, S. 68-93; Manitus et al., 2015/b, S. 7 ff.). Obwohl es keinen einheitlich definierten Begriff oder ein einheitlich abgestimmtes Konzept zur Bildungslandschaft gibt, so gibt es durchaus ähnliche Grundlagen, Akzente der Zielsetzungen und Steuerungsideen. Die Bildungslandschaften werden dabei häufig als

„neuer, an der Perspektive des lebenslangen Lernens ausgerichteter Ansatz der regional verantwortlichen Bildungspartner betrachtet (und sie) zielen darauf ab, die Lernorte miteinander zu vernetzen und Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren entstehen zu lassen. Dadurch sollen die bildungsbiographischen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen verbessert und damit eine noch umfassendere Bildungsqualität erreicht werden“ (Huber et al., 2014, S. 1).

Bezüglich einer räumlich geografischen Dimension des Begriffes Bildungslandschaft wird dieser in der Fachliteratur häufig mit dem Begriff Bildungsregion in Verbindung gebracht. Nach Hameyer sind Bildungsregionen „sozialräumlich definierte kommunale, städtische, oder

anders ‚geschnittene‘ Einheiten mit unterschiedlichen Reichweiten. Bundesländer und Kantone sind umfassender als eine Bildungsregion“ (Hameyer, 2014, S. 15). Mit Blick auf eine kooperative und partizipative Dimension des Begriffes Bildungslandschaft spielt allerdings nach Kolleck „der Begriff ‚Landschaft‘ auf die Vielfalt und Bandbreite der Bildungsinstitutionen, Bildungsorte und Bildungsformen“ (Fischbach et al, 2015, S. 30) an:

„Regionale Bildungslandschaften werden gegenüber lokalen und kommunalen Bildungslandschaften als umfassender konzipiert (...). Lokale Bildungslandschaften werden hingegen räumlich stärker eingegrenzt bzw. auf genau definierte Gebietskörperschaften wie etwa Stadtbezirke bezogen. Im Unterschied zu lokalen und regionalen Bildungslandschaften proklamieren kommunale Bildungslandschaften, die Akteure aus Politik und Verwaltung dezidiert zu involvieren und in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen“ (ebenda, S. 29).

Daher wird im weiteren Verlauf der Arbeit überwiegend der Begriff kommunale Bildungslandschaft benutzt.

Die zahlreichen Bedeutungsebenen lassen, wie bereits erwähnt, keine Definition zu, die alle Aspekte gleichermaßen berücksichtigen würde. Eine relativ umfassende Beschreibung des Begriffes Bildungslandschaften stellen allerdings Bleckmann und Durdel auf. Sie bezeichnen Bildungslandschaften als

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

Die Auseinandersetzung mit dem Ansatz und die Entwicklung hin zur Bildungslandschaft hat im deutschen bildungspolitischen Diskurs bereits eine längere Genese. Der Bedarf einer Zusammenarbeit ‚vor Ort‘ von Land und Kommunen wurde bereits in den 1970er-Jahren thematisiert. 1973 empfahl der Deutsche Bildungsrat eine solche Kooperation, die

„neben der Abgrenzung der Aufgaben vor allem durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit in wichtigen Planungsentscheidungen bestimmt werden (sollte). Auf diese Weise werden sich zentrale Planung und dezentrale Verwirklichung und Gestaltung im Schulwesen besser miteinander verbinden lassen“ (zitiert nach Otto et al., 2015, S. 11).

Konkreter wurden diese Forderungen in der 1995 erschienenen Denkschrift ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ der Bildungskommission des damaligen Minister-präsidenten Nordrhein-Westfalens Johannes Rau. Sie gab Denkanstöße für eine breiter geführte öffentliche Debatte und forderte neben der Stärkung der Einzelschulen auch für Bürgerinnen und Bürger transparente und ökonomisch miteinander vernetzte Bildungsangebote (vgl. Otto et al., 2015, S. 11; Schmidt, 2012, S. 15). In der sogenannten ‚Aachener Erklärung‘ aus dem

Jahre 2007 fordert der Deutsche Städtetag noch deutlicher die Kommunen auf im Sinne einer erweiterten Schulträgerschaft und eines ganzheitlichen Bildungsansatzes an inneren Schulangelegenheiten mitzugestalten. Wörtlich heißt es dort:

„Die Länder werden aufgefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen. Zudem müssen sie die notwendigen finanziellen Rahmenbedingungen für ein erweitertes kommunales Engagement in der Bildung schaffen (http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf, 27.07.2019).

Wie diese Neuordnung der Zuständigkeiten in der Bildungslandschaft konkret aussehen soll, bleibt in der Aachener Erklärung noch offen. Eine detailliertere Ausgestaltung erfolgte dann auf einem weiteren Kongress des Deutschen Städtetages im Jahre 2012. In der sogenannten „Münchener Erklärung“ wird gefordert, dass mögliche Hemmnisse für gemeinsames Handeln in der Bildung in rechtlicher, struktureller und finanzieller Hinsicht zu beseitigen und eine konstruktive Zusammenarbeit in den Kommunen weiterzuentwickeln seien (vgl. Arbeitsgruppe Lernen vor Ort, 2016, S. 26; Otto et al., 2015, S. 12). Auch der Deutsche Landkreistag unterstrich dies im Jahr 2014 in seiner Stellungnahme zu den ‚Herausforderungen im Bildungswesen‘:

„Die Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft als Vernetzung unterschiedlichster Akteure von Städten und Gemeinden über weitere öffentliche und private Aufgabenträger bis zur Wirtschaft ist eine übergemeindliche Aufgabe“ ([http://www.kreise.de /__cms1 /images/ stories/publikationen/ 2014_Herausforderungen_im_Bildungswesen.pdf](http://www.kreise.de/__cms1/images/stories/publikationen/2014_Herausforderungen_im_Bildungswesen.pdf), 30.03.2017).

Zudem widmeten sich weitere zivilgesellschaftliche Akteure dem Feld der kommunalen Bildungslandschaften, wie beispielsweise Gewerkschaften, Verbände und Stiftungen (vgl. Jungermann et al., 2015, S. 19 f.).

Diese in Deutschland geforderte Weiterentwicklung einer systematischen und zielgerichteten Zusammenarbeit von Akteuren in der kommunalen Bildungslandschaft sowie die Aufwertung der räumlichen gegenüber der sektoralen Dimension führte in den vergangenen Jahren entsprechend zu einer Reihe von Programmen, Angeboten, Projekten, Initiativen und Maßnahmen, die teilweise bundesweit, teilweise länderspezifisch aufgelegt und unter anderem mit Bundes-, Länder- oder Stiftungsmitteln unterstützt wurden bzw. werden. Eine der diesbezüglich wohl bekanntesten, deutschlandweiten Initiativen stellt ‚Lernen vor Ort‘ dar, ein Gemeinschaftsprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen, das zwischen 2009 und 2014 für Kreise und kreisfreie Städte die Rahmenbedingungen für

ein kommunales Bildungsmanagement zu entwickeln und zu verstetigen half.¹⁴ Es fußte auf den Erfahrungen des Programms ‚Lernende Regionen‘ (2001-2008), dessen Schwerpunkt auf der Entwicklung regionaler Kooperationsstrukturen lag. Neben den bundesweiten Programmen wie ‚Lernen vor Ort‘ gibt es auch zahlreiche, kleinräumiger angelegte Initiativen auf Landesebene bzw. kommunaler Ebene, mit der Absicht Akteure aus unterschiedlichen Bereichen zusammenzubringen. Beispielhaft seien an dieser Stelle die Programme ‚Lebenswelt Schule‘ (vier Kommunen in verschiedenen Bundesländern, 2008-2012), ‚Schulen im Team‘ (acht Kommunen in NRW, seit 2007), ‚Impulsprogramm Bildungsregionen‘ (zwei Kommunen in Baden-Württemberg, 2007-2012), ‚Ein Quadratkilometer Bildung‘ (zehn Stadtteile in verschiedenen Bundesländern, seit 2006) oder ‚RuhrFutur‘ (fünf Kommunen in NRW, seit 2013) genannt.¹⁵

Ein weiteres Programm, in dessen direktem Zusammenhang das in dieser Arbeit dargestellte Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ des Bildungsbüros Kreis Gütersloh steht (siehe Kap. 4), trägt die Bezeichnung ‚Regionale Bildungsnetzwerke Nordrhein-Westfalen‘. Es wurde aus Reformansätzen von Vorläuferprogrammen zu einem Bildungslandschaftsprogramm ausgeweitet und soll im nachfolgenden Kapitel ausführlicher beschrieben werden.

2.1.2 Regionale Bildungsnetzwerke Nordrhein-Westfalen

Die systematische Zusammenarbeit zwischen Land und Kommunen vor Ort wird in Nordrhein-Westfalen bereits seit 1995, dem Erscheinungsjahr der Denkschrift ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ (Bildungskommission NRW), erprobt. Mit dem Projekt ‚Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld - kurz: Schule & Co‘ - wurde in zwei Pilotregionen neben der qualitätsorientierten Selbststeuerung von Schulen ein Schwerpunkt auf die Entwicklung regionaler Schullandschaften gelegt. Bei dem Folgeprojekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW NRW) sowie der Bertelsmann Stiftung ‚Selbstständige Schule NRW‘ (2002-2008), an dem 19 Regionen/Kreise mit 278 Schulen aller Schulformen teilnahmen, wurde neben der Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen auch der Aufbau regionaler Bildungslandschaften angestrebt. Es wurden neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen aufgebaut, indem beispielsweise regionale Steuergruppen mit Vertretern des Schulträgers und der Schulaufsicht sowie Projektbüros eingerichtet

¹⁴Näheres siehe Arbeitsgruppe Lernen vor Ort, 2016; Sartory et. al., 2018; Süß, 2015, 117 ff.; <http://www.lernen-vor-ort.info/121.php>; <https://www.stiftungen.org/de/verband/projekte/netzwerkstiftungen-und-bildung.html>;

¹⁵Näheres siehe Arbeitsgruppe Lernen vor Ort, 2016, S. 28 ff.; Huber et. al., 2014, S. 137 ff.; Jungermann et al., 2015, S. 14 ff.; Sartory et. al., 2018; Süß, 2015, S. 165 ff.

wurden (vgl. Arbeitsgruppe Lernen vor Ort, 2016, S. 29 f.; Otto et. al., 2015, S. 14 f.; Schmidt, 2012, S. 7 ff.; Stern, 2014, S. 200 ff.). Dieser eingeschlagene Weg einer gemeinsamen Verantwortung des Landes und der Kommunen für das Schul- und Bildungswesen und dem Aufbau regionaler Bildungslandschaften wird mit dem Programm ‚Regionale Bildungsnetzwerke NRW‘ seit 2009 fortgeführt.

Das Programm wird dabei auf der Homepage des MSB wie folgt beschrieben:

„Gemeinsam mit den Kommunalen Spitzenverbänden fördert das Ministerium für Schule und Weiterbildung die systematische Kooperation aller Bildungsakteure vor Ort mit dem Ziel, gelingende Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Das Grundprinzip lautet: Bestehende Zuständigkeiten bleiben bestehen. Aber durch verbindliche, auf Konsens ausgerichtete Kommunikations- und Kooperationsstrukturen wird eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft geschaffen, die Kräfte bündelt und zu einer erhöhten Bildungsgerechtigkeit vor Ort führt“ (<http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/index.html> 05.01.2019).

In diesem Zusammenhang wird allen Kreisen bzw. kreisfreien Städten vom MSW eine Kooperationsvereinbarung angeboten, die sicherstellen soll, dass eine Kooperationsstruktur geschaffen und langfristig unterstützt wird. Zurzeit hat das MSW NRW mit 50 der 53 Kommunen in NRW (Stand 2019) einen solchen Rahmenvertrag unterschrieben (Bildungsportal NRW). In diesem Vertrag heißt es zu den Zielen u.a.:

„Die bereits vorhandenen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen werden auf kommunaler Ebene mit allen Bildungsakteuren systematisch ausgebaut, um den Informationsaustausch, die Planung und Abstimmung zwischen den Bildungsbereichen und den damit verbundenen Aufgaben zu intensivieren und damit zu verbessern.“ (<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/RegionaleBildNetzwerke/18-05-09-Kooperationsvertrag-Kreis.pdf>, 26.07.2019).

Die Kooperationsvereinbarung regelt zwar die Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen der Kommune und dem Land, lässt aber Handlungsspielräume in Bezug auf verwendete Begriffe und Strukturen sowie in der Auswahl der Handlungsfelder und Ziele, sodass regionale Besonderheiten eine Berücksichtigung finden können. Ebenso bleiben die Strukturen der staatlichen Schulaufsicht wie auch die der kommunalen Selbstverwaltung durch die Kooperationsvereinbarung unberührt. Als verbindliche Strukturelemente schreibt die Vereinbarung zwischen Land und Kommune allerdings drei Gremien fest, deren Besetzung regional teilweise obligatorisch und teilweise frei gestaltbar ist:

- Regionale Bildungskonferenz
- Lenkungskreis
- Regionales Bildungsbüro



Abbildung 9: Aufbau der Regionalen Bildungsnetzwerke (aus: Stern, 2014, S. 202)

Im Zentrum der verbindlichen Struktur- und Steuerungselemente der Regionalen Bildungsnetzwerke NRW steht der Lenkungskreis. Dieser setzt sich in der Regel aus Vertretern des Landes und der Kommune/Region sowie Schulvertretern zusammen und hat eine steuernde Funktion. Der Lenkungskreis steuert durch Vorbereitung von Absprachen und von grundlegenden Entscheidungen für die Bildungsregion. In der Regionalen Bildungskonferenz, eine Art ‚Vollversammlung‘ der Bildungsakteure einer Region, werden diese Schwerpunktsetzungen aufgenommen und verarbeitet. Zudem entwickelt die Bildungskonferenz das Leitbild für die Bildungsregion, priorisiert die in der Kooperationsvereinbarung abgestimmten Handlungsfelder und fungiert als ‚Impulsgeber‘. Das Regionale Bildungsbüro (siehe Kap. 2.3.1) dient als ‚Geschäftsstelle‘ zur Unterstützung des Lenkungskreises und der Regionalen Bildungskonferenz. Es ist dabei institutionell sehr unterschiedlich verankert und hat ganz verschiedene Funktionen inne. Laut Vereinbarung soll das Regionale Bildungsbüro für die Sichtbarkeit und Außenwirkung der regionalen Bildungsnetzwerke stehen sowie koordinierende Aufgaben und eine zentrale Rolle für das regionale Bildungsmanagement übernehmen (vgl. Rolff, 2014, S. 12; Stern, 2014, S. 201 ff.).

2.1.3 Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene und die Educational Governance-Perspektive

Auch wenn z.B. in Nordrhein-Westfalen durch die Kooperationsvereinbarungen einige verbindliche Struktur- und Steuerungselemente in der kommunalen Bildungslandschaft implementiert sind, so gibt es in Deutschland keine einheitlichen, rechtlichen Rahmenbedingungen oder Regelungen für den Aufbau einer Bildungslandschaft. Die Herangehensweise ist regional unterschiedlich und hängt von den jeweiligen Bedingungen vor Ort ab, zumal das Konstrukt der Bildungslandschaften auf das grundsätzlich freiwillige Zusammenwirken verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Zuständigkeiten und Expertisen basiert. Des Weiteren gilt es beim Aufbau oder der Gestaltung von Bildungslandschaften zu berücksichtigen, dass verfassungsrechtliche Regelungen sowie Bundes- und Ländergesetze die Zuständigkeiten unterschiedlicher Akteure im Bildungsbereich regeln.

Betrachtet man zunächst die Akteure im Bereich kommunaler Bildung, so werden in der Fachliteratur vor allem folgende Akteursgruppen identifiziert (vgl. Euler/Sloane, 2016, S. 13; Lohre, 2016, S. 5;):

- Staatliche Akteure, z.B. Staatliches Schulamt, Universitäten
- Nichtstaatliche Akteure, z.B. Arbeitsagenturen, Jobcenter
- Kommunale Akteure aus Politik und Verwaltung, z.B. Schulverwaltung, Ausschüsse
- Lokale Wirtschaft, z.B. Unternehmen, Industrie- und Handelskammern
- Akteure der Zivilgesellschaft, z.B. Stiftungen, Elternvereinigungen, Verbände
- Nutzer von Bildungseinrichtungen, z.B. Kinder, Jugendliche, Senioren

Es trifft somit eine Vielzahl von Akteuren und Akteurskonstellationen aus unterschiedlichen Institutionen mit zum Teil ganz verschiedenen Regelsystemen im kommunalen Bildungsbereich aufeinander, sodass in der Fachliteratur häufig von einem sogenannten Mehrebenensystem gesprochen wird.

Bezüglich der Zuständigkeiten und Handlungsspielräume im kommunalen Bildungsbereich müssen Länder und Kommunen in diesem Mehrebenensystem gemeinsam Verantwortung übernehmen. Die Handlungskompetenz der Kommunen als Schulträger basiert auf Artikel 28 Absatz 2 Grundgesetz (GG). Dieser Artikel schützt die kommunale Selbstverwaltung, indem er den Kommunen das Recht einräumt, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft selbstständig und frei von Weisungen dezentral unter Aufsicht des Staates im Rahmen der Gesetze zu regeln. In diesem Zusammenhang werden unmittelbare bzw. pflichtige (z.B. Bau und Unterhalt von Bildungseinrichtungen, Sicherung der wohnortsnahen Angebote oder

Steuerung des Finanzmitteleinsatzes) und mittelbare bzw. freiwillige Verantwortungsbereiche und Handlungsfelder, z.B. Einrichtung und Unterhaltung von Museen, Bibliotheken oder Sportanlagen, unterschieden. Auf der anderen Seite üben die Länder in Anwendung des Artikels 7 Abs. 1 GG die staatliche Schulaufsicht aus, aus dem sich die Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Schulwesens ableitet (vgl. Tegge, 2015, S. 185). Möchte man sich in einer Kommune oder Region einem der wesentlichen Ziele von Bildungslandschaften - die Weiterentwicklung und Sicherung von Bildungsqualität - nähern, so stellt Lohre fest: „Auch wenn die Zuständigkeiten für Bildung auf kommunaler Ebene fragmentiert sind, kann die Gestaltung einer Bildungslandschaft nur in gemeinsamer Verantwortung aller relevanter Bildungsakteure erfolgen“ (Lohre, 2016, S. 5). Diese Aussage stützen auch die Erkenntnisse von Fullan/Quinn:

“(Systems) need to invest in establishing conditions for greater local responsibility (...). This means investment in resources and mechanisms of internal accountability that people can use to collaborate within their units and across them.”
(Fullan/Quinn, 2016, S119)

Diese Verantwortung haben die Kommunen bereits in den vergangenen Jahren im Sinne einer erweiterten Schulträgerschaft verstärkt wahr genommen.¹⁶ So bieten sie den Schulen Unterstützungssysteme an, damit diese die zahlreichen Herausforderungen bewältigen können. Dabei werden eigenverantwortlich beispielsweise Schulsozialarbeiter, Migrationsberater, Schulpsychologen, Medien- und Kulturberater sowie außerschulische Lernorte wie Museen, Bibliotheken und Theatern den Schulen als Bildungspartner zur Verfügung gestellt.

Dennoch gilt es vor dem Hintergrund der Komplexität der unterschiedlichen Strukturen und Handlungsweisen ("Improving whole systems requires everyone to shift their practice." - Fullan/Quinn, 2016, S. 60) in dem Mehrebenensystem diese Verantwortung für die gemeinsame Gestaltung einer Kommunalen Bildungslandschaft für die Kommune und die staatlichen Akteure vor Ort zu managen und zu steuern, denn „erst durch die Etablierung zentraler Steuerungseinrichtungen mit eindeutigen personellen Zuständigkeiten (lässt sich) die verbindliche Umsetzung von Bildungslandschaften realisieren“ (Fischbach et al., 2015, S. 31). Wenn in diesem Zusammenhang dann von Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene gesprochen wird, „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“ (Stefan/Greskowiak, 2011, S. 4). Eine Herausforderung besteht diesbezüglich u.a. darin,

¹⁶ Näheres siehe Otto et al., 2015, S. 25 ff.

„die vorhandenen Bildungsangebote der unterschiedlichsten Bildungsakteure zu erfassen und zu strukturieren sowie durch effizientes und effektives Steuern so zu verzahnen und aufeinander abzustimmen, dass die Leistungsangebote innerhalb der lebenslangen Bildungskette passgenau aufeinander aufbauen können. Ziel ist also, eine hohe Kohärenz zwischen den Angeboten innerhalb einer Lebensphase bzw. Lernwelt sowie zwischen den Angeboten verschiedener Lernphasen bzw. Lernwelten herzustellen“ (ebenda).

Aus den jahrelangen Erfahrungen des Programms „Lernen vor Ort“ (siehe Kap. 2.1.1) stellen Euler et al. als Ergebnisse ihrer Analysen sechs Strukturelemente bzw. Kernkomponenten eines kommunalen Bildungsmanagements fest, die sich - unabhängig von den individuellen Spezifika - in einer Vielzahl von Kommunen mit unterschiedlichen Ausprägungen finden lassen (vgl. Euler et al., 2016, S. 13 ff.):

- Entwicklung strategischer (bildungspolitischer) Ziele
- Koordination der Bildungsaktivitäten
- Interne Kooperation zwischen den relevanten Akteuren innerhalb der Kommunalverwaltung
- Externe Kooperation mit und zwischen Bildungsakteuren außerhalb der Kommunalverwaltung
- Partizipation (Beteiligungs- und Entscheidungsstruktur)
- Datenbasierung bildungsbezogener Entscheidungen

In der Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitforschung des Programmes ‚Lernen vor Ort‘ lassen sich in den Fallstudienkommunen zudem konkrete Aufgaben und Aktivitäten in der sogenannten ‚Arena kommunales Bildungsmanagement‘ benennen (vgl. Arbeitsgruppe Lernen vor Ort, 2016, S. 67 f.):

- Koordination und Vernetzung
- Erhöhung der Transparenz
- Bildungsmarketing und Öffentlichkeitsarbeit

Um den genannten Strukturelementen und Aufgaben des kommunalen Bildungsmanagements gerecht zu werden, benötigt jede Kommune ihr spezifisches, strategisches, bedarfsorientiertes, evidenzbasiertes Handlungskonzept, das mit der Verwaltung, den bildungsrelevanten Akteuren bzw. Institutionen der Kommune, des Landes und der Politik abgestimmt wird. In diesem Zusammenhang werden in jüngeren empirischen Untersuchungen Aspekte der Educational Governance-Perspektive bzw. der lokalen Governance bereits beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements berücksichtigt (siehe Kap. 4.2). Diese Perspektive fußt auf dem Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung,

„der das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht. (...) Im Zentrum steht die Steuerung oder Regulierung, die als Frage der Handlungskoordination, der wechselseitigen Handlungsanpassung des Managens von Interdependenzen zwischen in der Regel kollektiven Akteuren verstanden wird“ (Maag Merki/Altrichter, 2015, S. 396).

Bildung wird somit aus der Governance-Perspektive als

„ein kollektives öffentliches Gut verstanden, an dessen Produktion verschiedene Akteursgruppen aus divergierenden Sektoren (z.B. staatliche Bildungsinstitutionen, Stiftungen, Kulturvereine) bzw. hierarchischen Ebenen (z.B. Land, Kommune) zusammenwirken sollten“ (Olk et al., 2013, S. 6).¹⁷

Zur Beratung und Unterstützung der komplexen Prozesse zur gemeinsamen Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft mit einem strukturierten Bildungsmanagement stehen interessierten Kommunen in Deutschland seit einigen Jahren innerhalb der ‚Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement‘ sogenannte Transferagenturen zur Verfügung. Sie sind 2013 zur Verstetigung des Bundesprogrammes ‚Lernen vor Ort‘ entstanden und werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert. Die neun Transferagenturen

"(...) bereiten im Rahmen ihrer Beratung bundesweit erfolgreiche Modelle und Konzepte für ein kommunales Bildungsmanagement auf und passen diese an die jeweilige Situation vor Ort an. Sie unterstützen Kommunen dabei, ihre Ausgangssituation zu analysieren und ermöglichen einen Dialog in den Kommunen zwischen den beteiligten Bildungsakteuren" (<https://www.transferinitiative.de/> Transferagenturen.php, 27.07.2019)

2.2 Kooperation und Vernetzung in kommunalen Bildungslandschaften und speziell im Schulbereich

2.2.1 Kooperation in kommunalen Bildungslandschaften

Die gemeinsame Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft ist, damit Ziele wie eine Steigerung der Chancengleichheit, eine Weiterentwicklung der Schulen und ihrer Qualitätsverbesserung oder eine Verbesserung der schulischen wie außerschulischen Übergänge erreicht werden können, mit der Kooperation der verschiedenen Akteure aus dem oben beschriebenen Mehrebenensystem verbunden.

¹⁷ Näheres siehe Altrichter/Maag Merki, 2016; Lindner et al., 2015, S. 68-93; Otto, 2014, S. 19 ff.; Rürup/Röbken, 2015, S. 130 ff.)

In der erziehungs- und bildungstheoretischen Tradition wird der Begriff 'Kooperation' häufig mit Worten wie Zusammenarbeit, Partnerschaft, Teamarbeit, Gemeinschaft u.ä. umschrieben (vgl. Boller et al., 2018, S. 7; Huber, 2014/b, S.4). In der internationalen Literatur findet man neben dem Begriff cooperation auch Begriffe wie joint work (vgl. Penuel et al., 2015), collaborating, collaborating work, collaborating culture (vgl. Fullan/Quinn, 2016) oder partnership (vgl. Coburn et al., 2013). Nach Huber, basierend auf Spieß (2004), ist Kooperation zu verstehen

„als eine intentionale und kommunikative Form der Zusammenarbeit, die Vertrauen und ein gewisses Maß an Autonomie voraussetzt und der ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe zugrunde liegt“ (Huber, 2014/b, S.4; Huber, 2018, S. 100).

Fullan/Quinn äußern Ähnliches zum Begriff collaboration:

"Collaborating is not just about creating a place where people feel good but rather about cultivating the expertise of everyone to be focused on a collective purpose" (Fullan/Quinn, 2016, S. 75).

Muijs, West, Ainscow und Huber unterscheiden und klassifizieren Kooperationen in der Ausgestaltung nach:

„Zielsetzungen, Inhalten bzw. Themen,

Art der Aktivitäten,

Anzahl von Personen, Anzahl von Institutionen,

Ausmaß der ‚Dichte‘ des Netzwerks (...), Intensität / Anzahl der Treffen,

Grad der Gleichberechtigung (versus Ungleichheit im Machtgefüge) der Partner,

Grad der Freiwilligkeit (versus externer Druck),

Entscheidungsbefugnissen,

Vorhandensein oder Fehlen einer übergeordneten Ebene,

Kompetenzen (für Inhalt und Prozess),

zeitlichem Rahmen (...) bzw. Dauer / Laufzeit,

Ausmaß der Einbeziehung bzw. Vorhandensein oder Fehlen externer Unterstützung,

Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Ausstattung),

institutioneller und geografischer Ausbreitung“ (Huber, 2014/b, S. 4/5)

Da in den kommunalen Bildungslandschaften entlang der Bildungsbiographie Kooperationen (und auch Vernetzungen) zwischen formalen, non-formalen und informellen Akteuren und Lernorten u.a. mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Verbesserung spezifischer regionaler Angebote in den Blick genommen werden (siehe Kap. 2.1.1), lassen sich diese durch eine horizontale und eine vertikale Perspektive unterscheiden. Im Sinne einer horizontalen Kooperation arbeiten die Bildungsakteure zusammen, die Kinder und Jugendliche zeitlich parallel wahrnehmen, wie etwa Peers, Familie, Schule, Vereine, Ausbildungsbetriebe oder viele Anbieter der außerschulischen Jugendarbeit. In der vertikalen Kooperation geht es um die Zusammenarbeit zwischen Lebens- und Bildungsräumen, die biographisch aufeinander folgen, wie etwa Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule, berufliche Schule, Hochschule, Firmen, Einrichtungen der Weiterbildung usw. (vgl. Huber 2014/b, S. 7; Rolff, 2016, S.23).

Aber insbesondere vor dem Hintergrund der Komplexität der unterschiedlichen Strukturen und Handlungslogiken der beteiligten Bildungsakteure in dem Mehrebenensystem einer kommunalen Bildungslandschaft (siehe Kap. 2.1.3) gilt es nach Lohre mindestens zwei weitere Ebenen der Kooperation zu berücksichtigen: die innerkommunale Kooperation und die Kooperation mit externen Partnern (vgl. Lohre, 2016, S. 5 ff.; Abb. 11). Für Lohre bedeutet innerkommunale Kooperation

„ressortübergreifendes Planen und Handeln innerhalb der kommunalen Verwaltung (Gemeinde, Stadt und Landkreis). Damit ist nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Jugend- und Schulverwaltungsamt angesprochen. Vielmehr muss bei dem zugrunde gelegten erweiterten Bildungsverständnis und der Vision eines kohärenten Bildungswesens vor Ort davon ausgegangen werden, dass auch andere Ämter und Fachbereiche (sowie die Politik) in die Gestaltung und damit auch in die Kooperation einbezogen werden müssen“ (Lohre, 2016, S. 6).

Neben dieser innerkommunalen Kooperation gelte es, die Kooperation mit externen Partnern, den anderen ‚zuständigen Stellen‘, im Sinne der gemeinsam zu verantwortenden Vorgehensweise in der kommunalen Bildungslandschaft in den Blick zu nehmen. Damit sind sowohl die staatlichen Bildungsakteure (z.B. Schulaufsichten) wie auch die Akteure der Zivilgesellschaft (z.B. Träger der Jugendhilfe, Vereine) gemeint (vgl. ebenda).

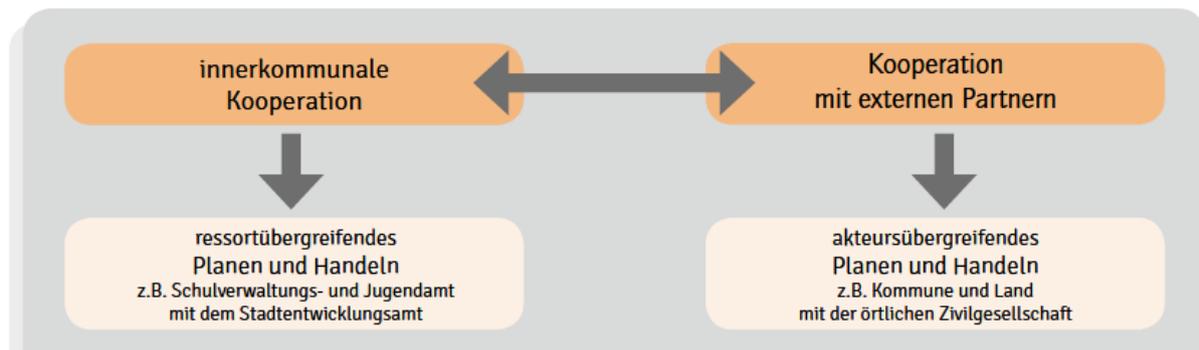


Abbildung 10: Ebenen der Kooperation auf kommunaler Ebene (aus: Lohre, W., 2016, S. 5)

Die Kooperationen zwischen den vielfältigen Bildungsakteuren in einer kommunalen Bildungslandschaft erzeugen allerdings nicht automatisch Nutzenzusammenhänge wie beispielsweise die Förderung der Professionalität der Akteure oder eine Qualitätsentwicklung im Schulbereich bzw. im Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche. Kooperationen bieten auch nicht automatisch die Bewältigung beruflicher Herausforderungen oder die Lösung von Problemen, sondern sie stellen die beteiligten Bildungsakteure in dem Mehrebenensystem einer kommunalen Bildungslandschaft häufig vor große Herausforderungen, insbesondere bezüglich der Verantwortung, Koordination und Steuerung (siehe Kap. 2.2.4). Boller/Fabel-Lamla/Wischer merken dazu kritisch an:

"Auffallend ist auch, dass insbesondere in bildungspolitischen Verlautbarungen Kooperation als Lösungsformel beschworen wird, ohne dass näher auf nötige Rahmenbedingungen und Ressourcen oder auch Vermittlungsprozesse oder organisationale Verankerung eingegangen wird. Zugespitzt formuliert: In der propagierten Weise ist Kooperation wenig kostenintensiv und sie lässt sich ohne Systemtransformation realisieren - die Akteurinnen und Akteure sind ja vor Ort schon da und müssen eben nur zu Kooperation bewegt werden" (Boller et al., 2018, S. 9)

2.2.2 Schulische Kooperation, Schulnetzwerke und Schulentwicklung

Schulen haben eine lange Geschichte der Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung: "Networking is not a new phenomenon in educational circles. Teachers and other education professionals have a long history of collaboration and networking" (Chapman/Hadfield, 2009, S. 765)¹⁸. Entsprechend gehen sie auch ein breites Spektrum an vertikalen und horizontalen Kooperationen ein. Diese sind vielfach bilateral angelegt und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Funktionen, Ziele, Konzeptionen, Formate und Intensitäten. Klassische Handlungsfelder

¹⁸ Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die interschulischen und externen Kooperationen und Vernetzungen. Innerschulische, kollegiale, multiprofessionelle Kooperationen werden nur ansatzweise z.B. im Bereich eines gelingenden Wissenstransfers berücksichtigt (siehe 1.2.4 und 6.2.1).

von schulischer Kooperation sind häufig anzutreffen in einer lokalen Zusammenarbeit auf Stadtteil-/Gemeindeebene, insbesondere im Ganztagsbereich, mit der Jugendhilfe, im Bereich der Übergänge zwischen Kita und Primarstufe, zwischen den Schulstufen sowie in einer Zusammenarbeit zur Qualitätsentwicklung und zu aktuell pädagogischen Problembereichen (vgl. Huber, 2014/b, S. 4; Jungermann et al., 2015, S. 34).

Huber differenziert bezüglich der Ebenen und Möglichkeiten schulischer Kooperationen in folgenden Ebenen:

- „Kooperation der Schüler (cooperative learning, pupil cooperation)
- Kooperation der professionellen Akteure, z.B. der Lehrkräfte (professional learning communities, adult cooperation)
- Kooperation der Leitungsebene/Schulleitung (cooperative and distributed leadership)
- Kooperation der ganzen Schule (cooperative school, team culture)
- Kooperation zwischen Schulen (school-to-school cooperation)
- Kooperation im Schulsystem (school system cooperation)
- Kooperation mit weiteren, außerschulischen Partnern und weiteren Einrichtungen in der Region im Sinne einer kooperativen Bildungslandschaft (networked system(s) leadership)
- Kooperation zwischen Netzwerken (network-to-network cooperation)“ (Huber, 2014/b, S. 4)¹⁹

Verschiedene Stufenmodelle beschreiben die Qualität bzw. Intensität und den Modus bzw. die Art von Kooperation an Schulen.²⁰

Eine besondere Form von Zusammenarbeit und Kooperation stellen Netzwerke und Vernetzungen dar, denn

„nicht jede zufällige, situativ entstehende und gelegentliche Zusammenarbeit zwischen Personen kann als Netzwerkarbeit bezeichnet werden. Nur die systematische, geregelte und auf gemeinsame Ziele hin gerichtete Kooperation stellt Netzwerkarbeit dar“ (Huber, 2014/b, S. 6).

¹⁹ Näheres siehe auch Boller/Fabel-Lamla/Wischer, 2018, S. 7 f.

²⁰ Niveaustufen von Steinert et al., 2006: Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion, Integration sowie von Gräsel et al., 2006: Austausch, Arbeitsteilung und KoKonstruktion (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 41 ff.; Boller et al., 2018, S. 8; Huber, 2014/b, S. 5; Koltermann, 2013, S. 42 ff.).

Das Thema Netzwerke bzw. Vernetzung ist vielfältig und vieldeutig. In der internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschung, hier speziell der sogenannte improvement science, werden Networking oder Networked Communities als ein Grundprinzip zur Verbesserung von Bildung benannt (vgl. Bryk et al., 2015; Chapman/Hadfield, 2009). Entsprechend haben erziehungswissenschaftliche Forschungen zu sozialen Netzwerken aber auch Begleit- bzw. Evaluationsforschungen zu Netzwerkprojekten, insbesondere mit Bezug zum deutschen Schulwesen (siehe 2.1.1)²¹, in den vergangenen Jahren an Bedeutung zugenommen:

"However, the concept of developing collaborative practices designed to stimulate educational change through formalised networks has only recently become central to policy-making across educational systems. Networking and collaborative school improvement programmes have emerged in diverse cultural contexts, ranging from Australasia, to North America and Asia" (Chapman/Hadfield, 2009, S. 765)

Die Begriff Vernetzung findet sich in zahlreichen Kontexten des Alltags, der Wissenschaften, vor allem der Netzwerkforschung, wieder und wird häufig zur Benennung und Untersuchung verschiedenster Phänomene verwendet. Boller et al. definieren Vernetzung in Anlehnung an Santen/Seckinger (2003) als

"die Herausbildung, Aufrechterhaltung und Unterstützung einer Struktur, die der Förderung von kooperativen Arrangements unterschiedlicher Personen oder Institutionen dienlich ist" (Boller et al, 2018, S. 7).

Netzwerke sind aus Sicht der sozialen Netzwerkanalyse nach Kilduff und Tsai (2003) grundsätzlich definiert als „Akteure, die miteinander über Beziehungen verbunden sind“ (zitiert in: Rürup et al., 2015, S. 19; Chapman/Hadfield, 2009, S. 766) und nach Chapman/Hadfield in Anlehnung an Mandell (1999) wie folgt:

"A network (...) is a group of organisations working together to solve problems or issues of mutual concern that are too large for any one organisation to handle on its own" (Chapmann/Hadfield, 2009, S. 766).

Kollek und Brix skizzieren, in Anlehnung an Wasserman/Faust (1994) und Jansen (2006), dafür ein Bild: ein Netzwerk ist

„als eine abgegrenzte Menge von Knoten und der zwischen ihnen verbindenden Kanten zu verstehen. Knoten stehen hierbei für die Akteure und Kanten für die Relationen zwischen den Akteuren“ (Kollek/Brix, 2016, S. 167).

Nach Weyer (1997) lassen sich Netzwerke weiterführend kennzeichnen durch

²¹ Näheres siehe Berkemeyer et al., 2015; Dederling, 2007; Huber, 2014/b; Jungermann et al., 2018; Rürup et. al., 2015

„eine relativ dauerhafte, informelle, personengebundene, vertrauensvolle, reziproke, exklusive Interaktionsbeziehung heterogener, autonomer, strategiefähiger, aber interdependenter Akteure, die freiwillig kooperieren, um einen Surplus-Effekt zu erzielen, und daher ihre Handlungsprogramme koppeln“ (zitiert nach Otto et al., 2015, S. 33).

Die im Netzwerk kooperierenden Akteure werden nach Rürup et al. (2015) im Wesentlichen in drei Akteursebenen unterschieden, die in unterschiedliche Beziehungen zueinander treten können:

- die individuelle Ebene, z.B. Manager, Schüler, Lehrkräfte
- die organisatorische Ebene, z.B. Unternehmen, Schulen, Volkshochschulen
- die intraorganisatorische Ebene, z.B. Abteilungen, Fachbereiche, Schulklassen

Netzwerke im deutschen Bildungsbereich sind seit etwa 20 Jahren ein wichtiges (Reform)-Thema. Zahlreiche Programme, (Modell)-Projekte, Ansätze und Erfahrungen sind zur Netzwerkarbeit und -gestaltung in der Weiterbildung, der beruflichen Bildung, im allgemeinbildenden Schulwesen, in kommunalen Bildungslandschaften und anderen Bereichen von vielzähligen Stiftungen und Institutionen initiiert sowie begleitet worden. In Anlehnung an die o.a. Definition von Weyer, die die Freiwilligkeit und Reziprozität der Austauschbeziehung im Gegensatz zu Hierarchien betont, rücken Rürup et al. folgende konstitutiven Merkmale für Netzwerke im Bildungsbereich in den Vordergrund:

- „das Vorhandensein gemeinsamer Absichten,
- die im Modus eines gleichberechtigten Gebens und Nehmens (des Tauschens)
- im Rahmen weitgehend selbstorganisierter Kommunikationsstrukturen
- auf Basis einer – vertrauensvollen – Personenorientierung und
- im Kontext einer prinzipiellen Freiwilligkeit der Teilnahme, d.h. der beständigen Möglichkeit des Austritts (des Exits) der Beteiligten aus der Kooperationsbeziehung verfolgt werden“ (Rürup et al., 2015, S. 92)

Innerhalb der Vielfalt an Netzwerken im deutschen Bildungswesen identifizieren Berkemeyer/Bos zwei Arten von Netzwerken: Netzwerke als Koordinationsmechanismus und Kooperationsverbünde sowie Netzwerke als Reformstrategie zur Initiierung und Implementation schulischer Innovationen (vgl. Berkemeyer/Bos, 2010). Rürup et al. heben als die „gegenwärtig dominanten“ Netzwerkformen diesbezüglich die Folgenden hervor (vgl. ebenda, S. 93 ff.):

- Austauschnetzwerke: Lernen voneinander/Austausch und Reflexion von Erfahrungen und Konzepten, z.B. Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises der Robert-Bosch-Stiftung

- Entwicklungsnetzwerke: gemeinsames Lernen mit thematischer Fokussierung und Produktorientierung/Entwicklung von Konzepten, Maßnahmen, Materialien, z.B. ‚Schulen im Team‘
- Transfernetzwerke: Verbreitung von Innovationsideen in die Breite, z.B. SINUS-Transfer, Transfer 21, CHiK-Transfer
- Kooperationsnetzwerke: systematische, themenbezogene Zusammenarbeit zwischen zuvor weitgehend getrennt und unabgestimmt handelnden Akteuren, z.B. Bildungslandschaften, lernende Regionen, Projekt Lernen vor Ort

Was die Funktionen von Bildungsnetzwerken anbelangt, so werden laut Kulin vor allem von den Akteuren die Folgenden gesehen:

- „Herausforderungen von innen oder außen zu begegnen (...)
- Institutionen zur Umsetzung von Programmzielen zu unterstützen (...)
- auf Ressourcen der Kontaktpartner zuzugreifen (...)
- Hierarchien zu verringern (...)
- Wissen weiterzugeben (...)
- Gemeinsam mehr Einfluss zur Erreichung von Zielen nehmen zu können (...).“
(Kulin, 2016, S. 182 f.)

Die Vernetzung von Schulen bzw. die Bildung von Schulnetzwerken in Deutschland, womit vor allem „die Entwicklung bestimmter Beziehungsqualitäten zwischen Schulen und anderen Bildungsorganisationen“ (Berkemeyer et al., 2010, S. 35) gemeint ist, ist in den vergangenen Jahrzehnten u.a. durch Projekte wie SINUS, INIS oder ‚Schulen im Team‘ sowie durch Maßnahmen wie ‚Zukunftsschulen NRW – Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung‘, die Vernetzung von Schulpreisträgerschulen, den Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘, UNESCO-Projektschulen oder die Deutsche Schulakademie bekannt geworden²². Im angloamerikanischen Raum haben interschulische Netzwerke und deren Beforschung, im Besonderen netzwerkbasierte schulische Qualitätsarbeit, bereits eine längere Tradition. In diesem Zusammenhang werden ein Netzwerk und die Wirkungsannahme zu schulischen Netzwerken oftmals wie folgt definiert:

„Groups or systems of interconnected people and/or organisations (including schools) whose aims and purposes include the improvement of learning, (or learning opportunities), and whose structure and organisation include explicit strategies designed to achieve these aims“ (Bell, Bolam, Cubillo, 2006, S. 29 zitiert aus Chapman/Hadfield, 2009, S. 770).

²² Näheres siehe Carl/Kilius, 2018

Diese synergetischen Effekte durch ein Zusammenwirken, wie beispielsweise die Professionalisierung der Lehrkräfte, die Impulsgebung für Schulentwicklung oder die Generierung von Wissen, z.B. durch sogenannte Professionelle Lerngemeinschaften bzw. Networked Learning Communities oder Connecting Learning Communities,²³ weisen der schulischen Netzwerkarbeit vielfach ein hohes Potential zu (siehe auch Kap. 1.2.6 und 2.2.5):

„As learning communities generate knowledge they want to share, they need to be thinking of knowledge animation strategies that will help others make the necessary learning connections, also ensuring that they engage in quality assurance processes so they do not share mediocre practice“ (Stoll, 2010, S. 477).

Um schulische Netzwerke genauer zu beschreiben, haben Muijs, West und Ainscow (2010) folgende Kategorien aufgestellt: Ziele, Zeitperspektive, Freiwilligkeit, Macht- bzw. Kompetenzverteilung, Dichte, Entfernung und externe Partner. Mittels dieser Beschreibungskategorien lassen sich, so die These der Autoren, die unterschiedlichen Formen schulischer Netzwerke abbilden. Berkemeyer et al. erweiterten dieses Raster zur Beschreibung von Schulnetzwerken im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes ‚Schulen im Team‘ um die weitere Kategorie Kompetenz (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 15 ff.). Auf das darauf fußende Rahmenmodell zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken wurde bereits in Kapitel 1.2.6 eingegangen.

Netzwerke spielen in der Schulentwicklung des deutschen Schulsystems, in der es insbesondere in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Veränderungsprozesse, Entwicklungen bzw. Phasen und Systematisierungen gab, z.B. Schulautonomisierung, Schulmanagement und Steuerung, schulübergreifende Steuerungselemente, systemische Reformen,²⁴ eine immer wichtigere Rolle. Die Veränderungen zur Weiterentwicklung der Schule und damit auch die Entwicklung des Unterrichts werden als immer komplexer wahrgenommen und die Schulentwicklung wird nicht mehr allein als Aufgabe der Einzelschulentwicklung begriffen, sondern „als partnerschaftliches Unterfangen von Schulverbänden und des Schule umgebenden Systems aus Bildungsadministration und aktuell intermediären Akteuren“ (Berkemeyer et al., 2015, S. 14). Diese Tendenz, auch Ebenen außerhalb der Einzelschule zu berücksichtigen und vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten zu erzeugen, lassen einige Autoren im Bereich der Bildungsforschung auch von einer „neuen Phase“ oder sogar „Reformstrategie“ der Schulentwicklung sprechen (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 10 ff.; Maniti-us/Berkemeyer, 2015/b, S. 597; Jungermann et. al., 2018, S. 9). Nach Holtappels entfalten Netzwerke in den folgenden Bereichen Wirksamkeit für Schulentwicklung:

²³ Näheres siehe Bonsen/Rolff, 2006; Stoll, 2010; Fullan/Quinn, 2016

²⁴ Näheres siehe Rolff, 2015/c; Berkemeyer et al., 2015

- „Herstellung von Kontinuität von Innovationsprozessen,
- Chancen für Professionalisierungsstrategien, insbesondere für die direkt Mitwirkenden,
- zusätzliche Unterstützung fortgeschrittener Schulen“ (Rürup/Bormann, 2013, S. 60 f.)

Bezüglich einer netzwerkbasierter Schulentwicklung, vor allem initiiert durch Vernetzung von Schulen untereinander, haben Berkemeyer et al., ebenfalls im Zuge der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt ‚Schulen im Team‘ (siehe Kap. 1.2.6), ein Modell entwickelt, das in diesem Zusammenhang Schulentwicklungsarbeit wie folgt dargestellt:

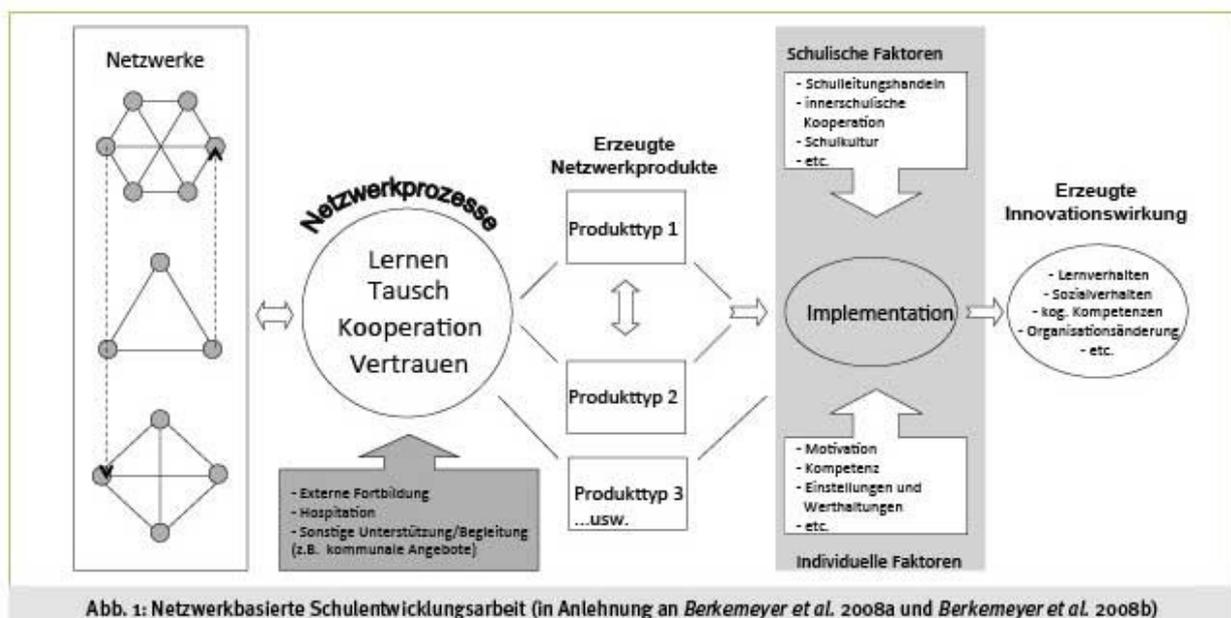


Abbildung 11: Netzwerkbasierter Schulentwicklungsarbeit (aus: Manitiu/Berkemeyer, 2015/a, S. 7)

Das Modell geht davon aus, dass unterschiedliche Netzwerkstrukturen, über die die Schulen zusammenkommen und die abhängig von der Steuerung sind, zu Informationsgewinnungsprozessen und Wissensgenerierung führen. Die Interaktionen der Netzwerkprozesse sind dabei gekennzeichnet von Lern-, Tausch-, Kooperations- und Vertrauensbildungsprozessen. Die daraus erzeugten Netzwerkprodukte werden in die jeweilige Einzelschule transferiert, in der die eigentliche Implementationsarbeit erfolgt, die stark von schulischen wie individuellen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 18 ff.; Manitiu/Berkemeyer, 2015/a, S. 7; siehe auch Kap. 1.2.6). Nach Aussage der Autoren verdeutlicht das Modell,

„dass netzwerkbasierter Schulentwicklungsarbeit als ein kommunikativ und interaktiv konzipierter Prozess angelegt ist und dass mithilfe dieser Strategie insbesondere auf die Erweiterung der Handlungskompetenz von Lehrkräften über deren Professionalisierung ge-

setzt wird, gleichzeitig aber über den Erfolg der Netzwerkarbeit eine gelingende Transfer- und Implementationsarbeit realisiert werden muss“ (Manitius/Berkemeyer, 2015/a, S. 7 f.).

2.2.3 Kooperation und Vernetzung fördernde und hemmende Faktoren

Wie aus dem vorherigen Kapitel deutlich geworden ist, bauen kommunale Bildungslandschaften wie auch der schulische Bereich immer stärker auf Kooperation und Vernetzung auf. Kommunale Bildungslandschaften sind aber mehr als nur Netzwerke zwischen Schulen, denn sie beinhalten Kooperationen mit außerschulischen Akteuren (siehe Kap. 2.2.1). Soll diese horizontale und vertikale Kooperation in dem Mehrebenensystem der kommunalen Bildungslandschaft zu einer qualitativ verbesserten Zusammenarbeit schulischer wie außerschulischer Akteure führen, gilt es an dieser Stelle einen Blick auf die Gelingensbedingungen sowie hemmenden Faktoren von Kooperation und Vernetzung zu werfen. In diesem Zusammenhang werden vor allem Kooperationen und Vernetzungen sowohl in kommunalen Bildungslandschaften, im Bildungsbereich als auch im schulischen Bereich Deutschlands betrachtet.

Die empirischen Studien und wissenschaftlichen Diskussionen zur Netzwerk- und Kooperationsarbeit im deutschen Bildungs- und Schulbereich stehen häufig in Verbindung mit projektnahen Begleitforschungen. In diesem Zusammenhang werden in mehreren Studien als Gelingensbedingungen grundsätzlich folgende herausgestellt (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 44; Carl/Killus, 2018, S. 110 f.; Rürup/Bormann, 2013, S. 61)²⁵:

- eine gemeinsame, klare Zielorientierung
- ein thematisch ausgerichtetes Kooperationsinteresse / ein Nutzeninteresse
- der persönliche, länger andauernde Kontakt zwischen den Netzwerkakteuren bzw. Kontinuität
- eine effektive Organisation
- ein Vertrauen bzw. eine vertrauensvolle Beziehung
- die räumliche Nähe
- eine intrinsische Motivation und das persönliche Engagement
- externe Unterstützung
- fachlich-inhaltlicher Input

²⁵ Näheres zur Auswertung / Extrahierung zahlreicher Studien/Forschungsergebnisse siehe Berkemeyer et al., 2015, S. 37 ff.; Huber, 2014/b, S. 16 ff.

Huber verweist innerhalb seiner Analyse der empirischen Bildungsforschung auf weitere, ausdifferenzierte Gelingensbedingungen im Feld der Kooperation, die er in institutionelle, personelle und organisationskulturelle Bereiche einteilt (vgl. Huber, 2014/b, S. 17 ff.; Huber, 2018, S. 100). Zusammenfassend sind für ihn funktionierende Kooperationen grundsätzlich (Huber, 2014/b, S. 18 f.)

- kontextabhängig,
- gebunden an günstige Rahmenbedingungen und
- abhängig von Fragen der Machbarkeit (Können / Kompetenzen, Wollen / Motivation und Haltungen, Müssen bzw. Dürfen / Legitimation und Akzeptanz, Ressourcen).

In der US-amerikanischen Arbeit von Bryk et al. zu den sogenannten Networked Improvement Communities wird funktionierende Vernetzung und Kooperation mit der folgenden Frageformel bestimmt:

“Rather than asking whether an intervention works, a network improvement community asks, what works, when, for whom and under what sets of circumstances?” (Bryk et al., 2015).

Für Chapman/Hadfield sind folgende Gelingensbedingungen für school-based networks notwendig:

„- constitution - the mix and balance of those involved in the network; - relationships - the interactions between those involved; - purpose and identity - the aims and objectives of the network and the identity those involved create for the network“ (Chapman/Hadfield, 2009, S. 776).

Diese angeführten Gelingensbedingungen aus zumeist empirischen Studien zur Netzwerk- und Kooperationsarbeit im Bildungs- und Schulbereich lassen sich auch in zahlreichen Erfahrungszusammenhängen von Expertinnen und Experten unterschiedlicher Praxen in Deutschland wiederfinden. So verweist beispielsweise Minderop auf die notwendigen, spezifischen Kompetenzen zur Lösung von Problemen, eine Zielorientierung, notwendige Verbindlichkeiten, ein Streben nach Konsens, den Nutzen für alle Partner, notwendige Kommunikations- und Partizipationsstrukturen sowie Rechenschaftsroutinen (vgl. Minderop, 2014, S. 98 ff.). Huber et al., die sich in ihren Ausführungen auf Erfahrungen mit Programmen und Projekten zur Gestaltung von Bildungslandschaften bzw. deren Evaluationen beziehen, kristallisieren die folgenden Gelingensbedingungen heraus (vgl. Huber et al., 2014/c, S. 160 f.):

- ausreichend finanzielle Ressourcen
- gute Kommunikation
- ein gutes Projektteam

- klare Zuständigkeiten
- eine gute Handlungskoordination mit einer zentralen Steuerung
- intensive Partizipations- und Bottom-up-Strategien
- Angebote von Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen
- eine Biographie begleitende Perspektive
- eine Prozessbegleitung oder Netzwerkkoordination

Bezüglich einer gelingenden Zusammenarbeit in Bildungslandschaften extrahiert Huber aus den gesammelten Erfahrungen der letzten Jahre folgende Faktoren als zentral heraus (vgl. Huber, 2014/b, S. 22):

- der Einsatz einer gut vernetzten, kompetenten, handlungs- und entscheidungsfähigen Steuergruppe
- langfristig gesicherte Beteiligung der schulischen wie außerschulischen Bildungsakteure
- regelmäßige (Selbst-) Evaluationen
- kontinuierliche Fortbildungen
- eine unabhängige Koordinierungsstelle außerhalb der hierarchischen Verwaltungsstruktur
- eine Verknüpfung der fachlichen Planung einer Bildungslandschaft mit der Gebietsplanung der Region
- verbindliche Strukturen zur Sicherung von Nachhaltigkeit und eines Qualitätsmanagements

Als Hemmnisse, Herausforderungen oder gar Konfliktpotential für die Netzwerk- und Kooperationsarbeit im Bildungs- und Schulbereich stellen Berkemeyer et al. aus einem großen Teil der analysierten Studien die folgenden hemmenden Faktoren heraus (Berkemeyer et al., 2015, S. 44):

- mangelnde Kooperationsbereitschaft
- schwierige Kommunikationswege
- ‚angeordnete‘ Kooperation
- geringe Wertschätzung bezogen auf den Berufsstatus

Auf die Schule und das innerschulische Handeln bezogen listet Huber aus der Analyse empirischer Forschungen ebenfalls etliche, vor allem psychologische und strukturelle Hemmnisse einer Zusammenarbeit auf, die durch personenbezogene beeinflussende Faktoren nach Keller-Schneider/Schnebel ergänzt werden. Dies sind beispielsweise: ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen, unklare Kooperationsanlässe, Autonomie- und Individualismus-Muster

(innere und äußere Erfordernisse - Müssen) sowie passive Grundhaltungen bei den Lehrkräften (Wollen), Befürchtungen bzw. schlechte Erfahrungen in Zusammenhang mit Kooperation oder mangelnde Professionalisierung z.B. im Bereich Teamentwicklung (Können) (vgl. Huber, 2014/b, S. 20; Huber, 2018, S. 100; Keller-Schneider/Schnebel, 2018, S. 29).

Als zentrale Herausforderungen einer Zusammenarbeit in Bildungslandschaften bzw. in Regionalisierungsvorhaben im Bildungs- und Schulbereich stellen Jungermann et al. aus der Sichtung zahlreicher Studien, Programmatiken und Projekten die Nachfolgenden heraus (vgl. Jungermann et al., 2015, S 38):

- das Fehlen klarer Strukturen der Zusammenarbeit sowie klare Willensbekundungen auf politischer Ebene und Leitungsebene
- eine Aufrechterhaltung von Parallelstrukturen beteiligter Ebenen
- eingefahrene Kommunikations-, Umgangs- und Arbeitsformen
- die Trennung von staatlicher Schulaufsicht und kommunaler Trägerschaft der Schulen
- Gewinnung neuer Kooperationspartner
- Angst vor Veränderungen
- ein mangelndes Bewusstsein für die Regionalisierungsinitiativen bei den Bildungsakteuren
- die Realisierung der fachpolitischen Leitziele
- eine ungesicherte Finanzierung
- teilweise kurze Projektlaufzeiten von Initiativen

Zusammenfassend stellen Jungermann et al. mit ihrer Auswertung fest, dass „interinstitutionelle Vernetzung nicht automatisch zu multiprofessioneller Zusammenarbeit führt“ (ebenda).

An diesen Ausführungen zu möglichen Gelingensbedingungen und Hemmnissen von Kooperation und Vernetzung im kommunalen Bildungs- und Schulbereich sowie innerhalb von kommunalen Bildungslandschaften sollte die Notwendigkeit einer ausdifferenzierten Steuerungsstruktur und eines kompetenten Kooperations- und Netzwerkmanagements deutlich geworden sein.

2.2.4 Management schulischer Vernetzung

Unter Netzwerkmanagement im Bildungsbereich kann ganz allgemein

„ein bei einer Koordinierungsstelle angesiedeltes Unterstützungssystem verstanden werden, das operativ und strategisch ausgerichtete Innovations- und Transfernetzwerke in der Region aufbauen und begleiten soll. Das Netzwerkmanagement soll dabei Schnittstellentätigkeiten sowohl für Akteure aus der pädagogischen Praxis als auch für administrative Akteure aus unterschiedlichen Politikfeldern der Kommune, des Landes, des Bundes sowie für weitere strategisch bedeutsame Partner übernehmen“ (Sendzik et al., 2016, S. 101).

Im Weiteren liegt der Fokus allerdings auf dem Management schulischer Kooperation und Vernetzung, da dieser Bereich den Mittelpunkt der Untersuchungen der vorliegenden Arbeit bildet (siehe Kap. 2.3.1 und 4). Das Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene einschließlich der Educational Governance-Perspektive wurde bereits in Kapitel 2.1.3 thematisiert und wird zudem, wie auch das Netzwerkmanagement im Bildungsbereich, noch vertiefend in Kapitel 2.3 bearbeitet, wenn es um die Tätigkeitsfelder und Funktionen des Regionalen Bildungsbüros geht.

Die in der Literatur im Kontext des Managements schulischer Netzwerke vorzufindenden Theorieansätze beziehen sich überwiegend auf Aspekte von Sydow/Windeler (1994) und Ritter/Gemünden (1998), die in der Betriebswirtschaft zu verorten sind und sich vornehmlich auf Unternehmensnetzwerke beziehen. Aber die dort beschriebenen „Funktionen und Aufgaben eines Netzwerkmanagements sind auch für schulische Netzwerke zutreffend“ (Otto et al., 2015, S. 39). Ritter/Gemünden unterscheiden grundsätzlich zwischen beziehungs-spezifischen und beziehungsübergreifenden Aufgaben. Zu den beziehungs-spezifischen Aufgaben gehören z.B. die Gewinnung von Netzwerkpartnern, der Austausch von Leistungen und die Koordination von Beziehungen. Die beziehungsübergreifenden Aufgaben beinhalten beispielsweise Handlungsfelder wie Planung, Organisation, Personaleinsatz oder Kontrolle. Sydow/ Windler ordnen die Aufgaben des Netzwerkmanagements vier zentralen Funktionen zu (vgl. Jütte, 2009, S. 12; Otto et al., 2015, S. 37 ff.; Sendzik et al., 2016, S. 97 ff.; Sydow, 2006; Sydow, 2010, S. 40 ff.; siehe Abb. 13):

- Selektion (Auswahl und Beteiligung der Netzwerkpartner)
- Allokation (Aufgaben, Ressourcen und Verantwortung)
- Regulation (Entwicklung und Durchsetzung von Regeln der Zusammenarbeit)
- Evaluation (Netzwerkbeziehungen, Produkte, Regeln)

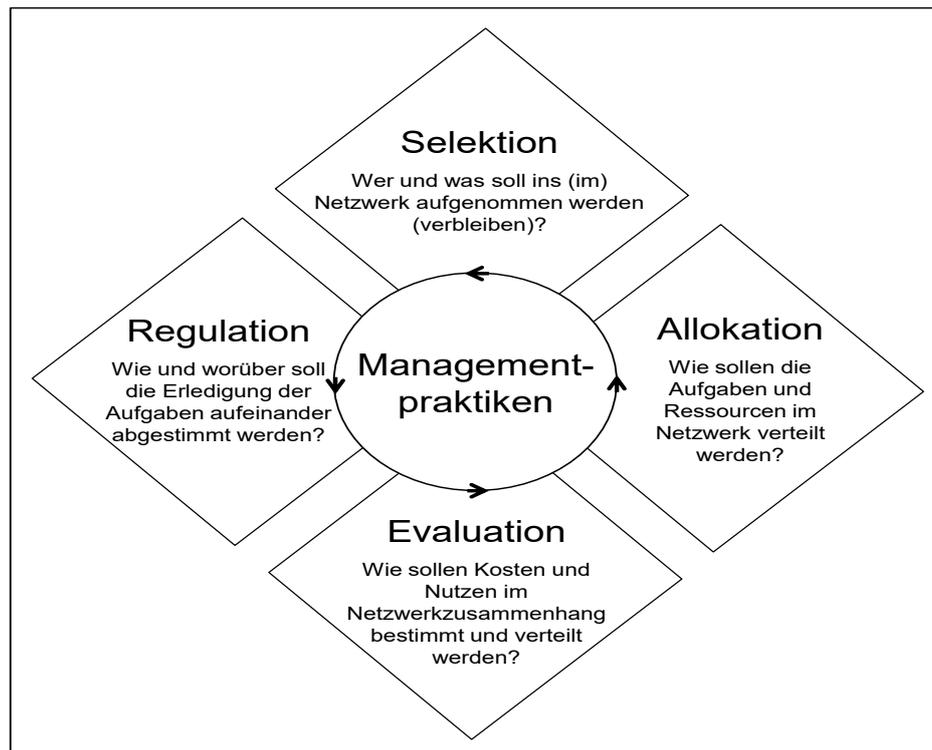


Abbildung 12: Funktionen des Netzwerkmanagements nach Sydow (aus: Sydow, 2006, S. 409)

Zudem ist insbesondere für ein schulisches Netzwerkmanagement die Stabilität des Netzwerkes wie der zeitnah erkennbare Nutzen/Mehrwert einer Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung. Ebenso gilt es die zahlreichen Spannungsverhältnisse/Strukturdilemmata, die in Vernetzungsprozessen regulierungsbedürftig sind, z.B. Autonomie und Abhängigkeit, Kooperation und Wettbewerb oder Ökonomie und Herrschaft, zu verarbeiten. Mit diesem Ausbalancieren von Spannungsverhältnissen sowie den spezifischen Aufgaben bzw. Funktionen des Netzwerkmanagements sind schulische Netzwerke intern im Regelfall überfordert. An dieser Stelle sind professionelle Kompetenzen notwendig und hilfreich, die beispielsweise ein externer Netzwerk- und Schnittstellenmanager wie das Regionale Bildungsbüro möglicherweise bieten kann (vgl. Otto et al., 2015, S. 40 ff.; siehe Kap. 2.3).

2.2.5 Wirkung von schulischer Kooperation und Vernetzung

Kooperation und Vernetzung ist für die Konzeption von kommunalen Bildungslandschaften ein wesentlicher Grundpfeiler, denn in diesem Interaktionsraum sollen entlang der Bildungsbiographie formale, non-formale und informelle Akteure und Lernorte u.a. mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Verbesserung regionalspezifischer Angebote zusammengeführt wer-

den (siehe insbesondere Kap. 2.2.1). Verknüpft werden dieses Zusammenfinden und Interagieren der relevanten Akteure zumeist ebenfalls mit der Vorstellung, dass

„Schulentwicklung auch von den unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten abhängig ist und die spezifischen Gestaltungsbemühungen der Einzelschule unter Einbeziehung anderer relevanter Akteure erfolgen muss, um so Synergien und Ressourcenbündelungen zu schaffen, die der Schulentwicklungsarbeit zugutekommen sollen“ (Manitius/Berkemeyer, 2015/a, S. 9).

Wie allerdings Huber innerhalb seiner Analyse der wissenschaftlichen Befunde feststellt, „fehlt es bisher weitgehend an empirisch basierendem Wissen zu den Wirkweisen und zur Wirksamkeit der verschiedenen Formen der Zusammenarbeit in Bildungslandschaften“ (Huber, 2014/b, S. 12). Weiterhin stellt er fest:

„Die bisherige Literatur zu Bildungsk Kooperation und -netzwerken befasst sich überwiegend mit Kooperationen im schulischen Bereich. Nur sehr wenige Studien beziehen sich auf interdisziplinäre Kooperationen zwischen Schulen und Akteuren aus dem außerschulischen Bereich“ (Huber/Wolfgramm, 2014, S. 57).²⁶

Auch im Kontext dieser Arbeit stehen die interschulische Kooperation und Vernetzung, insbesondere schulische Innovations- und Transfernetzwerke, im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung (siehe Kap. 2.2.4, 1.2.6 und Kap. 6). Auf Nutzen- und Wirksamkeitsaspekte im Zusammenhang mit der Rolle von Regionalen Bildungsbüros zur Unterstützung kommunaler Schulentwicklung wird vertiefend in Kapitel 2.3 eingegangen.

Im Folgenden soll ein kurzer Einblick in die wissenschaftlichen, internationalen und vor allem nationalen Befunde zu den Wirkungen von schulischer Kooperation und Vernetzung auf die schulischen Akteure und die Schulentwicklung bzw. -qualität gegeben werden. Entsprechend der steigenden Anzahl an Netzwerk- und Kooperationsprojekten, auch im deutschen Bildungsbereich, hat in den letzten Jahren sowohl der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Kooperation und Vernetzung zugenommen als auch der Einsatz erweiterter Verfahren der Netzwerkforschung (vgl. Manitius/Berkemeyer, 2015/b, S. 600). Laut Huber muss allerdings konstatiert werden, dass der

„derzeitige Stand der Forschung zu Schulnetzwerken und -kooperationen (...) nur sehr begrenzt Aussagen über Wirksamkeit und Nachhaltigkeit (zulässt)“ (Huber, 2014/b, S. 14).

²⁶ Näheres dazu und zur Weiterarbeit an Fragen der Wirksamkeit und der Wirkweise von Bildungslandschaften siehe das sog. ‚Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell von Bildungslandschaften‘ von Huber in Anlehnung an Fend (1981) und Helmke (2006) in Huber, 2014/d oder das ‚Wirkungsmodell von Netzwerken‘ und dessen Evaluation nach Rürup et al. in Rürup et al., 2015, S. 141 ff.).

Auf der Ebene der schulischen Akteure ergeben sich aus dem Forschungsstand zu den Wirkungsbereichen vor allem folgende Befunde, die insbesondere die Professionalisierungs-, Austausch- und Entwicklungsfunktion bei netzwerkenden Lehrkräften betreffen (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 45 f.; Boller et al., 2018, S. 6; Bryk et al., 2015; Chapman/Hadfield, 2009, S. 772 ff.; Dederich, 2007; Fullan/Quinn, 2016; Huber, 2014/b, S. 12 ff.; Huber, 2018, S. 101; Jungermann et al., 2018, S. 10 ff.; Koltermann, 2013, S. 44 ff.; Maniti- us/Berkemeyer, 2015/b, S. 600 ff.; Rauch et al., 2007; Rürup et al., 2015, S. 143 ff.; van Holt, 2014, S. 94 ff.):

- Lernerfahrungen/-prozesse und Erweiterung von Wissen und Können im Bereich der Personalentwicklung, der fachlichen Kompetenzentwicklung und der Problemorientierung ("developing capacity", Fullan/Quinn, 2016)
- die Entwicklung neuer Lehrfähigkeiten, eine Vergrößerung des Handlungsrepertoires, eines besseren Verständnisses von Lernkonzepten und die Veränderung von unterrichtlichem Handeln
- die Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit und von Kompetenzen zum Management schulischer Entwicklungsmaßnahmen
- eine Steigerung der Selbstwirksamkeit und Motivation sowie eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit

Die Befunde zur Wirksamkeit von schulischen Netzwerken auf der Schülerebene²⁷ sind national wie international eher rar, zeigen aber nur gering signifikant, dass schulische Netzwerkarbeit langfristig zu einer Leistungssteigerung und Chancenverbesserung von Schülerinnen und Schülern sowie an Netzwerkschulen zu besseren Schulabschlüssen führt (vgl. Berkemeyer et al., 2015). Die Forschungsergebnisse zu einem direkten Schüleroutput in Form von Kompetenzen sind unterschiedlich. Einerseits gibt es Studien, die lediglich einen geringen bis gar keinen Einfluss der Netzwerkarbeit auf die Schülerleistungen finden und andererseits Untersuchungen, die über deutlich positive Effekte der Netzwerkarbeit auf die Schülerleistungen berichten (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 119 ff.; Chapman/Hadfield, 2009, S. 771).

Bezüglich eines Zusammenhangs zwischen schulischer Kooperation und Vernetzung zur Unterrichts- und Schulqualität lassen sich ebenfalls Befunde aus der Forschung anführen (vgl. Berkemeyer et al., 2015; Boller et al., 2018, S. 6; Carl/Killus, 2018, S. 110; Fußangel/Gräsel, 2008; Huber, 2014/b, S. 12 ff.; Jungermann et al., 2018, S. 11; Maniti- us/Berkemeyer, 2015/b, S. 600 ff.; Van Holt, 2014, S. 94 ff.; Koltermann, 2013, S. 44 ff.; Rürup et al., 2015, S. 143 ff.), die diese Verbindung durchaus positiv darstellen. So wird ange-

²⁷ Diese Ebene der schulischen Akteure findet auch in der vorliegenden Untersuchung keine Berücksichtigung.

führt, dass es Lehrkräften gelingt, die im Netzwerk erarbeiteten Inhalte und Innovationen in den Unterricht zu übertragen (vgl. Berkemeyer et al., 2015; Fußangel/Gräsel, 2008; Jungermann et al., 2018). Zudem wird festgestellt, dass in nachweislich erfolgreichen Schulen nicht nur das Ausmaß an Kooperation höher ist, sondern auch anspruchsvollere Formen von Kooperation praktiziert werden als in weniger erfolgreichen Schulen. Dies zeigt sich insbesondere in der fächer- und klassenstufenübergreifenden Abstimmung des Unterrichts und der Schulprogrammarbeit. Des Weiteren legen Forschungsergebnisse nahe, dass

„Kooperation möglicherweise das Spektrum der Möglichkeiten und die Unterstützung der Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler vergrößert sowie dazu beiträgt, dass unmittelbar drängende Probleme gelöst werden können (...)“ (Huber, 2014/b, S. 12).

Befunde verdeutlichen dabei aber auch, dass „nicht alle Formen von Kooperation zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität (führen), sondern vielmehr die richtige Balance zwischen Kooperation und Autonomie“ (Huber, 2014/b, S. 12).

Auch wenn der aktuelle Forschungsstand zu Wirkungen von schulischer Kooperation und Vernetzung nicht zufriedenstellend sein mag, so wird doch über weite Teile der Netzwerkliteratur insbesondere der Professionalisierungsgedanke bei Lehrkräften hervorgehoben, der idealerweise darin mündet, auch schulische Praxis weiterzuentwickeln: Manitius und Berkemeyer stellen diesbezüglich fest:

„Netzwerke sind hierfür besonders geeignet, weil sie vielfältige Wissensbestände (z.B. aus verschiedenen Einzelschulen) strukturell zusammenbringen und den Ort aufbieten, wo Wissen reflektiert, kritisch bewertet sowie neu kreiert werden kann“ (Manitius/Berkemeyer, 2015/a, S. 7).

Auch Chapman/Hadfield stellen dazu fest:

„The final and possibly most significant impact on staff of being involved in a network is that it helps convert new professional learning into new practices. This can result in fundamental change. Networks appear to be able to do this because they simultaneously improve the quality of professional development and support the transfer of knowledge and practice“ (Chapman/Hadfield, 2009, S. 774).

2.3 Regionale Bildungsbüros und ihre Unterstützungsfunktionen

2.3.1 Regionale Bildungsbüros - Funktionen und Tätigkeitsfelder

Im Zusammenhang mit der Darstellung der grundlegenden Entwicklungslinien für das Entstehen von kommunalen Bildungslandschaften und vor allem der Regionalen Bildungsnetzwerke NRW wurde das Regionale Bildungsbüro -in anderen Bundesländern u.a. auch Regionale Steuergruppe genannt- bereits als verbindliches Strukturelement vorgestellt (siehe Kap. 2.1.2). Eine allgemeingültige Definition des Begriffes Regionales Bildungsbüro ist in der wissenschaftlichen Literatur allerdings nicht zu finden, sehr wohl aber zahlreiche Umschreibungen der Institution. Begriffe wie ‚Regionale Geschäftsstelle‘ (Rolff, 2014/a, S. 12; Rolff, 2015/a, S. 16; Stern, 2014, S. 203), ‚intermediäre Instanz/Intermediär‘ (Otto et al., 2015, S. 17; Sendzik et al., 2012, S. 332), ‚Koordinierungsstelle‘ (Kolleck et al., 2016, S. 101; Rolff, 2015/a, S. 16), ‚Service-Agentur und Mittler zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren‘ (Rolff, 2014/b, S. 216), ‚Dienstleister für die Bildungsakteure‘ (Jungermann et al., 2015, S. 33), ‚Schnittstellenmanager‘ oder ‚Boundary Spanner‘ (Otto et al., 2015, S. 17/28 f.), um nur einige zu nennen, werden in diesem Zusammenhang vielfach benutzt. Zudem werden in der Fachliteratur Aussagen getätigt, wie beispielsweise: „Die Regionalen Bildungsbüros stellen (...) die koordinierende Instanz für die Umsetzung in jeder Kommune dar“ (Kolleck et al., 2016, S. 105) oder „Ausdruck der Zusammenarbeit ist das Regionale Bildungsbüro, welches als Unterstützungssystem für eine Entwicklung der regionalen Schul- und Bildungslandschaft (...) begriffen wird“ (Sendzik et al., 2012, S. 333).

In Nordrhein-Westfalen, wo die zurzeit 50 Regionalen Bildungsbüros (Stand 2019) eine landesrechtliche Legitimierung durch das Programm Regionale Netzwerke NRW erhalten haben, regelt grundsätzlich der Kooperationsvertrag (siehe Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen) zwischen Land und Kommune die Rahmenbedingungen dieser Geschäftsstelle. Hierin ist geregelt, dass den Kommunen zahlreiche Handlungsspielräume im Bereich der strukturellen und institutionellen Verankerung sowie der personellen, sächlichen und unterstützenden Ressourcen überlassen werden (siehe Kap. 2.1.2). Verbindlich vereinbart ist zwischen Land und Kommune lediglich das Zurverfügungstellen von jeweils einer Stelle als Personalressource. Nach Ergebnissen einer Fallstudie im Rahmen des Projektes ‚Schulen im Team‘ unterscheiden sich die Regionalen Bildungsbüros

„im Hinblick auf ihre Entstehungsgeschichte, ihre Personalstärke und ihre Anbindung an Strukturen der kommunalen Schulverwaltung voneinander. Ein RB ist etwa bereits im Projektkontext Selbstständige Schule (2001-2008) entstanden und beschäftigt mittlerwei-

le über 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Regionale Bildungsbüros anderer Projektkommunen wurden erst im Zusammenhang des Landesprogrammes Regionale Bildungsnetzwerke NRW (seit 2008) gegründet und sind zum Teil nur mit zwei Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern besetzt“ (Kolleck et al., 2016, S. 105).

Bezüglich der Funktionen und Tätigkeitsfelder der Regionalen Bildungsbüros in NRW sind diese ebenfalls im Kooperationsvertrag abgebildet. Sie werden allerdings individuell im Einvernehmen der Kooperationspartner von Land und Kommune in den Steuerungsgremien der jeweiligen Regionalen Bildungsnetzwerke bestimmt und spezifiziert, sodass jede kommunale Bildungslandschaft und jedes Regionale Bildungsbüro sein eigenes Profil hat. Zu den allgemeinen, grundsätzlichen Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros gehören in NRW insbesondere Folgende:

- „Vor- und Nachbereitung der Sitzungen und Umsetzung der Beschlüsse der Regionalen Bildungskonferenz und des Lenkungskreises
- Planung, Organisation und Durchführung von Maßnahmen, die durch die Regionale Bildungskonferenz empfohlen wurden entsprechend den Arbeitsaufträgen des Lenkungskreises, soweit diese nicht originär von den Partnern wahrgenommen werden
- Unterstützung und Beratung von Schulen in allen mit den o.g. Handlungsfeldern zusammenhängenden Fragen
- Entwicklung von Konzepten, Vorlagen, Diskussionspapieren etc. für die Schulen und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungspartnern
- Mitarbeit bei der Erarbeitung der regionalen Bildungsberichterstattung
- Mitarbeit bei der Aufbereitung des Auswertungsberichts zu SEIS (Selbstevaluations in Schule) für die interne Qualitätskontrolle in der Region
- Sicherstellung der Vernetzung der schulischen und außerschulischen Institutionen und Partner im Zusammenhang mit den in den Handlungsfeldern benannten Bereichen
- Sicherstellung der mit der Regionalen Geschäftsstelle verbundenen verwaltungsmäßigen Arbeiten“ (Rolff, 2014, S. 12 f.; Stern, 2014, S. 203)

Bislang liegen jedoch nur wenige empirische Ergebnisse über die Funktionen und Tätigkeits-, Handlungs- bzw. Aufgabenfelder der Regionalen Bildungsbüros vor. Erste Befunde dazu liefert das gemeinsam vom MSW NRW und dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) initiierte Forschungsprojekt ‚Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros‘, das die Strukturen und Handlungsbereiche der Regionalen Bildungsbüros in NRW in den Blick nahm und unter anderem eine Dokumentenanalyse von 47 Kooperationsverträgen durchgeführt hat. Zu den thematischen Handlungsfeldern eines Regionalen Bildungsbüros zählen

demnach insbesondere das Übergangsmanagement, die Gestaltung der Bildungsregion sowie die Zusammenarbeit mit Partnern, sodass die Forscher des IFS „ein Schnittstellen- bzw. ein Netzwerkmanagement zwischen den bedeutsamen Akteuren als maßgebliches Instrument für die Umsetzung dieser Handlungsfelder durch das Regionale Bildungsbüro sehen“ (Sendzik et al., 2012, S. 334). Eine Befragung der Leitungen von Regionalen Bildungsbüros zu deren Handlungsfeldern durch das IFS ergab folgende Ergebnisse:

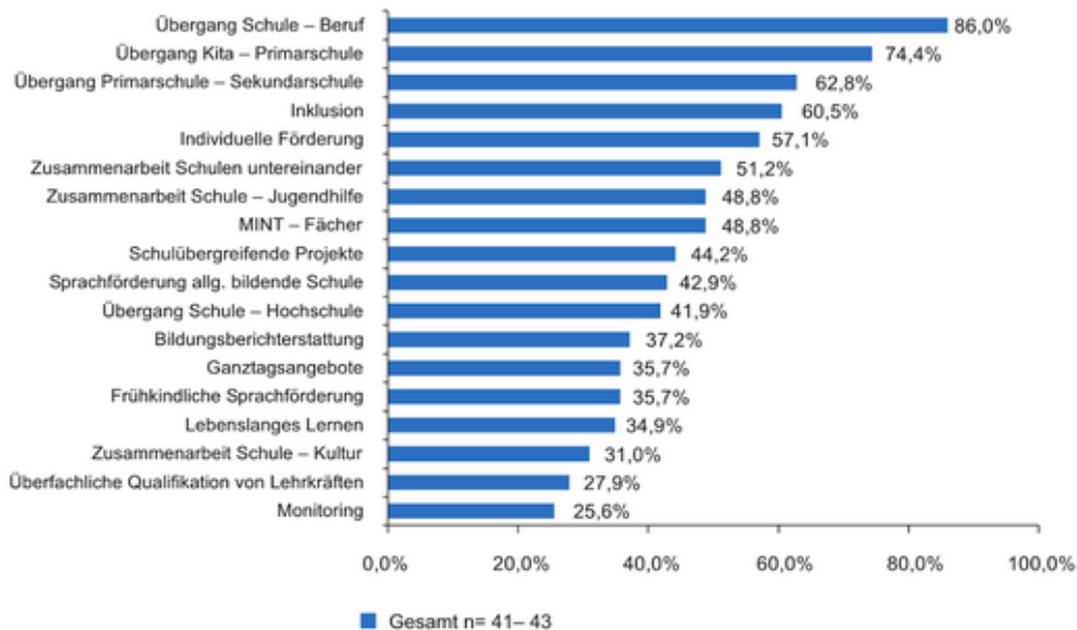


Abbildung 13: Häufige Handlungsfelder der regionalen Bildungsbüros (aus: Otto et al., 2015, S. 28)

Auch aufgrund dieser Ergebnisse scheinen die Handlungsfelder der Regionalen Bildungsbüros in NRW „primär an Schnittstellen angesiedelt zu sein, sodass es nahe liegt, dass dieser Akteur möglicherweise die Position des Mittlers und Übersetzers in einem komplexen System einnimmt“ (Otto et al., 2015, S. 28f.).

Durch die Analyse der entsprechenden Fachliteratur und der ersten empirischen Befunde im Bildungsbereich NRW lassen sich durchaus die wesentlichen Funktionen und Tätigkeitsfelder der Regionalen Bildungsbüros, wenn auch von Bildungsbüro zu Bildungsbüro sicherlich sehr unterschiedlich, aufzeigen. Mittels des ausgewählten Konzeptes des Boundary Spanners bzw. Schnittstellenmanagers soll im Weiteren die spezielle Rolle bzw. Funktion des Regionalen Bildungsbüros an den Schnittstellen der unterschiedlichen Systeme und Akteure einer kommunalen Bildungslandschaft fokussiert werden.

2.3.2 Konzept des Boundary Spanners bzw. Schnittstellenmanagers

Das Konzept des Boundary Spanners, das Honig (2006) in der US-amerikanischen Districtforschung verwendete und auf Aldrich/Herker (1977) basiert, ist meist in der Organisations- theorie verortet und wird häufig in der Managementforschung sowie in professionsbezogenen Forschungen herangezogen (vgl. Aldrich/Herker, 1977; Manitius, 2016, S. 19; Otto et al., 2015, S. 29 f.; Sendzik et al., 2012, S. 336). Aldrich und Herker beschreiben zunächst Grenzen als "defining characteristic of organizations" und "boundary roles (as) link between the environment and the organization" (Aldrich/Herker, 1976, S. 217). Das Konzept greift somit die Idee eines an Organisationsgrenzen agierenden Akteurs auf:

„Dieser Schnittstellenmanager überbrückt Grenzen (boundaries) unterschiedlicher Art (bspw. innerhalb der Organisation, jedoch auch über Organisationsgrenzen hinaus) und lanciert den Informationsfluss über diese hinweg“ (Otto et al., 2015, S. 30).

Nach Aldrich und Herker kommen dem Schnittstellenmanager dabei zwei unterschiedliche Ausformungen zu:

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

‘Informationelle Boundary Spanner’ sammeln Informationen von Organisationen, wählen sie aus und stellen einen adressatengerechten Informationsfluss beispielsweise in einem Netzwerk her (vgl. Neumann/Holzmüller, 2007, S. 88). Als ‚repräsentative Boundary Spanner‘ prägt dieser die Außenwahrnehmung der eigenen Organisation „vor allem durch das Beschaffen und Vertreiben von Ressourcen sowie das Pflegen der Beziehungen zu externen Akteuren“ (Otto et al., 2015, S. 31).

Insbesondere innerhalb ihrer Tätigkeiten im Netzwerkmanagement übernehmen diese Schnittstellenakteure als Boundary Spanner eine wesentliche Rolle, indem sie Einzelorganisationen mit weiteren Organisationen verbinden. Zudem können sie „durch die Informationsverarbeitung und auch -bewertung, die sie vornehmen, Innovationspotentiale erkennen und Anstöße für Weiterentwicklungen geben“ (Manitius, 2016, S. 19). Nach Otto et al. erfüllen Boundary Spanner diesbezüglich 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 Netzwerkunternehmungen.“ (Otto et al., 2015, S. 31)

Unter Rückgriff auf die empirischen Befunde zu den Tätigkeitsfeldern von Regionalen Bildungsbüros (siehe Kap. 2.3.1), die Erkenntnisse zu den vielfältigen Akteuren im Mehrebenensystem der kommunalen Bildungslandschaften und zum kommunalen Bildungsmanagement (siehe Kap. 2.1.3) sowie zur Kooperation und Vernetzung (siehe Kap. 2.2) mit dem hier beschriebenen Konzept, lassen sich die Rollen der Regionalen Bildungsbüros durchaus als Schnittstellenakteure bzw. Boundary Spanner auffassen.

„Ihre Konzeption als Konglomerat aus Land und Kommune erlaubt es ihnen, den Kontakt zu und zwischen allen Akteuren zu pflegen und, in Form eines Verbindungsstücks, allen gleichermaßen als Informationsdistributor zu Verfügung zu stehen“ (Otto et al., 2015, S. 31).

Dieses Verständnis entspricht auch den Ergebnissen einer Befragung zu Professionalisierungsbedarfen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Regionalen Bildungsbüros in NRW. Diese sehen sich in ihrer Arbeit vor allem als „Kordinator“ (75,7 %), „Dienstleister“ (73,3 %), „Prozessbegleiter“ (73,1 %) und „Netzwerker“ (72,9 %) (vgl. Manitius et al., 2014).

Hinsichtlich der beschriebenen Funktionen, die Schnittstellenmanager bzw. Boundary Spanner ausfüllen könnten, stellt sich die Frage nach den benötigten Kompetenzen. Im Rahmen von US-amerikanischen Studien wurde vor allem herausgefunden, so Manitius, dass

„besonders eine sehr gute Feldkompetenz und der Überblick über die relevanten Akteure, Initiativen und Entscheidungsstrukturen vor Ort erforderlich ist, Boundary Spanner aber auch die Abläufe, Interessenlagen, Prioritäten und Abstimmungsprozesse der eigenen Organisation kennen müssen“ (Manitius, 2016, S. 20).

In Regionalen Bildungsbüros versammeln sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit verschiedenen Professionen, sodass diese im Sinne von ‚mixed professions‘ im Kollektiv möglicherweise eine große Anzahl der Funktionszuschreibungen eines Boundary Spanners abdecken sollten. Dieser Bereich ist jedoch noch unzureichend erforscht, zumal die bereits erwähnte Studie ‚Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW‘ eine erhebliche

„Heterogenität im Hinblick auf die personellen Ressourcen aufzeigt. (...) Laut dieser Erhebung hatte das Gros der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine pädagogisch-psychologische Ausbildung (31,7 %), während etwa ein Viertel (25,8 %) einen verwaltungsfachlichen Hintergrund hatte. 56,7 % der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren bereits zuvor in der öffentlichen Verwaltung“ (Otto et al., 2015, S. 32).

Um die komplexen Aufgaben eines Boundary Spanners und die mit den vielfältigen Tätigkeiten verbundenen Anforderungen erfüllen zu können, benötigen die Mitarbeiterinnen und Mit-

arbeiter in Regionalen Bildungsbüros Unterstützungsangebote, die zum Teil auch empirisch ermittelt wurden:

„Zuvorderst genannter Unterstützungsbedarf der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist der Wunsch nach Erwerb von Techniken und Skills, die sie in ihrer Boundary Spanner-Rolle unterstützen, also Fortbildungen zu Themen wie Netzwerkmanagement, Projektmanagement und Übergangsmanagement“ (Manitius, 2016, S. 20).

2.3.3 Regionales Bildungsbüro als Unterstützungssystem von schulischer Kooperation und Vernetzung sowie von (Wissens-)Transferprozessen

Die Regionalen Bildungsbüros übernehmen als verbindliches Steuerungselement der kommunalen Bildungslandschaften verschiedenste Funktionen und Tätigkeits- bzw. Handlungsfelder. Die Sicherstellung einer Vernetzung und Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern zählt diesbezüglich zu den wesentlichen Tätigkeiten (siehe Kap. 2.3.1). Somit könnten und sollten die Regionalen Bildungsbüros in der Rolle als Boundary Spanner den schulischen wie außerschulischen Partnern Unterstützung und Hilfe innerhalb der Kooperations- und Vernetzungsprozesse anbieten, was auch mehrfach in verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit angesprochen wurde. Bezüglich einer schulischen Vernetzung könnten sie ein Angebot darstellen, das Netzwerkprozesse koordiniert und begleitet (siehe Kap. 2.2.2) sowie spezifische Aufgaben und Funktionen des Netzwerkmanagements übernehmen (siehe Kap. 2.2.4). Innerhalb von Innovations- und Transfernetzwerken könnten die Regionalen Bildungsbüros dazu beitragen, einen Rahmen zu schaffen, in dem das Wissen und die Erfahrungen der einzelnen Akteure ausgetauscht und in neues Wissen überführt, verteilt, geteilt, neu konstruiert sowie generell und nachhaltig eingesetzt wird, was möglicherweise schulische Probleme lösen hilft und mit einer Weiterentwicklung schulischer Praxis einhergehen kann (siehe Kap. 1.2.6).

Ausgehend von der theoretischen Auseinandersetzung in Kapitel 1.2.6 mit den Begriffen Unterstützung und Unterstützungssysteme im Zusammenhang mit schulischer Vernetzung soll an dieser Stelle das Potential von Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem in den Blick genommen werden. Auch wenn die Sicherstellung einer Vernetzung und Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern zu den wesentlichen Tätigkeiten eines Regionalen Bildungsbüros zählen und Kommunen diese Tätigkeiten in den Handlungsfeldern aufgenommen haben, heißt das nicht zwangsläufig, dass diese von den entsprechenden Akteuren auch als hilfreich, qualitativ angemessen oder gar nachhaltig wirksam wahrgenommen werden. Die wissenschaftliche Begleitforschung zum Projekt ‚Schulen im Team – Transferregion Dortmund‘, in dem das Regionale Bildungsbüro Dortmund als externes Un-

terstützungssystem und Netzwerkmanager für interschulische Netzwerke agierte, stellt dazu erste empirische Erkenntnisse zusammen (vgl. Järvinen et al., 2015; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2016; Sartory et al., 2018). Befragt wurden an einem Netzwerk teilnehmende Schulleitungen, schulische Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren als sogenannte ‚Change Agents‘ sowie Lehrkräfte mit und ohne Netzwerkbezug. Dabei konnten folgende Tätigkeitsschwerpunkte - in der Begleitforschung des Projektes ‚Handlungsfelder‘ genannt - hinsichtlich eines unterstützenden, kommunalen Managements interschulischer Netzwerke durch das Regionale Bildungsbüro bestimmt werden (vgl. Järvinen et al., 2015, S. 101; Otto et al., 2015, S. 145 ff.; Sartory et al., 2016, S. 5 f.):

- Informationsmanagement
- Beziehungsarbeit
- Öffentlichkeitsarbeit
- Veranstaltungsmanagement

Aus den Ergebnissen schloss die wissenschaftliche Begleitung, „dass die Handlungen des Regionalen Bildungsbüros als unterstützend für die Netzwerkarbeit angesehen werden können“ (Otto et al., 2015, S. 147). Allerdings weisen die Befunde auch auf eine notwendige Relativierung der erkannten Unterstützungsleistungen hin.

„Ob eine Hilfestellung durch das Bildungsbüro vorliegt, scheint von dem wahrgenommenen Autonomieerleben der Schulnetzwerke bei der Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungsbüros abzuhängen. Eine Unterstützung durch das Bildungsbüro kann demnach dann vermutet werden, wenn die gegenwärtigen oder auch zukünftigen Bedarfe der Schulnetzwerke erkannt bzw. antizipiert werden, sodass das Autonomieerleben der Netzwerke gestärkt oder (...) nicht gravierend beeinträchtigt wird“ (Järvinen et al., 2015, S. 101 f.).

Des Weiteren weist die wissenschaftliche Begleitforschung zusammenfassend darauf hin,

„dass alle Akteursgruppen die schulische Vernetzung unter Federführung der Kommune als wichtig und hilfreich für die Unterrichtsentwicklung erachten. Hinsichtlich der Koordination des Prozesses liegen Hinweise vor, dass vor allem die Schulleitungen und die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren die Leistungen des Regionalen Bildungsbüros als relevant in Bezug auf schulische Vernetzungsprozesse einschätzen. Insbesondere für diese Gruppen kann das regionale Bildungsbüro auf der Grundlage unserer Ergebnisse als Unterstützungssystem betrachtet werden“ (Otto et al., 2015, S. 142).

Ob die Leistungen der Regionalen Bildungsbüros allerdings von Relevanz und Wirksamkeit für weitere Entwicklungsprozesse der pädagogischen Praxis sind, bleibt offen und kann nur aus Sicht der schulischen Akteure entschieden werden (Järvinen et al., 2015, S. 105/109; Otto et al., 2015, S. 146/150; Sartory et al., 2016, S. 5 f.).

Eine weitere empirische Untersuchung zu den Unterstützungsleistungen von Regionalen Bildungsbüros steht im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten‘ (acht Kommunen mit 29 Netzwerken und 169 Schulen). Dabei wurden von der wissenschaftlichen Begleitforschung die Unterstützungsleistungen der involvierten Regionalen Bildungsbüros zur netzwerkbasieren Übergangsgestaltung von der Grundschule zu weiterführenden Schulen kategorisiert, in sogenannten ‚Unterstützungsdimensionen‘ (Kompetenzunterstützung, Autonomieunterstützung, Unterstützung von sozialer Einbindung, Unterstützung zur Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz, Backoffice-Tätigkeit) eingeteilt und anschließend bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros abgefragt (vgl. Järvinen et al., 2015; Sartory et al., 2016, S. 7; Sartory et.al., 2018, S. 51 ff.). Als wesentliches Ergebnis dieser Befragung wurden vor allem die Autonomisierungsunterstützung sowie die Unterstützungsleistungen auf die Organisation und Zielfindung von den Bildungsbüromitarbeitern als ihre wichtigen Unterstützungsleistungen benannt. In demselben Projektzusammenhang wurden auf der Basis der oben beschriebenen Unterstützungsdimensionen der netzwerkbasieren Übergangsgestaltung zudem 271 Lehrerinnen und Lehrer befragt, ob die Angebote der Regionalen Bildungsbüros aus ihrer Perspektive als wichtig und relevant wahrgenommen wurden. Dabei wurden auch von den zu Unterstützenden alle Unterstützungsdimensionen als relevant wahrgenommen. Insbesondere die Autonomieunterstützung, u.a. bei der Netzwerkbildung, Zielformulierung, Kommunikation, Transparenz, und die Unterstützung von sozialer Einbindung, u.a. bei zentralen Veranstaltungen, bei Konfliktvermittlung und bei Teamgeistbildung:

„Our empirical evidence shows that all four dimensions are considered important and relevant by the participating teachers, with a special emphasis on autonomy support and establishing significance“ (Sartory et al., 2016, S. 17).

In der Projektregion Stadt Dortmund, die im Jahr 2009 zum Projekt ‚Schulen im Team‘ hinzukam, wurde das in Kapitel 1.2.6 vorgestellte Rahmenmodell zur Analyse (schulischer) Innovationsnetzwerke durch ein externes Unterstützungssystem, das Regionale Bildungsbüro als operative Projektleitung, erweitert und durch die wissenschaftliche Begleitforschung untersucht. Es wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen,

„dass beim Regionalen Bildungsbüro die Fäden zusammenlaufen, da es im Sinne eines Boundary Spanners Informationen über die eigenen Organisationsgrenzen hinweg einholt und den Bedarfen entsprechend an andere Stellen distribuiert. (...). Es können die genannten Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros dazu beitragen, dass ein Rahmen geschaffen wird, in dem das Wissen der einzelnen Akteure ausgetauscht und in neues Wissen überführt wird“ (Otto et al., 2015, S. 46 f.).

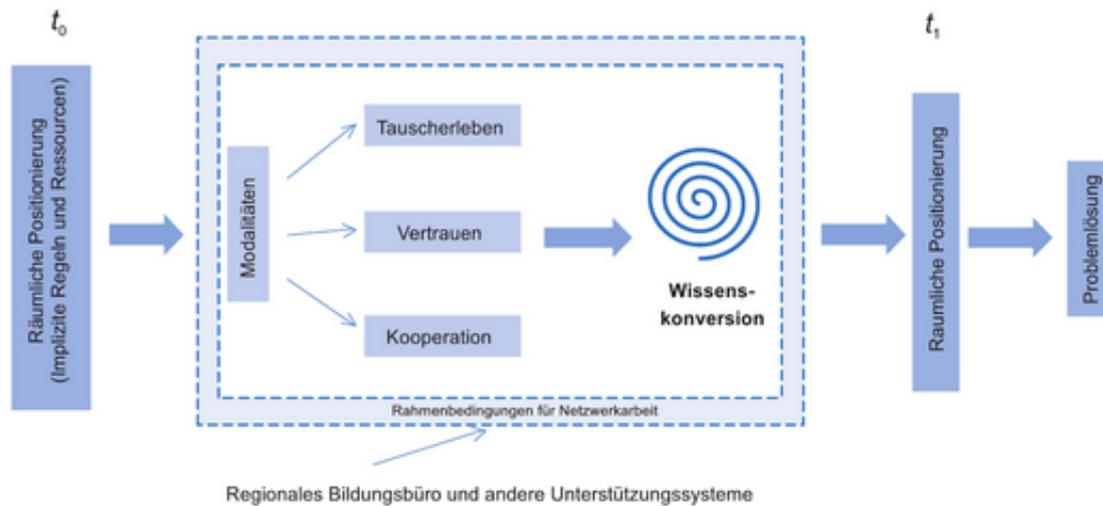


Abbildung 14: Das Regionale Bildungsbüro als Unterstützungssystem für Innovationsnetzwerke (aus: Otto et al., 2015, S. 47)

Die Befunde aus diesen Untersuchungen bleiben jedoch bezüglich der Erweiterung des Modells noch

„relativ abstrakt, da aktuell weder genügend Erkenntnisse zu Regionalen Bildungsbüros noch zu Unterstützungssystemen von Netzwerken (...) vorliegen. Die Modellerweiterung kann daher nur ein Ankerpunkt sein, um die Handlungen des Regionalen Bildungsbüros als externes Netzwerkmanagement (...) zu analysieren und somit Wissen über diesen Akteur zu generieren. (...). Auch die Positionierung des Regionalen Bildungsbüros als Akteur in der Bildungslandschaft muss weiterhin offen bleiben“ (Otto et al., 2015, S. 48).

2.4 Zusammenfassung

Mit der Analyse und Darstellung der internationalen wie vor allem der nationalen Forschungsergebnisse konnte gezeigt werden, dass zu Kommunalen Bildungslandschaften, der Kooperation und Vernetzung in dieser sowie zu den Regionalen Bildungsbüros und ihre Unterstützungsfunktionen bereits wissenschaftliche Befunde vorliegen. Diese werden ergänzt durch praktische Erkenntnisse und Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten und Initiativen.

Kommunale Bildungslandschaften werden in Deutschland verstärkt als Raum zur Gestaltung und Koordinierung von Bildung bzw. des lebenslangen Lernens angesehen. Durch das Zusammenwirken verschiedener Akteure im sogenannten Mehrebenensystem soll die Problemlösekompetenz vor Ort und die Bündelung spezifischer Ressourcen genutzt werden, um

Ziele wie beispielsweise eine Steigerung der Chancengleichheit oder eine Weiterentwicklung der Schulen und ihrer Qualitätsverbesserung zu erreichen. Ein kommunales Bildungsmanagement hilft bei der Strukturierung, Steuerung und Abstimmung des grundsätzlich freiwilligen Zusammenwirkens. Dabei setzen kommunale Bildungslandschaften wie auch der schulische Bereich innerhalb dieser immer stärker auf nützliche und wirksame Kooperationen und Vernetzungen. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wurden insbesondere die Ergebnisse und Erkenntnisse der vielfältigen schulischen Kooperation und Vernetzung (innerhalb einer Bildungslandschaft) betrachtet und dargestellt. Zahlreiche Merkmale, Formen, Funktionen, Strukturen und Managementaufgaben sowie förderliche und hemmende Faktoren von Schulnetzwerken bzw. Networked Communities sind bekannt. Diese Einflussfaktoren sollen im Zuge der vorliegenden Arbeit geprüft und gegebenenfalls ergänzt werden. Als bislang eher weniger erforschter Bereich gilt die Wirksamkeit von Schulnetzwerken und -kooperationen (Huber, 2014/b). In diesem Zusammenhang gilt es vor allem tiefergehend zu untersuchen, ob Schulen eine Wirksamkeit für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis bzw. Schulentwicklung im Zuge schulischer Vernetzung wahrnehmen (Berkemeyer et al., 2015; Järvinen et al., 2015; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2016).

Die Regionalen Bildungsbüros übernehmen als verbindliches Steuerungselement der kommunalen Bildungslandschaften in Deutschland verschiedenste Funktionen und Tätigkeitsfelder, wie das Schnittstellen- und Netzwerkmanagement. Einige Befunde und Erkenntnisse ermöglichen Aussagen dazu, dass die Regionalen Bildungsbüros in der Rolle als sogenannte Boundary Spanner den schulischen wie außerschulischen Partnern Unterstützung innerhalb der Kooperations- und Vernetzungsprozesse anbieten können. Diese Erkenntnisse sollen in der vorliegenden Arbeit überprüft werden. Zudem sollen weitere Erkenntnisse generiert werden, die aus Sicht der Schulen die Wirksamkeit der Leistungen eines Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem für Wissenstransferprozesse in interschulischen Netzwerken betreffen.

3 Zielsetzung der Arbeit und Ableitung der Forschungsfragen

Die dargestellten theoretischen Vorüberlegungen verdeutlichen, dass es sowohl zur Gestaltung und Umsetzung von (Wissens-)Transferprozessen im schulischen Bereich als auch zu den Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros in einer vernetzenden kommunalen Bildungslandschaft bereits Erkenntnisse und Befunde insbesondere aus der wissenschaftlichen Begleitung von Versuchsprogrammen in Deutschland gibt. Um diese Erkenntnisse und empirischen Befunde in Teilbereichen zu überprüfen, sie gegebenenfalls weiterzuentwickeln und um noch nicht oder nicht ausreichend untersuchte Aspekte zu erweitern bzw. um deutlich gewordene Wissenslücken schließen zu können, soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Dazu werden die beiden Aspekte (Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros in einer vernetzenden kommunalen Bildungslandschaft und Wissenstransfer zwischen Schulen) innerhalb der Untersuchung zusammengeführt, sodass auch neue empirische Erkenntnisse sowohl zur wahrgenommenen Rolle eines Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem für Schulen als auch zur Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen für die schulische Praxis aus Sicht schulischer Akteure gewonnen werden können.

Daraus ergeben sich für die vorliegende Untersuchung folgende Forschungsfragen:

1. Was sind Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros in einer kommunalen Bildungslandschaft zur Unterstützung von Schulen (insbesondere bei der Zusammenarbeit mit externen Partnern)?
2. Welche Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros haben die schulischen Akteure innerhalb initiiertes Wissenstransferprozesse zwischen Schulen wahrgenommen?
3. Was haben die Schulen im Projekt Wissenstransfer als wirksam auch zur Weiterentwicklung der schulischen Praxis bzw. Schulentwicklung wahrgenommen?

Teil B: Eigene Untersuchung

Die Darstellung des Forschungsstandes zur Unterstützungsleistung eines Regionalen Bildungsbüros im Zusammenhang mit Wissenstransferprozessen zwischen Schulen sowie zur Wirksamkeit eines solchen Wissenstrfers für die schulische Praxis zeigt, dass es zu diesen Aspekten nur wenige aussagekräftige empirische Befunde gibt. Die vorliegende Untersuchung versucht dazu entsprechende Erkenntnisse aus dem Praxisfeld zu generieren. Die Studie erfolgt im Kontext des regionalen Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh (Nordrhein-Westfalen). Die Grundlage für die Untersuchung bilden dabei Daten aus 23 leitfadengestützten Interviews mit am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern.

Zur Nachvollziehbarkeit des für die Untersuchung grundlegenden Projektes ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh sowie des methodischen Vorgehens folgt in diesem Kapitel sowohl eine Beschreibung und Verortung des Projektes (Kap. 4) als auch eine begründete Darstellung der Forschungs-methodik mit dem angewandten Erhebungs- und Auswertungsdesign (Kap. 5).

4 Das Projekt Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen‘ des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh

Das Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh, das einen Transfer von Wissen und Innovationen zwischen auslaufenden Schulen und neu aufzubauenden Schulen der Sekundarstufe I im Kreis Gütersloh initiiert und begleitet hat, startete im Herbst 2015 und endete im Sommer 2018. Insgesamt nahmen 12 Schulen aus dem Kreisgebiet an diesem extern unterstützten Projekt teil.²⁸

Im Folgenden werden zunächst die Grundidee, der Aufbau sowie die Ziel- und Wirkungsebenen des Projektes beschrieben (Kap. 4.1). Im Anschluss daran werden die grund-

²⁸ Ein Transfer der Projekterkenntnisse auf weitere Bereiche / Handlungsfelder des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh ist von den Gremien der Bildungsregion beauftragt worden (Handlungsfeld, Schule und digitale Bildung - Stand 09/2018).

sätzliche Struktur, die Tätigkeitsfelder und Funktionen des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh sowie dessen zugeschriebene Rolle im Projekt vorgestellt (Kap. 4.2). Abschließend soll der Zusammenhang des Projektes zur Schulentwicklung dargestellt sowie ein Überblick über die wesentlichen Elemente der Projektgestaltung gegeben werden (Kap. 4.3).

4.1 Anlass, Aufbau, Ziel- und Wirkungsebenen des Projektes

4.1.1 Anlass und Grundidee

Für das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh war der wesentliche Anlass das Projekt 'Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen' zu konzipieren, zu initiieren und in der Umsetzung zu begleiten die Umstrukturierung bzw. Umgestaltung der Schullandschaft in NRW (2011) auf der Grundlage des schulpolitischen Konsenses der Fraktionen der SPD, Bündnis90/Die Grünen und der CDU (6. Schulrechtsänderungsgesetz; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011). Damit entfiel einerseits die Verfassungsgarantie für die Hauptschulen und andererseits wurde in der kommunalen Entscheidungsverantwortung die Gründung von sogenannten Sekundarschulen, die vermehrte Gründung von Gesamtschulen sowie der Ausbau des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ermöglicht. Diese Ausrichtung, die einem bundesweiten Trend entspricht²⁹, erfolgte auch auf der Grundlage eines veränderten Steuerungsverständnisses schulischen Wandels, das im höheren Maße die Gedanken des Education Governments aufgreift (siehe auch Kap. 2.1.3). Zudem führt das Gesetz zu einem regional unterschiedlich ausgeprägten Auslaufen von Haupt-, Real- und Förderschulen³⁰ (siehe Abb. 15). Damit finden in den meisten Fällen Veränderungsprozesse in der Schulentwicklungsplanung der kommunalen Schulträger wie auch in einer innerschulischen Entwicklung statt.

²⁹ Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland 2002/2003 zu 2017/2018= Hauptschulen 5387 zu 2344, Realschulen 3014 zu 1940, Förderschulen 3487 zu 2865, Integrierte Gesamtschulen 777 zu 2099 (vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten>)

³⁰ vorwiegendes Auslaufen von Förderschulen im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen

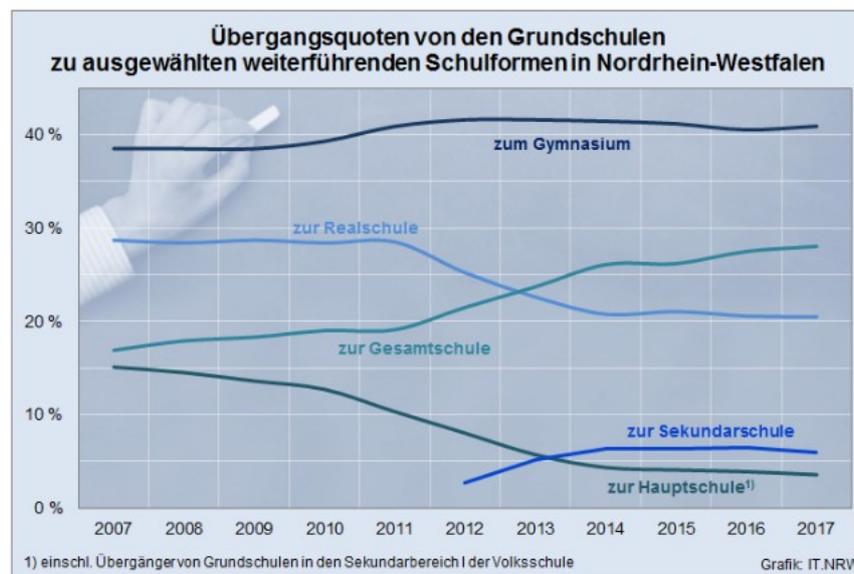


Abbildung 15: Übergangsquoten von Grundschulen zu ausgewählten weiterführenden Schulen in NRW (aus: <https://www.it.nrw/node/90833/pdf>)

In der Regel laufen entsprechend an einem Schulstandort (in einer Kommune/bei einem Schulträger) mindestens zwei Schulen aus und es wird am gleichen Standort eine neue Schule gegründet. Im Kreis Gütersloh sind bis zum Schuljahr 2018/19 15 Hauptschulen, 8 Realschulen und 2 Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen ausgelaufen. Es befinden sich 2 Sekundarschulen/Gemeinschaftsschulen sowie 7 Gesamtschulen im Aufbau.

Jede auslaufende Schule hat im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte bestimmte pädagogische Schwerpunkte entwickelt. Um einerseits dem möglichen Verlust von Wissen, Können und Innovationen dieser Schulen vorzubeugen, deren Arbeit transparent zu machen und wertzuschätzen sowie andererseits die Gleichzeitigkeit von diversen Handlungsanforderungen aufbauender Schulen und deren Schulentwicklung zu unterstützen, wurden Transferprozesse zwischen diesen Schulen durch das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh initiiert und begleitet (vgl. <https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/fruehe-bildung-schul-und-unterrichtsentwicklung/wissenstransfer-1-0-von-schulen-fuer-schulen/>).

Zur Konkretisierung und Absicherung der angestrebten Ziele (siehe Tab. 1, Kap. 4.1.3) erfolgte zunächst in den Phasen der Projektinitialisierung und Projektvorbereitung eine Analyse der Ausgangssituation unter Einbeziehung entscheidender Bildungsakteure. Dazu wurden durch das Regionale Bildungsbüro als erste Schritte eine Expertenrunde (Schulleitungen und Schulaufsichten auslaufender wie aufbauender Sek. I-Schulen) und eine Steuerungsgruppe (Schulaufsichten mit der Verantwortung Bildungsregion und Regionales Bildungsbüro Kreis Gütersloh) gebildet. Die Aufgaben dieser Steuerungsgruppe lagen insbesondere in der

Standortbestimmung, der Umfeld- und Risikenanalyse, der Ziel- und Wirkungsebenendefinition, der Beteiligungsmöglichkeiten mitwirkender Akteure, der Ressourcenfragen, der Festlegung von Leitprinzipien sowie der formativen Evaluation des Projektes. Anschließend wurden der Projektauftrag und das Projektdesign durch die Steuerungsgremien der kommunalen Bildungslandschaft bzw. des Regionalen Bildungsnetzwerkes Kreis Gütersloh beschlossen (siehe Kap. 2.1.2) und entsprechend kommuniziert. Auf dieser Grundlage erhielt das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh, innerhalb des Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene als Geschäftsstelle/Koordinierungsstelle und der Funktion des Schnittstellenmanagers, im Herbst 2015 den Auftrag das Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ in das Tätigkeitsfeld der ‚Schul- und Unterrichtsentwicklung‘ aufzunehmen (siehe Abb. 18 Kap. 4.1.2; Kap. 2.1.3, 2.3.2 und 4.2.1).

4.1.2 Aufbau

Das Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh unterliegt im Aufbau verschiedenen Grundveranlagungen. Zum einen folgt das Projekt den klassischen Phasen des Projektmanagements (siehe Abb. 16).



Abbildung 16: Phasen des Projektmanagements

Zum anderen berücksichtigt es die theoretischen und empirischen Erkenntnisse insbesondere zum Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich, zur Vernetzung und Kooperation, zu den Entwicklungen der kommunalen Bildungslandschaften, zum Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene, zu den Regionalen Bildungsbüros sowie zur Regionalisierung von Schulentwicklung (siehe Kap. 1 und 2). Des Weiteren ist das Projekt „lernend und dynamisch“ angelegt, sodass eine Weiterentwicklung durch eine formativ-begleitende stattfand. Somit ist das Projekt als theorie-basiertes (Modell)projekt zu verstehen, das Prozesse zum Transfer von Wissen und Innovationen zwischen Schulen innerhalb einer sich verändernden kommunalen Bildungslandschaft unterstützt.

Bereits zu Beginn der Projektinitiierung und Projektplanung legten die Expertenrunde und die Planungs-/Steuerungsgruppe wesentliche Leitprinzipien und handlungsleitende Grundsätze für das Projekt fest:

- „Die Transferprozesse werden systematisch, mittelfristig, nachfrage- und zielorientiert, passgenau/individuell, modifiziert, im Umfang priorisiert, kleinschrittig, nutzenorientiert und dialogisch (bottom up) vereinbart, gestaltet und durchgeführt.
- Das Regionale Bildungsbüro übernimmt die Funktion als Impulsgeber, Koordinator, Boundary Spanner und Begleiter und bildet somit ein Unterstützungssystem.
- Die Vernetzungen zwischen auslaufenden und aufbauenden Schulen („Von Schulen für Schulen“) sowie die Kooperation mit weiteren externen Akteuren bilden die Basis für die Transferprozesse (vertikal und horizontal).
- Die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz und Arbeit, das Tauscherleben, die Neugestaltung von Innovationen und Wissen sowie die schulische Entwicklung beruhend auf gegenseitiger Wertschätzung und „Augenhöhe“, eine Kommunikation und Transparenz über das Projekt wird offen gestaltet.“
(<https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/fruehe-bildung-schul-und-unterrichtsentwicklung/wissenstransfer-1-0-von-schulen-fuer-schulen/wissenstransferleitprinzipien-grundsaeetze.pdf?cid=3e4>)

Die beschriebene Beteiligungsstruktur, die zugeschriebenen, spezifischen Projektgrundsätze und Leitprinzipien werden im Projektdesign berücksichtigt, das die organisatorischen und strukturellen Eigenschaften und Rahmenbedingungen skizziert (siehe Abb. 17).

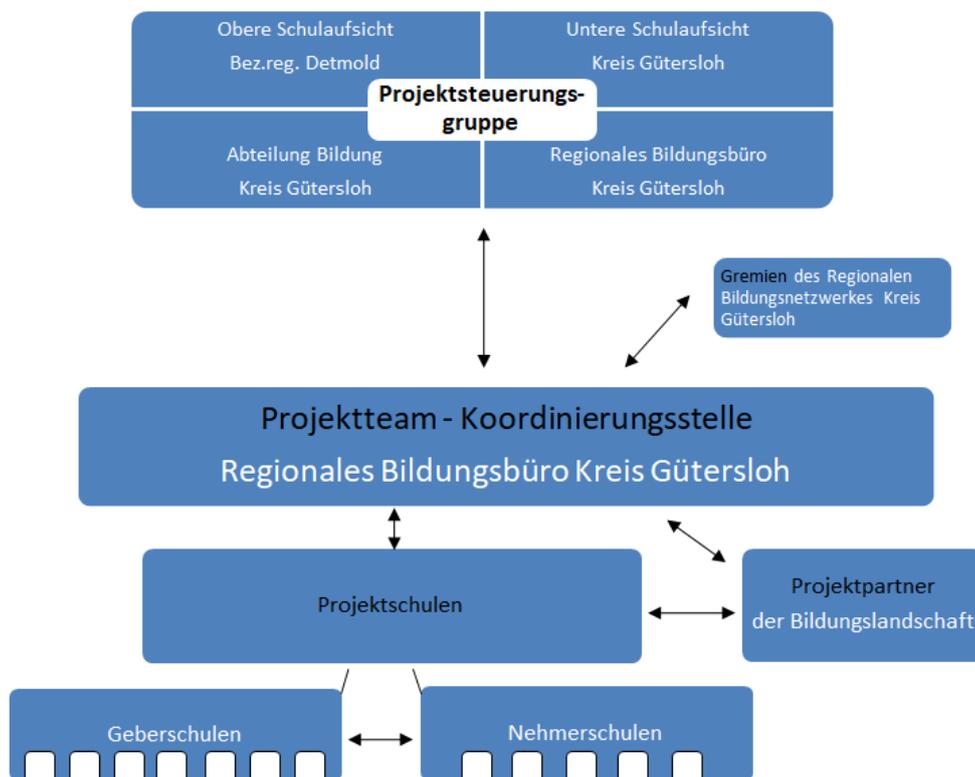


Abbildung 17: Projektorganisation und -struktur (aus: <https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/fruehe-bildung-schul-und-unterrichtsentwicklung/wissenstransfer-1-0>)

4.1.3 Ziel- und Wirkungsbereiche

Für das Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' wurde folgendes Projektziel festgelegt:

„Mit der Initiierung und Begleitung von Wissenstransferprozessen soll die Umgestaltung der regionalen Schullandschaft zunächst bis zum Auslaufen der entsprechenden Sek I-Schulen auf verschiedenen Ebenen und Kommunen übergreifend unterstützt, Erfahrungswissen gesichert sowie Lernnetzwerke entwickelt werden“ (<https://www.kreisguetersloh.de/themen/bildung/fruehe-bildung-schul-und-unterrichtsentwicklung/wissens-transfer-1-0-von-schulen-fuer-schulen/>).

Des Weiteren sind zu Beginn des Projektes folgende Zieldimensionen sowie Ziel- und Wirkungsbereiche bestimmt worden:

Tabelle 1: Zieldimensionen sowie Ziel- und Wirkungsbereiche des Projektes (<https://www.kreisguetersloh.de/themen/bildung/fruehe-bildung-schul-und-unterrichtsentwicklung/wissens-transfer-1-0-von-schulen-fuer-schulen/>)

Zieldimension: Unterstützung innerhalb der Umgestaltung der Schullandschaft	
Ziel- und Wirkungsbereiche	Wertschätzung und Transparenz der Arbeit auslaufender Schulen Sicherung von Wissen, Können und Innovationen Unterstützung aufbauender Schulen, insbesondere für die schulische Praxis und bei der Schulentwicklung Transparenz der Arbeit des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh (Bekanntheit der Aufgabenfelder, Akzeptanz, Beteiligung)
Zieldimension: Transfer von Innovationen und Wissen	
Ziel- und Wirkungsbereiche	Professionalisierung der Lehrkräfte personenzentrierter (teilweise organisationszentrierter) Transfer Transferinhalte, -produkte, -methoden und -tiefe Tauscherleben Change Agent-Aspekte Erhöhung der Arbeitszufriedenheit Neugestaltung und strukturelle Verankerung Nachhaltigkeit

Zieldimension: Kooperatives und vernetztes Arbeiten	
Ziel- und Wirkungsbereiche	Systematische Vernetzung der Schulen und gegebenenfalls weiterer externer Partner im Mehrebenensystem der Bildungslandschaft selbst- und fremdgesteuert innerhalb und außerhalb einer Kommune nachfrageorientierte und passgenaue Schwerpunktsetzung Aufbau geeigneter Kooperations- und Vernetzungsstrukturen sowie eines vertrauensvollen Kooperationsklimas Initiierung von Austausch und Lernprozessen

4.2 Das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh

Das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh wurde im Jahr 2008 im Anschluss an das Projekt ‚Selbstständige Schule‘ NRW³¹ gegründet und 2009 in das Programm ‚Regionale Bildungsnetzwerke NRW‘ überführt (vgl. Kap. 2.1.2).

4.2.1 Struktur, Tätigkeitsfelder und Funktionen

In der ‚Kooperationsvereinbarung zur Gestaltung einer Regionalen Bildungslandschaft im Kreis Gütersloh‘ (2008/2011), in der die Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen der Kommune und dem Land geregelt wurden, ist folgende Handlungs- und Gremienstruktur festgelegt worden (vgl. <https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/bildungsbuero/>):

- Regionale Bildungskonferenz
- Lenkungskreis
- Leitungsteam
- Regionales Bildungsbüro
- Arbeitskreise und Beiräte (Arbeitskreis Schulaufsichten, Beirat Übergang Schule-Beruf, Arbeitskreis Schulverwaltungen sowie Beirat der Schulleitungen)

³¹ Das Modellprojekt Selbstständige Schule NRW fand von 2002 bis 2008 an ausgewählten Schulen in Nordrhein-Westfalen statt. Bei diesem gemeinsamen Projekt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW und der Bertelsmann Stiftung sollte eine Schulorganisation mit mehr ‚Eigenverantwortung‘ der Schulen erprobt werden.

Das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh dient innerhalb dieser Struktur als ‚Geschäftsstelle‘ zur Unterstützung der weiteren Gremien und der Sichtbarkeit und Außenwirkung der regionalen Bildungsnetzwerke sowie der Koordinierung des regionalen Bildungsmanagements. Es wurde in die Abteilung 3.1 ‚Bildung‘ des Kreises Gütersloh integriert und beinhaltet die folgenden drei Handlungsbereiche bzw. Tätigkeitsfelder:

- Frühe Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Integration durch Bildung und Begegnung/Kommunales Integrationszentrum
- Übergang Schule - Beruf/Kein Abschluss ohne Anschluss

Insgesamt arbeiten im Regionalen Bildungsbüro Kreis Gütersloh 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf 14, 2 Stellen aus Landes- und Kommunalressourcen (Stand 11/2018). Die Ausbildungen, beruflichen Vorerfahrungen und Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind dabei durchaus heterogen. Dies gilt auch für die acht aus dem Schuldienst für deren Tätigkeiten freigestellt Landesmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die alle Schulformen abdecken.

Als wesentliche Ziele der Arbeit beschreibt das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh auf der Homepage folgende:

„Ein Bildungsangebot zu gewährleisten, das allen einen chancengerechten Zugang zu Selbstbestimmung und Teilhabe ermöglicht - das möchten die beteiligten Akteure in der Bildungsregion Kreis Gütersloh bewirken. (...). Der Kreis mit seinen Kommunen setzt sich zum Ziel die Bildungslandschaften zu einem dauerhaften Bildungsmanagement weiter zu entwickeln“ (vgl. <https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/bildungsbuero/>).

Bezüglich der Funktionen des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh sind diese im Kooperationsvertrag (vgl. <https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/bildungsbuero/>) abgebildet. Sie sind allerdings in den vergangenen Jahren im Einvernehmen erweitert und spezifiziert worden, sodass das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh ein eigenes Profil entwickelt hat. Neben den allgemeinen, grundsätzlichen Aufgaben im Regionalen Bildungsnetzwerk NRW (siehe Kap. 2.3.1) sieht das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh „seine Aufgaben dabei vor allem im Schnittstellen- und Netzwerkmanagement“ (vgl. <https://www.kreis-guetersloh.de/themen/bildung/bildungsbuero/>) an den Schnittstellen der unterschiedlichen Systeme und Akteure der kommunalen Bildungslandschaft.

4.2.2 Die Rolle des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh im Projekt

Das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh übernahm im Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ die Rolle einer Koordinierungsstelle. Das Regionale Bildungsbüro stellte das Projektteam für die operative Ebene und stand in enger Abstimmung mit der Projektsteuerungsgruppe sowie den Gremien des Regionalen Bildungsnetzwerkes Kreis Gütersloh. Als Koordinierungsstelle des Projektes fungierte das Regionale Bildungsbüro in diesem Zusammenhang sowohl als Intermediär zwischen den teilnehmenden Schulen als auch als Mittler zu außerschulischen Partnern der Region (siehe Abb. 17 Kap. 4.1.2 und Kap. 2.3.1). Das Regionale Bildungsbüro verstand sich somit im Projekt einerseits als Dienstleister und Schnittstellenmanager bzw. Boundary Spanner sowie andererseits als Unterstützungssystem für die kommunale Bildungslandschaft und insbesondere für die Schulentwicklung der teilnehmenden Schulen (siehe Kap. 2.3.2, Kap. 2.3.3, Kap. 4.3.1 und Kap. 4.3.3). Dazu gehörte auch, dass das Regionale Bildungsbüro im Projekt die Rolle und Aufgaben als Netzwerkmanager übernahm, indem es Kooperationen und Vernetzungen im Bereich des Wissenstransfers in sogenannten Innovationsnetzwerken initiierte, plante, vermittelte, sicherstellte und begleitete (siehe Abb. 17 Kap. 4.1.2 und Kap. 4.3.2). Auf diese Weise versuchte das Regionale Bildungsbüro als Koordinierungsstelle im Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ Prozesse zu ermöglichen, die das Wissen und die Erfahrungen der einzelnen Akteure austauscht und in neues Wissen überführt, damit möglicherweise schulische Probleme gelöst und sich die schulische Praxis weiterentwickeln kann (siehe Kap. 2.3.3).

4.2.3 Zur Rolle des Verfassers im Projekt

Im Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ lag meine Rolle innerhalb des Regionalen Bildungsbüros in der Leitung des Projektteams/der Koordinierungsstelle (siehe Abb. 17, Kap. 4.1.2). Die damit verbundenen Aufgaben bestanden vor allem darin,

- die Wissenstransferprozesse zwischen auslaufenden und aufbauenden Schulen der Sek I zu planen, zu initiieren, zu koordinieren und zu begleiten, um damit die Umgestaltung der regionalen Schullandschaft, die Sicherung von Erfahrungswissen, die Bildung von Lernnetzwerken und Kooperationssystemen mit zu entwickeln (siehe Ziel- und Wirkungsbereiche Kap. 4.1.3),
- die Kommunikation und Transparenz zur Projektsteuerungsgruppe und zu den Gremien des Regionalen Bildungsnetzwerkes sicherzustellen (siehe Abb. 17, Kap. 4.1.2),

- mögliche Projektpartner aus der Bildungslandschaft und Ressourcen zu vermitteln bzw. zu akquirieren (siehe Abb. 17, Kap. 4.1.2),
- ein formatives Evaluationskonzept zu entwickeln, auszuwerten, begleitend anzuwenden und zu reflektieren,
- die Ergebnisse und ‚Lernprozesse‘ des Projektes in die Arbeit des Regionalen Bildungsbüros einzubinden.

Auch wenn das Projekt den Gegenstand der eigenen Untersuchung darstellt, das Promotionsvorhaben aus der Arbeit im Projekt hervorgegangen ist sowie meine Rolle im Regionalen Bildungsbüro als Projektleitung im Untersuchungsfeld liegt und somit die Gefahr subjektiver Wahrnehmungsverzerrungen und Interpretationen bestehen könnte, so bietet die hier vorliegende empirische Untersuchung andere Schwerpunkte und berücksichtigt andere Erkenntnisinteressen, die für das Projekt nicht im Fokus stehen (siehe Kap. 3). Des Weiteren wurde methodisch durch eine vorher definierte und an Maßstäben der qualitativen Forschung ausgerichtete Abfolge von Schritten zur Erhebung und Auswertung der Daten versucht, dieser Gefahr zu begegnen (siehe Kap. 5). Zudem ermöglichen gerade die Nähe zum Beobachtungsfeld und die Praxiserfahrungen vertiefende Einblicke im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der empirischen Untersuchung (vgl. Tillmann, 2016, S. 4 ff.).

4.3 Gestaltung des Projektes

4.3.1 Das Projekt und Schulentwicklung

Das 6. Schulrechtsänderungsgesetz aus dem Jahr 2011 führt in NRW anhaltend zu einer Umgestaltung der Schullandschaft und zu umfassenden Veränderungen in der Schulentwicklungsplanung der kommunalen Schulträger sowie in der innerschulischen Entwicklung (siehe Kap. 4.1.1). Mit dem Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' hatte sich das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh u.a. zum Ziel gesetzt als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung der teilnehmenden Schulen zu agieren (siehe Kap. 4.2.2). Somit ist das Projekt ein Schulentwicklungsprojekt, das räumlich auf die kommunale Bildungslandschaft Kreis Gütersloh begrenzt war und innerhalb dieser nur eine Auswahl von Schulen sowie weiterer Bildungsakteure beteiligte. Dabei berücksichtigte es theoretische und empirische Erkenntnisse aus Schulentwicklungsprojekten genauso wie Befunde aus der Schulentwicklungsforschung (siehe Kap. 1.2.2), der Netzwerk-, Transfer- und Implementationsforschung (siehe Kap. 2.2 und 1).

Das Projekt fußte auf folgende Annahmen (siehe auch Kap. 4.3.2 und 4.3.3):

- Schulentwicklung ist ein Lernprozess, bei dem es um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben und Erneuern geht und die das Ziel verfolgt, die Qualität von Lehren und Lernen zu verbessern (siehe Rolff, 2016; Kap. 1.2.2).
- Die Einzelschule/Mesoebene („Motor der Schulentwicklung“) hat einen größeren Gestaltungsspielraum (Teilautonomie), der die innere Schulentwicklung kreativer und konstruktiver ausgestalten lässt und eine Verknüpfung von Selbst- und Fremdsteuerung ermöglicht (siehe Rolff, 2016; Goldenbaum, 2012; Koch, 2011; Buddeberg, 2014; Bormann, 2011; Kap. 1.2.2).
- Das Projekt stellt ein kommunales Unterstützungsangebot und -system (siehe Kap. 2.3.3) für eine dezentrale/regionalisierte (siehe Kap. 2.1), dialogische und bottom-up-orientierte Schulentwicklung dar, ohne dabei auf die schulaufsichtliche Perspektive zu verzichten (siehe Kap. 1.2.2 und 4.1.2).
- Das Projekt initiiert, gestaltet und unterstützt Wissenstransferprozesse, bei denen Entstehungskontexte, Transferkontexte und Schulentwicklungsprozesse der beteiligten Schulen Berücksichtigung finden (siehe Koch, 2011; Kap. 1.2.5; Kap. 4.3.3).
- Die schulübergreifende/externe und problembezogene Zusammenarbeit im Projekt findet in transferförderlichen Kooperationssystemen und Netzwerken statt, die als wesentliches Anliegen die Verbreitung von Innovationsideen auf die Ebene der Schule haben sowie zudem eine Impulsgebung für deren Schulentwicklung und Verbesserung der schulischen Praxis beinhalten (siehe Rürup et al., 2015; Kap. 1.2.6; Kap. 4.3.2).

4.3.2 Kooperation und Vernetzung im Projekt

Kooperationen im schulischen Bereich und im Mehrebenensystem einer kommunalen Bildungslandschaft weisen ein breites Spektrum u.a. an Formen, Ebenen, Modellen, Faktoren, Differenzierungen oder Prozessen auf. Dieses gilt auch für Netzwerke, die eine besondere Form von Zusammenarbeit und Kooperation darstellen, denn sie sind systematisch, geregelt und auf gemeinsame Ziele hin ausgerichtet. Häufig werden in entsprechenden wissenschaftlichen Zusammenhängen Kooperationen und Netzwerken vielfache Vorteile bzw. Nutzeneffekte zugeschrieben, auch wenn sie sich nicht automatisch einstellen. Dieses gilt auch für die Verbreitung bzw. den Transfer von Wissen und Innovationen sowie für die Schulentwicklung (siehe Nickolaus/Gräsel, 2006; Rürup et al., 2015; Hildebrand et al., 2017; Kap. 1.2.6 und 2.2).

Innerhalb des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh waren Kooperationen und Vernetzungen im schulischen Bereich

und im Mehrebenensystem einer kommunalen Bildungslandschaft zentraler Ausgangspunkt der Arbeit. So fanden die Gründung von Kooperationssystemen und insbesondere von Netzwerken bzw. netzwerkbasierten Praxis- und Lerngemeinschaften bereits in der Beschreibung der Ziel- und Wirkungsbereiche des Projektes Berücksichtigung (siehe Kap. 4.1.3).

Die Struktur der Kooperation und Vernetzung im Projekt lässt sich wie folgt charakterisieren:

- die Kooperation und Vernetzung erfolgt im Regelfall zwischen einer auslaufenden Geberschule und einer aufbauenden Nehmerschule der Sek. I (school-to-school-cooperation; 'Tandem-Netzwerk') in regionaler Nähe und ist nachfrageformiert sowie angebotsorientiert,
- von jeder Schule nehmen mindestens zwei Lehrkräfte und ein Schulleitungsmitglied als sogenannte Change Agents an der Kooperation und Vernetzung teil und sorgen für die sukzessive Einbindung in die Schule (interner Transfer und Implementation) bzw. deren Schulentwicklung,
- das Planungsteam des Regionalen Bildungsbüros übernimmt die Koordination und das Management der Kooperation und Vernetzung,
- die Einbindung externer Partner, vor allem wenn diese bereits von der Geberschule berücksichtigt und/oder zusätzliches Wissen und Können eingespeist werden, wird unterstützt (Kooperationsnetzwerke),
- die Kooperationssysteme und interschulischen Netzwerke verstehen sich als Innovations-, Entwicklungs- und Transfernetzwerke,
- der Austausch/das Tauscherleben innerhalb der Kooperationssysteme und Netzwerke findet freiwillig, mittelfristig (2-3 Jahre), kontinuierlich, auf gemeinsam und klar verabredete Ziele/Absichten/Produkte/Wirkungen, wirklichkeits-, nutzen- und problemorientiert, machbar, dialogisch, vertrauensvoll und wertschätzend statt.

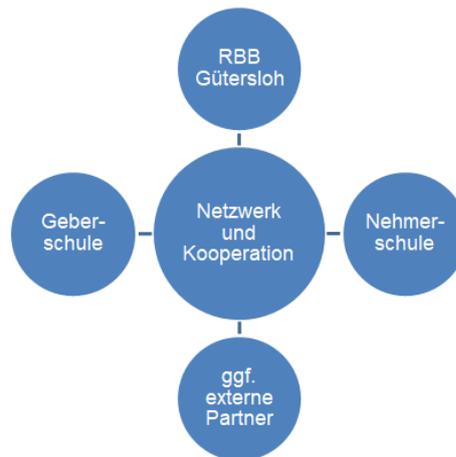


Abbildung 18: Netzwerk- und Kooperationsstruktur im Projekt

Zur Auswahl und Teilnahme an der interschulischen Vernetzung im Projekt wurde folgendes Vorgehen gewählt:

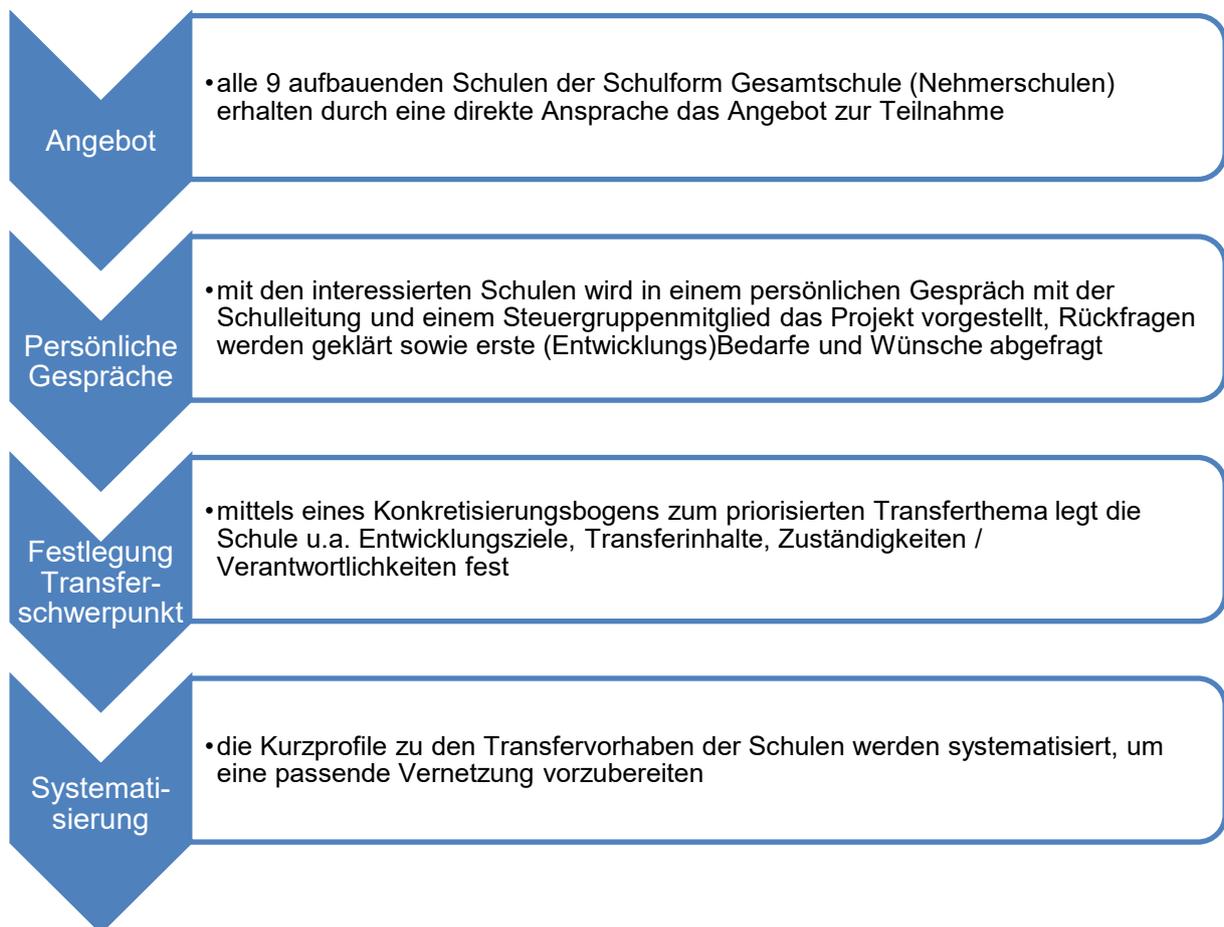


Abbildung 19: Vorgehen zur Netzwerkauswahl

Bei der Zusammenstellung der interschulischen Netzwerke im Projekt schlug zunächst die Projektsteuerungsgruppe eine zum entsprechenden Transferschwerpunkt passende Konstellation an Geber- und Nehmerschulen vor. Diese Passung wurde anschließend in einem gemeinsamen Gespräch zwischen Geber- und Nehmerschule überprüft und gegebenenfalls abgestimmt sowie der zuständigen Schulaufsicht mitgeteilt. Für die Netzwerkzusammenstellung galten vor allem die nachfolgenden Kriterien:

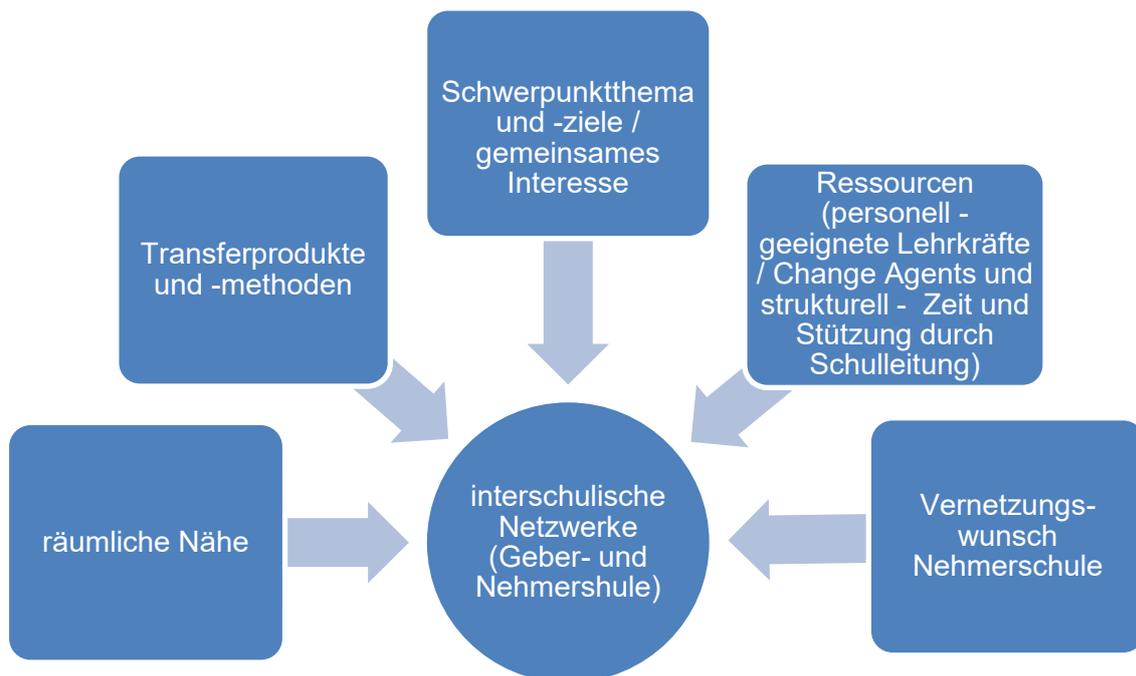


Abbildung 20: Kriterien für die Netzwerkzusammenstellung

4.3.3 Unterstützungsfunktionen des Regionalen Bildungsbüros Gütersloh im Projekt

Wie bereits im Kapitel 4.2.2 zur Rolle des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh im Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' erwähnt, versteht es sich einerseits als Dienstleister und Schnittstellenmanager sowie andererseits als Unterstützungssystem für die kommunale Bildungslandschaft und insbesondere für die Schulentwicklung der teilnehmenden Schulen.

Konkret übernahm das Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh vor allem die nachfolgenden personen- und organisationszentrierten Unterstützungsfunktionen und -aufgaben im Projekt

(siehe Kap. 1.2.7 und 2.3.3; vgl. Kreuzmann, 2017, S. 341 ff.), die nach den Ziel- und Wirkungsbereichen (siehe Kap. 4.1.3) getrennt aufgeführt sind:

a) im Bereich der Unterstützung innerhalb der Umgestaltung der Schullandschaft

- Recherche und Sichtbarmachung des Wissens und der Innovationen sowie deren inhaltlichen Relevanz
- Begleitung bei der Sicherung von implizitem und explizitem Wissen und Innovationsprodukten
- Informations- und Kommunikationstätigkeiten (z.B. persönliche Gespräche mit Schulleitungen und verantwortlichen Lehrkräften, Schulaufsichten, den Gremien der kommunalen Bildungslandschaft, den Kooperationspartnern, der Presse, der Politik und in öffentlichen Veranstaltungen)
- Ermutigung der Lehrkräfte auslaufender Schulen zur weiteren, zukünftigen Wissensanwendung (als Multiplikator) in der Schullandschaft/einer neuen Schule
- Beratung aufbauender Schulen, insbesondere bei der individuellen Umsetzung/ Implementierung der Transferprozesse und -produkte für die schulische Praxis und Schulentwicklung

b) im Bereich des Transfers von Wissen und Innovationen

- Koordinations- und Managementaufgaben zur Schaffung eines transferförderlichen Rahmens (z.B. Terminvereinbarungen, Verfassen von Einladungsschreiben, inhaltliche Strukturierung der Austauschtreffen, Schaffung von zeitlichen und personellen Ressourcen, Moderation der Austauschtreffen, Dokumentationen, Schaffung von Verbindlichkeiten und Kontinuität, Rechercheaufgaben, Organisation und Begleitung der verschiedenen Transfermethoden und -formate, Evaluation)
- Informations- und Kommunikationstätigkeiten (z.B. persönliche Gespräche mit Schulleitungen und verantwortlichen Lehrkräften, Schulaufsichten, den Gremien der kommunalen Bildungslandschaft, den Kooperationspartnern, der Presse, der Politik und in öffentlichen Veranstaltungen)
- prozess- und produktbezogene Schulberatung, insbesondere der Schulleitung und der Change Agents (z.B. bei den Entwicklungszielen, der Organisationsentwicklung, der Selbststeuerung, den individuellen Einführungs- und Umsetzungs-/ Implementierungsprozessen)

c) im Bereich der interschulischen Netzwerke und externen Kooperationssysteme

- Koordinations- und Managementaufgaben innerhalb der Kooperations- und Vernetzungsprozesse/Netzwerk- und Schnittstellenmanagementaufgaben (z.B. Systematisierung der inhaltlichen Nachfrage und Angebote, passgenaue Zusammenstellung

(Selektion) und Steuerung der interschulischen Netzwerke, Stärkung der Kompetenzen der Netzwerkpartner, Vermittlung von externen Kooperationen/Kompetenzen, Schaffung von (zeitlichen) Ressourcen (Allokation), Organisation, Begleitung und Nachbereitung der Netzwerktreffen (Backoffice-Tätigkeiten), Schaffung von Verbindlichkeiten und Handlungsspielräumen (Regulation), Beziehungs-/Vertrauensarbeit, Autonomieunterstützung, Evaluation, evtl. Planung von Fortbildungen)

- Informations- und Kommunikationstätigkeiten (z.B. persönliche Gespräche mit Schulleitungen und verantwortlichen Lehrkräften, Schulaufsichten, den Gremien der kommunalen Bildungslandschaft, den Kooperationspartnern, der Presse, der Politik und in öffentlichen Veranstaltungen)

5 Zum methodischen Vorgehen in dieser Studie

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und die Bearbeitung der abgeleiteten Forschungsfragen zur Unterstützungsleistung eines Regionalen Bildungsbüros im Zusammenhang mit Wissenstransferprozessen zwischen Schulen (siehe Kap. 1.3) wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen bzw. die konkreten Verfahren für diese Querschnittsuntersuchung beschrieben. Dazu erfolgt nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens im Überblick (siehe Kap. 5.1) die begründete Darstellung der untersuchten Stichprobe (siehe Kap. 5.2) sowie der gewählten Forschungsmethodik mit den angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethoden (siehe Kap. 5.3 und 5.4).

5.1 Methodisches Vorgehen im Überblick

Grundsätzlich lassen sich, insbesondere in den deutschen Sozialwissenschaften, zwei empirische Strategien wissenschaftlicher Erkenntnisbildung unterscheiden: die empirisch-quantitative Forschung und die empirisch-qualitative Forschung. In diesem Zusammenhang stellt Bennewitz fest, dass „während das Erkenntnisinteresse empirisch-quantitativer Forschung darauf zielt als Hypothesen formulierte Annahmen über Zusammenhänge, Bedingungen und Abhängigkeiten von messbaren Variablen an der Realität zu prüfen, zählen qualitative Forschungsmethoden zu den hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren“ (Bennewitz, 2013, S. 46). Des Weiteren findet als Strategie empirischer Forschung ein triangulatives Vorgehen (Denzin, 1970; Flick, 2004) zur wissenschaftlichen Erkenntnisbildung Anwendung, bei dem oftmals quantitative und qualitative Methoden kombiniert werden und somit „eine Integration quantitativer Verfahren in den Prozess der Analyse qualitativer Daten (engl. Qualitative Data Analysis/QDA) möglich ist“ (Bonsen, 2003, S. 196).

In der vorliegenden Arbeit werden Verfahren und Methoden der empirisch-qualitativen Forschung eingesetzt, denn

„qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auch Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. (...). Sie ist in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und ‚näher dran‘ als andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten (Wilson 1973) arbeiten. (...). Qualitative

Forschung ist immer dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines bislang weniger erforschten Wirklichkeitsbereiches (‚Felderkundung‘) mit Hilfe von ‚sensibilisierenden Konzepten‘ (Blumer 1973) geht“ (Flick/von Kardorff/Steinke, 2015, S. 14/17/25).

Bei dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand handelt es sich einerseits um ein komplexes, eher wenig erforschtes Phänomen, andererseits um ein Untersuchungsfeld der sogenannten alltäglichen Lebenswelt. Daher ist es angemessen, sich qualitativ forschend mit einem offenen und einer dem Forschungsfeld nahen Strategie dem avisierten Themenbereich zu nähern.

Als Methode werden in der wissenschaftlichen Forschung „einzelne Verfahren der Erhebung und Auswertung empirischer Daten“ (Bennewitz, 2013, S.49) bezeichnet. Zu solchen qualitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung zählen beispielsweise die Grounded Theory (Glaser/Strauss, 1967), die Objektive Hermeneutik (Overmann, 2001) oder die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2008). Prengel/Friebertshäuser/Langer beschreiben Forschungsmethoden zudem als

„perspektivisch ausgerichtete Instrumente, um Wissen in ausgewählten Perspektiven zu erschließen. (...). Jedes Erkenntnisinteresse erfordert passende Instrumente und führt spezifische Begrenzungen mit sich“ (Prengel et al., 2013, S. 33).

Auch Bennewitz stellt diesbezüglich fest:

„Die Frage, welcher methodische Zugriff angemessen ist, kann nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen Forschungsinteresse, den Fragestellungen und dem Untersuchungsgegenstand bestimmt werden“ (Bennewitz, 2013, S. 46).

Im Unterschied zu quantifizierenden Verfahren benutzt die qualitative Sozialforschung oftmals

„nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen bezieht, sondern auch auf die Einzelfälle“ (Oswald, 2013, S. 187).

In der vorliegenden Arbeit wird als Methode zur Datenerhebung das qualitative Interview bzw. das leitfadengestützte Experteninterview benutzt (siehe Kap. 5.3), denn durch Interviews erhält man „einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern“ (Friebertshäuser/Langer, 2013, S. 437). Experteninterviews ermöglichen somit die Funktionen der „Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Interpretationen (sowie) der Informationsgewinnung“ (Bogner et al., 2014, S. 2). Zudem richtet sich das Erkenntnisinteresse in Leitfadeninterviews

„auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Bedeutung kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnisse des Feldes ableiten“ (Friebertshäuser/Langer, 2013, S. 439).

Als Methode zur Auswertung der transkribierten Interviewtexte wird die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt (siehe Kap. 5.4). Nach Mayring ist das Ziel der Inhaltsanalyse „die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“, der Grundgedanke einer qualitativen Inhaltsanalyse „die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen“ und die Absicht der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2015, S. 469 ff.). Entsprechend wird das für diese Untersuchung zu Grunde liegende Datenmaterial bzw. die transkribierten Interviewtexte Schritt für Schritt, nach einem an Mayring und Kuckartz orientierten, vorher festgelegten Ablauf mithilfe von Kategorien bzw. einem Kategoriensystem bearbeitet und ausgewertet (vgl. Mayring, 2016; Kuckartz, 2016). Diese Analysearbeit erfolgt mittels der Unterstützung durch die Software MAXQDA zur qualitativen Datenanalyse (vgl. Dresing/Pehl, 2015; Kuckartz, 2016).

Das zu erschließende Untersuchungsfeld bzw. die Grundgesamtheit der empirischen Untersuchung, „d. h. die Personen, für die die Untersuchung gelten soll“ (König/Bentler, 2013, S. 179), wird durch die Lehrkräfte und Schulleitungen bestimmt, die im Rahmen des Projektes ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ seit dem Projektstart im Herbst 2015 tätig waren. Da das Untersuchungsfeld nicht in seiner Gesamtheit erfasst werden kann, muss eine Stichprobe gezogen werden. Dementsprechend wurden aus der Grundgesamtheit als untersuchte Stichprobe die Lehrkräfte und Schulleitungen als ‚Informationsquelle‘ herausgezogen, die als sogenannte Change Agents oder „gatekeeper“ (Merkens, 2015, S. 288) für ihre Schule eine kontinuierliche, zentrale Rolle in den Wissenstransfer-, Vernetzungs- und Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Die Befragung dieser Personen wurde im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2017 von einer projektunabhängigen Interviewerin mündlich sowie einzeln durchgeführt (siehe Kap 4.3.2 und 5.3.2).

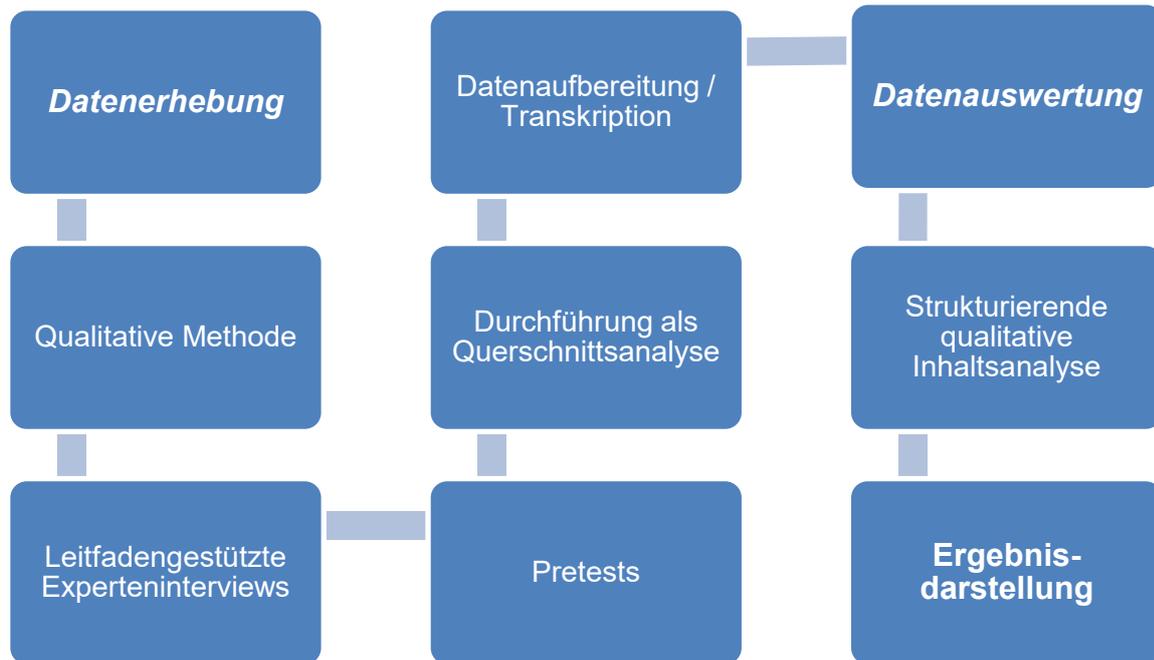


Abbildung 21: Das methodische Vorgehen im Überblick

5.2 Untersuchte Stichprobe

In der quantitativen Sozialforschung ist die Repräsentativität der Stichprobe ein zentrales Qualitätskriterium. Stichproben gelten dann als repräsentativ, wenn sie ein verkleinertes, nicht verzerrtes Abbild der Grundgesamtheit darstellen bzw. „alle Besonderheiten der Population anteilmäßig wiedergeben“ (Uhlendorff/Pregel, 2013, S. 140). Dies ist die Voraussetzung, um von einer untersuchten Stichprobe auf die Grundgesamtheit bzw. die Erschließung des Untersuchungsfeldes schließen zu können. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung werden hingegen in der Regel keine repräsentativen Stichproben gezogen (vgl. Oswald, 2013, S. 185). Die Auswahl der Untersuchungseinheiten erfolgt vielmehr nach theoretischen Überlegungen. Eine Variante der bewussten Auswahl ist das Theoretical Sampling. Damit ist gemeint, dass „auf der Basis der bisherigen Überlegungen entschieden wird, welche Gruppen oder Subgruppen von Populationen, Ereignissen oder Aktivitäten als nächstes in die Untersuchung aufgenommen werden müssen“ (Merkens, 2015, S. 296). Entsprechend wird oftmals in der qualitativen Forschung eine „theoriebezogene (inhaltliche) Repräsentativität“ (Lamnek, 2005, S. 193) der Stichprobe sowie eine „Generalisierbarkeit der Ergebnisse“ (Merkens, 2015, S. 291) bzw. eine „theoretische Generalisierbarkeit“ (Flick, 2015, S. 260) oder eine „Verallgemeinerung“ (Oswald, 2013, S. 184) bzw. eine „Übertragbarkeit auf andere

Kontexte“ (Baur/Blasius, 2014, S. 49) angestrebt, die durch eine angemessene Zusammenstellung der Stichprobe erreicht werden soll.

Die Stichprobenauswahl in der vorliegenden Untersuchung erfolgt innerhalb des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh und ergibt sich aus dem Fokus der Forschungsfragen (siehe Kap. 3). Die Stichprobengröße ist mit 23 leitfadengestützten Experteninterviews grundsätzlich eher klein, auch wenn es in der Fachliteratur keine allgemeinen Anhaltspunkte zur Stichprobengröße gibt. Da aber einerseits die Reichweite der Forschungsfragen und die Anzahl der untersuchten Kriterien umfangreicher gefasst sind, erzeugen die geführten Face-to-Face-Einzelinterviews umfangreiches Datenmaterial, dessen Auswertung aufwändig ist. Andererseits kann das Sampling mit 23 ausgewählten von 65 möglichen Untersuchungsobjekten als angemessen und inhaltlich repräsentativ betrachtet werden, denn „mit der Häufigkeit der Beschreibung von Fakten wächst die Sicherheit der Rekonstruktion“ (Gläser/Laudel, 2010, S. 105) und es tritt eine sogenannte theoretische Sättigung ein.

Die hier untersuchte Grundgesamtheit umfasst 46 Lehrkräfte (in wenigen Schulen auch weiteres schulisches Personal) und 19 Schulleitungen (Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleitungsmitglieder) aus insgesamt 12 teilnehmenden Schulen. Diese verteilen sich auf sechs interschulische Netzwerke:

Tabelle 2: Übersicht der Schulen und Themen in den interschulischen Netzwerken (2015-2018)

Interschulisches Netzwerk	Schulen - Geberschule (GeS) / Nehmerschule (NeS)	Thema	Teilnehmende Lehrkräfte und Schulleitungen
1 (ausgelaufen 07/2017)	Von-Zumbusch- Gesamtschule, Herze- brock-Clarholz (NeS) Matthias Claudius Haupt- schule, Rheda- Wiedenbrück (GeS)	Integration von neu zuge- wanderten Kindern und Jugendlichen / Sprachför- derung	15
2	Gesamtschule Harsewin- kel, Harsewinkel (NeS) Hauptschule Nord, Güters- loh (GeS)	Integration von neu zuge- wanderten Kindern und Jugendlichen / Sprachför- derung	12

3	Gemeinschaftsschule Langenberg, Langenberg (NeS) Hauptschule Nord, Gütersloh (GeS)	Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen / Sprachförderung	10
4 (ausgelaufen 09/2016)	Gesamtschule Verl, Verl (NeS) Hauptschule Harsewinkel, Harsewinkel (GeS)	Schulprogrammarbeit	3
5	Gesamtschule Verl, Verl (NeS) Realschule Verl, Verl (GeS) Anne Frank Gesamtschule, Gütersloh (GeS)	MINT	10
6	Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule, Rietberg (NeS) Lisa-Tetzner-Schule Schloß Holte-Stukenbrock (GeS)	Gemeinsames Lernen / Inklusion	15

Aus dieser Grundgesamtheit wurden als Stichprobe für die Querschnittanalyse die Schulleitungen für die Untersuchung bzw. die Interviews angefragt, die in bestehenden Netzwerken (Stand 10/2017) aktiv beteiligt waren. Die Schulleitungen benannten dann Lehrkräfte, die ebenfalls als sogenannte Change Agents für ihre Schule eine kontinuierliche und zentrale Rolle in den Wissenstransfer-, Vernetzungs- und Schulentwicklungsprozessen einnahmen (N=23 Interviews). Es ist zu erwarten, dass sie über die für die Rekonstruktion notwendigen Informationen und Erfahrungen in einer Vielfalt verfügen sowie über eine für die Befragung notwendige Bereitschaft und Offenheit. Daher wurde von einer zufälligen Zusammensetzung der Stichprobe abgesehen und diese im Sinne eines Theoretical Sampling ausgewählt.

Die konkrete Verteilung der ausgewählten Stichprobe innerhalb der interschulischen Netzwerke ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: Anzahl der Interviewpartner aus den interschulischen Netzwerken (Stichprobe)

Interschulisches Netzwerk	Anzahl der interviewten Lehrkräfte (GeS / NeS)	Anzahl der interviewten Schulleitungen (GeS / NeS)
Netzwerk 1	3 (3 x NeS)	1 (1 x NeS)
Netzwerk 2	4 (2 x GeS / 2 x NeS)	3 (1 x GeS / 2 x NeS)
Netzwerk 3	1 (1 x NeS)	2 (1 x GeS / 1 x NeS)
Netzwerk 5	1 (1 x NeS)	1 (1 x NeS)
Netzwerk 6	5 (2 x GeS / 3 x NeS)	2 (2 x NeS)

Die Kontaktaufnahme zu den ausgewählten Lehrkräften und Schulleitungen erfolgte durch eine direkte persönliche Ansprache. Anschließend wurden alle Interviewteilnehmer schriftlich über das Forschungsvorhaben und die weiteren Verfahrensschritte informiert (siehe Anschreiben im Anhang) sowie die zeitliche Freistellung der Interviewten während der schulischen Arbeitszeit abgestimmt. Die qualitative Erhebung fand dabei außerhalb der regulären Projektarbeit statt. Die durchgeführten Einzelinterviews wurden aufgenommen und anschließend transkribiert. Die digitalen Transkripte bilden die Datengrundlage für die hier beschriebene Studie.

5.3 Konzeption und Durchführung der Datenerhebung

Grundsätzlich steht ein breites Spektrum an Methoden und Techniken zur Datenerhebung in der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Verfügung. Dazu zählen beispielsweise Labor- und Feldexperimente, Befragungen, Beobachtungen, Inhaltsanalysen oder Dokumentenanalysen (vgl. Baur/Blasius, 2014, S. 150; Gläser/Laudel, 2010, S. 38 ff., Friebertshäuser/Langer/Prengel, 2013, S. 205 ff.). In der vorliegenden Arbeit wird, wie bereits in Kapitel 2.2.1 erwähnt, als Methode zur Datenerhebung die Befragung verwendet. Die Befragung ist

„ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei der eine Reihe von Versuchspersonen durch Befragung zu verbalen Reaktionen veranlasst werden sollen. Sie wird immer dann verwendet, wenn Einstellungen oder Meinungen von Personen für eine Untersuchung benötigt werden. Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen sollen durch eine Befragung ermittelt werden. Nach der Form der Durchfüh-

„... rung einer Befragung unterscheidet man ‚mündliche Befragung‘ und ‚schriftliche Befragung‘“ (Schnell, Hill & Esser, 2008, S. 321).

Zu den Befragungsmethoden gehören nach Gläser/Laudel „alle Verfahren, bei denen die Forschungsfrage in Fragen an Gesprächspartner übersetzt wird. Die Antworten auf die Fragen sind dann die Daten, die einer Auswertung unterzogen werden“ (Gläser/Laudel, 2010, S. 39f).

Für die Form der mündlichen Befragungen wird oftmals der Begriff Interview verwendet. Friebertshäuser/Langer bezeichnen als Interview

„eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorabgetroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser/Langer, 2013, S. 438).

Somit werden bei einem Interview Daten erhoben, die Produkte verbaler Kommunikation sind. Interviews können sowohl quantitativ, standardisiert (z.B. als Fragebogen) als auch qualitativ, weniger standardisiert und offener ausgerichtet sein (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 40 ff.; Mayring, 2016, S. 66 ff.). In der Sozialforschung sind qualitative Interviews als Methode sehr verbreitet und spielen in vielen Forschungsprojekten eine wichtige Rolle (vgl. Hopf, 2015, S. 347f; Loosen, 2016, S. 139). In diesem Zusammenhang wird das qualitative Interview oftmals als explorativer Schritt für nachfolgende quantitative Methoden eingesetzt (vgl. Froschauer/Lueger, 2003, S. 7) und als Methode angewandt, um Phänomene, Relevanzen und Kausalzusammenhänge zu hinterfragen und von den Interviewten Aspekte des Alltags bzw. der Wirklichkeit zu rekonstruieren, denn es können tiefergehende, detaillierte Informationen über Erfahrungen und Wissen erwartet sowie genauere Rückschlüsse z. B. auf die Motivation der Individuen gezogen werden:

„Durch die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben, und durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen sind mit offenen und teilstandardisierten Interviews wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen (...) gegeben“ (Hopf, 2015, S. 350).

Offenheit stellt demzufolge ein wesentliches Prinzip sowohl für den Kommunikationsprozess als auch für das Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes den eigenen theoretischen Vorüberlegungen von qualitativen Interviews dar:

„Kennzeichnend ist der offene Charakter der theoretischen Konzepte, d. h. der ständige Austausch zwischen den qualitativ erhobenen Daten und dem zunächst noch vagen theoretischen Vorverständnis (...)“ (Lamnek, 2010, S. 80).

Das wesentliche Prinzip der Offenheit lässt auch der Sorge um das klassische Gütekriterium empirischer Forschung der Validität begegnen, also „ob auch das erfasst wurde, was erfasst werden sollte“ (Mayring, 2016, S. 141), denn „je offener die Erhebung, desto eher wird die Entfaltung des subjektiven Sinns ermöglicht und umso angemessener und valider wird in diesem Sinne erhoben“ (Helfferich, 2014, S. 573).

Innerhalb der groben Klassifizierung von qualitativen Interviews nach dem Grad der Standardisierung in halb- bzw. teilstandardisierte und nichtstandardisierte gibt es eine große Vielfalt unterschiedlicher Verfahren, Varianten und Typen, die sich aufgrund verschiedener Merkmale ergeben, wie beispielsweise den Zweck und das Ziel des Interviews, den gewählten Interviewpartnern oder die Interviewführung (vgl. Hopf, 2015, S. 351 ff.; Mayring, 2016, S. 65 ff.; Friebertshäuser/Langer, 2013, S. 439 ff.; Gläser/Laudel, 2010, S. 40 ff.). Zu den oftmals genannten und angewandten Erhebungsverfahren von qualitativen Interviews zählen das problemzentrierte, fokussierte Interview, das narrative Interview, die Gruppendiskussion oder das Experteninterview. Für die entsprechende Auswahl des Erhebungsverfahrens gilt:

„Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign, dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie“ (Friebertshäuser/Langer, 2013, S. 438).

In der vorliegenden Arbeit wurde als Untersuchungsmethode für die Datenerhebung das leitfadengestützte Experteninterview ausgewählt.

5.3.1 Leitfadengestützte Experteninterviews

Das Experteninterview als eine Methode der qualitativen Sozialforschung ist „definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten“ (Helfferich, 2014, S. 559). Die spezielle Zielgruppe der Befragten und das besondere Forschungsinteresse an Expertenwissen bestimmen somit das Experteninterview. Der Begriff des Experten (lat. *expertus* = erprobt, bewährt) beschreibt eine Person, die „sachkundig ist und über Spezialwissen verfügt“ (Bogner/Littig/Metz, 2014, S.9), dessen Expertise sich über ein gesamtes Wissensgebiet erstreckt (Meuser/Nagel, 2009, S. 45). Bogner/Littig/Metz kommen in ihren Ausführungen in Anlehnung an Hitzler et al. (1994) und Sprondel (1979) zu folgender Definition eines Experten:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht, die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungs-

feld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner/Littig/Metz, 2014, S. 13).

Das Experteninterview zielt entsprechend auf den Wissensvorsprung, der aus der Position des Experten in einem Funktionskontext resultiert: „Wichtige Erklärungen, Begründungen und Zusammenhänge des Forschungsvorhabens werden unter Rückgriff. auf Experteninterviews wissenschaftlich erarbeitet“ (ebenda, S. 22). Da sich die Experten aber der Relevanz ihres Handelns und ihres besonderen Wissens keineswegs durchweg bewusst sind und ihnen die Funktion als Experte von außen zugeschrieben wird, kann Expertenwissen (explizites und implizites Wissen, technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen) nicht einfach abgefragt werden, sondern muss oftmals aus den Äußerungen der Experten rekonstruiert werden. Bogner/Littig/Metz unterscheiden folgende Varianten von Experteninterviews (vgl.: Bogner/Littig/Metz, 2014, S. 22 ff.):

- das explorative Experteninterview (erste Orientierung im Feld, Schärfung des wissenschaftlichen Problembewusstseins, Hypothesengenerierung)
- das systematisierende Experteninterview (Erhebung des Sachwissens der Experten bezüglich des Forschungsthemas, systematische Informationsgewinnung)
- das theoriegenerierende Experteninterview (Erhebung des Deutungswissens der Befragten, Erarbeitung von Zusammenhängen und Theorien)

In der vorliegenden Arbeit wurden die Interviews mit am Projekt 'Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen' teilnehmenden Schulleitungen und Lehrkräften als Experten geführt. Die Schulleitungen wurde in die Datenerhebung einbezogen, weil sie neben ihrer Funktion als sogenannte Change Agents für die Wissenstransfer-, Vernetzungs- und Schulentwicklungsprozesse auch über einen institutionellen Gesamtüberblick und über eine meist langjährige Expertensichtweise als Entscheidungsträger verfügen (siehe Kap. 5.2). Die Interviews sind dabei sowohl als systematisierende Experteninterviews als auch als theoriegenerierende Experteninterviews anzusehen, denn für das Erkenntnisinteresse der Erhebung ist nicht nur Sachwissen im engeren Sinne, sondern auch jenes Wissen, das für den professionellen Handlungsrahmen relevant ist, wertvoll. In diesem Zusammenhang wurden die Experteninterviews als teilstandardisierte bzw. teilstrukturierte Face-to-Face- Interviews anhand eines entwickelten Leitfadens durchgeführt.

In dem Leitfadeninterview mit Experten wird zur Vorbereitung und Durchführung der Befragung eine Liste vorbereiteter Fragen, der Leitfaden, entwickelt, um Auskünfte von Personen zu erheben, „die, um Auskünfte geben zu können, sich selbst (oder andere Forschungsgegenstände) kognitiv beobachtet haben müssen und dies als kommunikative Selbstbeschreibung zur Verfügung stellen“ (Loosen, 2016, S. 144). Solche Leitfäden übernehmen dabei

eine doppelte Funktion: „Sie dienen der Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung sowie als konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation“ (Bogner/Littig/Metz, 2014, S. 27). Somit erhält man

„ein Gerüst sowohl für die Datenerhebung als auch für die Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews besser vergleichbar macht. Gleichzeitig lässt die Technik genug Spielraum, um aus der Interviewsituation heraus spontan neue Fragen und Themen einzubeziehen, die bei der Interviewplanung nicht antizipiert wurden“ (Bonsen, 2003, S. 202).

Leitfadeninterviews setzen entsprechend „ein Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse richtet sich auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe“ (Friebertshäuser/Langer, 2013, S. 439). Damit wird das Leitfadeninterview dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens gerecht, da „das aus der Untersuchungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitete Informationsbedürfnis in Themen und Fragen des Leitfadens übersetzt wird“ (Gläser/Laudel, 2010, S. 115). Ein leitfadengestütztes Interview zu führen bedeutet, „einen Kommunikationsprozess zu planen und zu gestalten, der an den kulturellen Kontext des Befragten angepasst ist und alle Informationen erbringt, die für die Untersuchung benötigt werden“ (Gläser/Laudel, 2010, S. 114). Gläser/Laudel formulieren in Anlehnung an Hopf (1978) folgende Anforderungen an leitfadengestützte Interviews (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 116):

- Reichweite (Ansprache eines breiten Spektrums an Problemen)
- Spezifität (das Erkenntnisinteresse steht im Kontext des Erfahrungshintergrundes der Befragten)
- Tiefe (Unterstützung bei der Darstellung der affektiven, kognitiven und wertbezogenen Bedeutung bestimmter Situationen und bei der Darstellung seiner Involviertheit)
- Personaler Kontext (Erfassung des persönlichen und sozialen Kontextes)

Der Leitfaden enthält die Forschungsfrage betreffende Themenbereiche des Interviews und die dazugehörigen Fragen, die bereits in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden können. Anders als beim narrativen Interview werden die Themenbereiche also vorab weitestgehend festgelegt, ohne dabei die notwendige Flexibilität und Offenheit im Sinne der qualitativen Forschung zu verlieren bzw. in eine sogenannte ‚Leitfadenbürokratie‘ (vgl. Friebertshäuser/Langer, 2013, S. 440; Bogner/Littig/Metz, 2014, S. 29) zu verfallen. „Leitfaden und der Interviewer tragen beim Interviewprozess auf diese Weise deutlich mehr zur Konstruktion des Gesprächs bzw. der im Dialog hervorgebrachten ‚verbalen Daten‘ bei (...)“ (Loosen, 2016, S. 145), womit dem Interviewer eine besondere Rolle zukommt. Die vielen Gestaltungsspielräume verlangen sowohl eine fachliche als auch eine soziale Kompetenz des In-

interviewers, was oftmals eine vorherige Schulung voraussetzt. Für die Leitfadendkonstruktion empfehlen Bogner/Littig/Metz den jeweiligen Themenblöcken ein bis drei Hauptfragen zuzuordnen und diese mit Fragen zu versehen, die der weiteren Detaillierung dienen und nicht identisch mit den gestellten Fragen im realen Gespräch sein müssen: „Vielmehr sollten die Themenblöcke so strukturiert sein, dass sie mehr oder weniger in sich abgeschlossen sind und als Gesprächsbausteine in der Reihenfolge verschoben werden können“ (Bogner/Littig/Metz, 2014, S. 29f). Zur Formulierung von Interviewfragen, die „keinesfalls einfach eine Übersetzung der Forschungsfragen in die für die Interviewpraxis taugliche Fragen“ (ebenda, S. 33) darstellen sollen, stellen Gläser/Laudel eine Typisierung von Fragen vor (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 122 ff.):

- Typisierung nach dem Inhalt der Frage (Faktfragen, Meinungsfragen)
- Typisierung nach dem Gegenstand der Frage (realitätsbezogene oder hypothetische Fragen)
- Typisierung nach der angestrebten Form der Antwort (Erzählanregungen, Detailfragen)
- Typisierung nach der Steuerungsfunktion im Interview (Einleitungsfragen, Filterfragen, Hauptfragen, Nachfragen)

Für die konkrete Formulierung der Fragen, deren Anzahl sich nach den zu erhebenden Inhalten richtet, gilt es zudem die Anforderungen an einen Leitfaden nach Offenheit, Neutralität, Klarheit und Einfachheit zu berücksichtigen (vgl. ebenda, S. 131 ff.).

Der im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingesetzte Interviewleitfaden wird inhaltlich durch die Forschungsfragen strukturiert. Der Leitfaden (siehe Anhang) wurde in den Interviews so eingesetzt, dass die interviewten Experten aus dem Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ grundsätzlich die Möglichkeit hatten, ihre Expertise offenzulegen. Begonnen wurden die Interviews, nach der Einleitungs- und Vorstellungsphase, mit einer Einstiegsfrage („Was sind Ihre Aufgabe/n in der Schule?“), die keine inhaltliche Funktion hatte, sondern der Stabilisierung der Gesprächssituation diente und die Gelegenheit bot, sich ‚warm zu reden‘. Den Abschluss der Interviews bildeten die Fragen: „Haben wir aus Ihrer Sicht relevante Aspekte vergessen? Möchten Sie noch etwas ergänzen?“, bevor der Dank und das weitere Vorgehen kommuniziert und ein informeller Gesprächsteil ermöglicht wurde. Inhaltlich ist der Leitfaden folgendermaßen strukturiert:

Tabelle 4: Themenbereiche und Fragen des Interviewleitfadens

Themenbereich	Hauptfrage/ Frage
<p>Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros zur Unterstützung kommunaler Schulentwicklung</p>	<p>Welche Aufgaben kann ein Regionales Bildungsbüro für die Unterstützung von Zusammenarbeit in einer Bildungslandschaft wie den Kreis Gütersloh übernehmen? (kein direkter Bezug zum Projekt)</p> <p>Mit welchen außerschulischen Partnern / Bildungsakteuren arbeiten Sie an Ihrer Schule zusammen?</p> <p>Was ist für diese Zusammenarbeit wichtig?</p> <p>Welche Aufgaben kann das Regionale Bildungsbüro bei der Zusammenarbeit mit anderen Bildungsakteuren übernehmen? Und welche innerhalb der Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben in der Bildungsregion?</p>
<p>Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros im Arbeitsfeld Wissenstransfer und Schulentwicklung aus Sicht der Akteure</p>	<p>Welche Unterstützungsleistungen kann das Regionale Bildungsbüro im Projekt zum Wissenstransfer zwischen auslaufenden und aufbauenden Schulen einer Bildungslandschaft übernehmen?</p> <p>Wie sind Sie zum Projekt Wissenstransfer des Regionale Bildungsbüro Kreis Gütersloh gekommen und in welcher Form sind Sie in das Projekt eingebunden?</p> <p>Was hat Sie zur Teilnahme bewogen?</p> <p>Welche Bedingungen sind für Sie grundsätzlich für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen wichtig?</p> <p>Wie findet der Transferprozess zwischen den Schulen (und ggf. externen Partnern) im Projekt statt? Was hat Ihnen dabei besonders gefallen/war für Sie hilfreich?</p> <p>Wie hat Sie das Regionale Bildungsbüro bei der Initiierung und Implementierung des Projektes unterstützt?</p>
<p>Wahrgenommene Wirksamkeit für die schulische Praxis</p>	<p>Was haben Sie in dem Projekt Wissenstransfer für Ihre schulische Arbeit als wirksam wahrgenommen?</p> <p>Was hat das Projekt Wissenstransfer des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh Ihnen als Lehrkraft persönlich und Ihrer Schule (als „Geber“ bzw. „Nehmer“) gebracht?</p> <p>Inwiefern haben Sie das Regionale Bildungsbüro im Transferprozess als hilfreich wahrgenommen?</p> <p>Wer und was sind aus Ihrer Sicht im Transferprozess des Projektes für die eigene SE noch wichtig?</p>

5.3.2 Durchführung der Interviews

Die leitfadengestützten Experteninterviews wurden im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2017 von einer erfahrenen, unabhängigen und für die Befragung geschulten Interviewerin Face-to-Face durchgeführt. Die Dauer der einzelnen Interviews lag durchschnittlich zwischen 25 und 40 Minuten. Bis auf ein Doppelinterview wurden alle Interviews einzeln abgehalten.

Vor Beginn der Hauptuntersuchung wurde der entwickelte Interviewleitfaden einem sogenannten ‚Pretest‘ unterzogen, um die Fragebogenerstellung, die Erhebungsplanung und die Durchführung der Interviews vor dem eigentlichen Beginn optimieren zu können. Somit ließen sich beispielsweise mögliche Unstimmigkeiten in der Fragestellung und -reihenfolge oder unberücksichtigte Gesichtspunkte in den Leitfaden aufnehmen, bevor die Hauptbefragung begann. Der Pretest diente somit einer „Qualitätssicherung des Erhebungsinstruments“ (Weichbold, 2014, S. 299). Als Pretestverfahren wurden zwei Probeinterviews im Erhebungsfeld durchgeführt. Diese Probeinterviews wurden mithilfe des entwickelten Leitfadens mit einer Schulleitung sowie einer Lehrkraft abgehalten, die zwar am Projekt ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ teilnehmen, aber nicht im Zuge der Untersuchung Berücksichtigung fanden. Die Probeinterviews, an denen auch der Autor teilnahm, verliefen planungskonform. Im Anschluss wurden lediglich im Diskurs mit der Interviewerin einzelne Fragestellungen überarbeitet, unverständliche Formulierungen verbessert und die Antwortkategorien leicht verändert.

Die Interviews der Hauptuntersuchung fanden in Räumen der jeweiligen Schulen statt, so dass einerseits der Aufwand für die teilnehmenden Schulleitungen und Lehrkräfte gering war sowie andererseits sich diese in ihrer alltäglichen Umgebung vertraut, sicher und ungezwungen fühlen konnten. Ergänzend zur Audioaufnahme wurde im Anschluss an das Interview von der Interviewerin ein kurzes Interviewprotokoll mit zusätzlichen Informationen erstellt.

5.4 Datenaufbereitung und -auswertung

5.4.1 Datenaufbereitung

Um dem Anspruch der Deskription innerhalb der qualitativen Forschung gerecht zu werden, sieht Mayring als Zwischenschritt zwischen der Datenerhebung und der Datenauswertung die Aufbereitung des Datenmaterials:

„Durch die Erhebung versucht man der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss aber erst festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann“ (Mayring, 2016, S. 85).

Als Darstellungsmittel von Daten, womit an dieser Stelle die Rohdaten aus dem Feld gemeint sind, stehen im Wesentlichen der schriftliche Text, die grafische Darstellung und audiovisuelle Medien zur Verfügung.

Durch die Verschriftlichung der mittels Audioaufnahme festgehaltenen Interviews zur Datenerhebung liegen die gewonnenen Daten als textförmige Daten für anschließende Analysen vor. Der Vorgang der Verschriftlichung von gesprochener Sprache, der aber nicht das wirkliche Interview wiedergeben kann, wird als ‚Transkription‘ bezeichnet (vgl. Fuß/Karbach, 2014, S. 15; Mayring, 2016, S. 89). „Mit dem Transkribieren von aufgezeichneten Interviews oder Alltagsgesprächen beginnt die Auswertung des Datenmaterials“ (Langer, 2013, S. 515). Das Transkript entsteht durch das Abtippen des Aufgenommenen per Hand. In der qualitativen Forschung existieren zahlreiche Transkriptionssysteme, -formen und -regeln. Das Spektrum reicht von sehr detaillierten und aufwendigen Formen, die sprachliche Feinheiten wie Auslassungen oder Betonungen im verschriftlichten Text darstellen bis zu recht einfachen, leicht lesbaren Formen. Die Entscheidung für eine Transkriptionsform ist entsprechend abhängig von der Forschungsmethodik, der Erkenntniserwartung und von forschungspragmatischen Aspekten (vgl. Kuckartz, 2016, S. 164 ff.); Mayring, 2016, S. 89 ff.; Kuckartz/Rädiker, 2014, S. 383 ff.; Fuß/Karbach, 2014, S. 27 ff.; Gläser/Laudel, 2010, S. 193 ff.; Langer, 2013, S. 515 ff.; Dresing/Pehl, 2015, S. 17 ff.).

In der vorliegenden Arbeit wurden die Audioaufnahmen von Studentinnen und Studenten transkribiert. Um das Ziel und den Zweck der geplanten Analyse der Daten bzw. der gewählten Auswertungsmethode (siehe Kap. 5.4.2) zu entsprechen, wurden die eher einfachen Transkriptionsregeln nach Dresing/Pehl (2015) angewendet (vgl. Kuckartz, 2016, S. 167 f.; siehe Anhang). Nach dem Transkribieren der Texte wurden diese korrektur gelesen, anonymisiert, formatiert, gespeichert und für die weitere Verarbeitung in die MAXQDA-Software importiert.

5.4.2 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Zur Analyse von qualitativen Daten stehen verschiedene Verfahren und Techniken zur Verfügung, die passend zum Forschungsvorhaben, dem methodischen Vorgehen und dem Material gewählt werden müssen: „Insofern handelt es sich bei den Auswertungsverfahren nicht einfach um standardisierte Instrumente, die beliebig benutzt werden können. Vielmehr sind

sie methodologisch begründete und systematisierte Verfahren, die im Blick auf das spezifische Forschungsvorhaben jeweils adaptiert werden müssen“ (Bogner/Littig/Menz, 2014, S. 71). Zu solchen Auswertungsverfahren im Bereich der qualitativen Forschung zählen nach Mayring folgende (vgl. Mayring, 2016, S. 103 ff.):

- Gegenstandsbezogene Theoriebildung
- Phänomenologische Analyse
- Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase
- Qualitative Inhaltsanalyse
- Objektive Hermeneutik
- Psychoanalytische Textinterpretation
- Typologische Analyse

Zudem findet man in der Forschungsliteratur als weitere Möglichkeit zur Analyse qualitativer Daten die Grounded Theory, die „allerdings eher ein Forschungsstil als ein Auswertungsverfahren im engeren Sinne (ist). Charakteristisch für die Grounded Theory ist das Ziel der Theoriegenerierung (...)“ (Kuckartz/Rädiker, 2014, S. 394) sowie das offene Verfahren.

Entsprechend dieser Vielfalt gibt es auch für die Auswertung von Experteninterviews keine eigenständige Methode und keine spezifischen Verfahren. Häufig sind auch hierbei Adaptationen notwendig, um das Vorgehen für die eigenen Zwecke bzw. jeweilige Funktion der Experteninterviews praktikabel zu machen und eigene, passende Wege zu finden (vgl. Bogner/Littig/Menz, 2014, S. 71 f.; Schmidt, 2015, S. 447 f.).

Wie bereits in Kapitel 5.3 verdeutlicht, werden in der Praxis der qualitativen Forschung Experteninterviews über die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse begannen in den 1920er Jahren in den USA mit der Entwicklung eines quantitativen Verfahrens zur systematischen Analyse großer Textmengen. Um auch ein qualitativ inhaltsanalytisches Verfahren zur systematischen Textanalyse anwenden zu können, das mit den technischen Erfahrungen der quantitativen Inhaltsanalyse (Quantitative Content Analysis) große Datenmengen bewältigen kann, erarbeitete Mayring eine qualitative Inhaltsanalyse, die regelgeleitet und nachvollziehbar Texte auf eine Fragestellung interpretieren und auswerten kann, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 197 f.; Mayring, 2016, S. 114). Entsprechend lässt sich die qualitative Inhaltsanalyse „sowohl zur Theoriegenerierung als auch zur Theorieüberprüfung verwenden – zudem kann sie auch bei rein deskriptiver Zielsetzung eingesetzt werden“ (Kuckartz/Rädiker, 2014, S. 395). Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse wird von Mayring folgendermaßen beschrieben: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systema-

tisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2016, S. 114). Im Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse steht somit ein Kategoriensystem, „die Gesamtheit aller Kategorien“ (Kuckartz, 2016, S. 38), indem diejenigen Kategorien/„Analyseaspekte als Kurzformulierungen“ (Mayring/Fenzl, 2014, S. 544) bezeichnet und festgelegt werden, die für die Auswertung relevant erscheinen und aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Dabei können die Kategorien deduktiv aus der Theorie abgeleitet (A-priori-Kategorien), induktiv am Material (induktive Kategorien) oder in kombiniert deduktiv-induktiver Vorgehensweise gebildet und definiert werden (vgl. Mayring, 2016, S. 114; Kuckartz/Rädiker, 2014, S. 395; Kuckartz, 2016, S. 63 ff.). Die inhaltlich relevanten Teile des Textmaterials werden entsprechend den gebildeten Kategorien zugeordnet bzw. kodiert. Auf diese Weise wird das gesamte Datenmaterial systematisch durchgearbeitet. Dafür ist es notwendig, vorab die relevanten Texteinheiten, auch Kodiereinheiten genannt, zu definieren (z.B. Sinneinheiten, ganze Sätze, einzelne Wörter). Moderne QDA-Software-Programme unterstützen sowohl den Kodierprozess als auch eine qualitative und quantitative Darstellung der Analyse.

Die einzelnen Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich mit nachfolgendem Ablaufmodell darstellen:

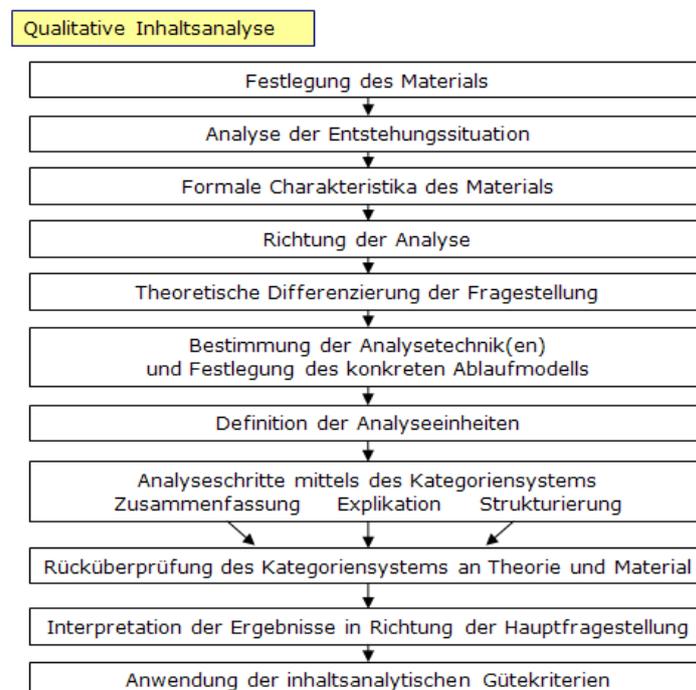


Abbildung 22: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (aus: Mayring, 2016, S. 120)

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet Mayring drei Grundformen (vgl. Mayring, 2016, S. 115 ff.; Mayring/Fenzl, 2014, S. 543 ff.):

- Zusammenfassung (Reduktion des Materials, sodass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben)
- Explikation (zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern)
- Strukturierung (bestimmte Aspekte werden aus dem Material herausgefiltert)

In zahlreichen Forschungsprojekten bewährt und in der Methodenliteratur in verschiedenen Varianten beschrieben ist die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2016, S. 97 ff.; Mayring, 2016, S. 118 ff.; Mayring/Fenzl, 2014, S. 548). Ziel dieser Technik ist es, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2016, S. 118), indem deduktiv entwickelte Kategorien an den Text herangetragen werden. Dazu dient ein Kodierleitfaden, der für jede Kategorie eine Definition, prototypische Textstellen als sogenannte Ankerbeispiele und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen Kategorien enthält. Der Kodierleitfaden wird nach der Entwicklung erprobt und am Material weiter ausgebaut und gegebenenfalls überarbeitet. Das folgende Ablaufmodell fasst die einzelnen Schritte der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zusammen:

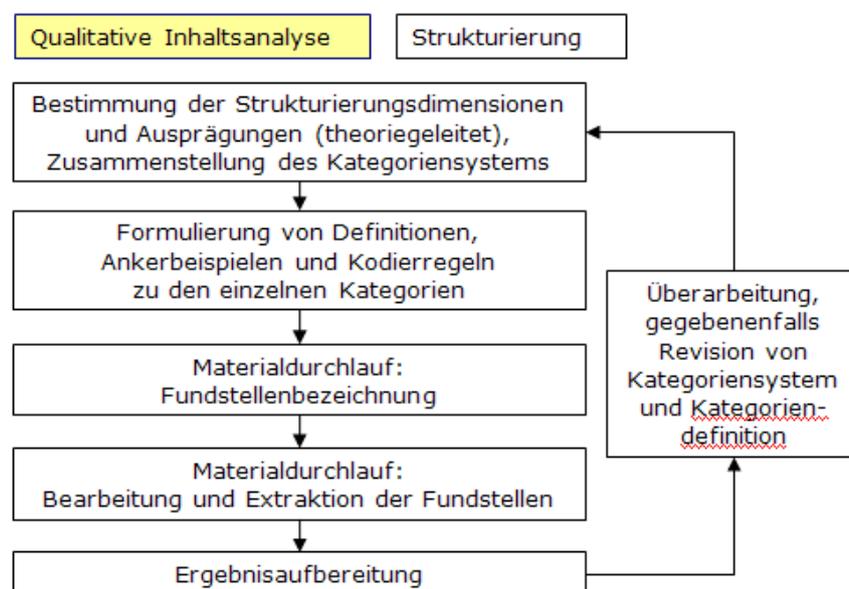
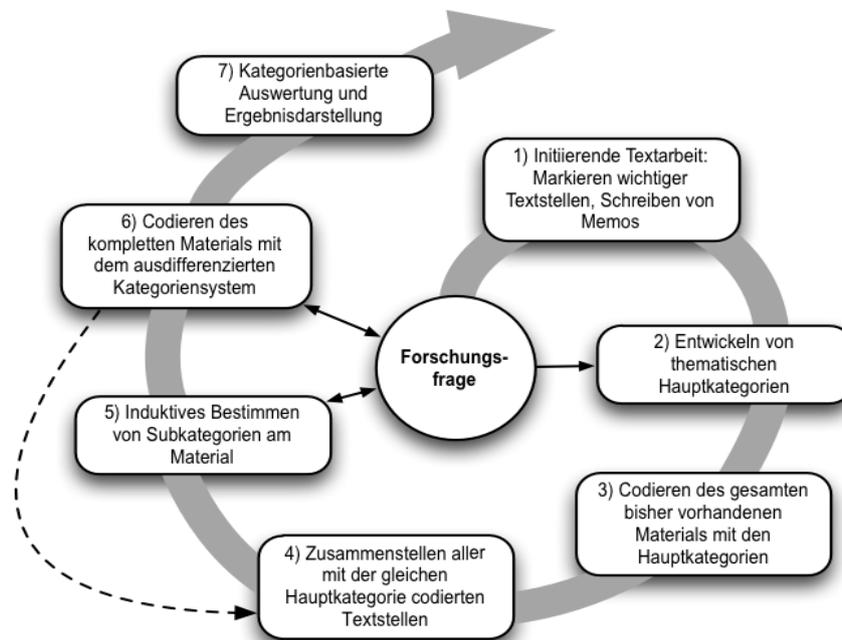


Abbildung 23: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (aus: Mayring, 2016, S. 120)

Kuckartz stellt den Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, ausgehend von der Forschungsfrage, folgendermaßen dar:

Abbildung 24: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (nach: Kuckartz, 2016, S. 100)



Für die Auswertung der Interviewdaten der vorliegenden Arbeit mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich das Vorgehen sowohl an den Ablauf von Mayring als auch an dem von Kuckartz (siehe Kap. 5.4.4).

5.4.3 Darlegung und Überprüfung der Gütekriterien

Um die wissenschaftliche Qualität und Aussagekraft von empirischen Untersuchungen und deren Ergebnisse zu gewährleisten, müssen Standards bzw. Gütekriterien berücksichtigt werden. Zu den klassischen, allgemein anerkannten Gütekriterien empirischer Forschung, die überwiegend im Kontext des naturwissenschaftlichen Erkenntnisideals entwickelt wurden und in der quantitativen Forschung Anwendung finden, zählen Objektivität (in der Durchführung, Auswertung und Interpretation), Reliabilität (Genauigkeit, Exaktheit des Vorgehens, der Messung) und Validität (Gültigkeit, Verlässlichkeit) (vgl. Lamnek, 2010, S. 127 ff.; Kuckartz, 2016, S. 201 ff.; Steinke, 2015, S. 319 ff.; Mayring, 2016, S. 140 ff.; Bogner/Littig/Menz, 2014, S. 92 ff.).

Bezüglich der Frage, welche Standards und Kriterien zur Bewertung der wissenschaftlichen Qualität qualitativer Forschung notwendig, angemessen und praktikabel sind, gibt es in der Fachliteratur wenig Übereinstimmung. Jedoch haben sich drei grundsätzliche Positionen herauskristallisiert: Universalität von Gütekriterien (Übertragung der quantitativen Kriterien auf die qualitative Forschung), spezielle/neuformulierte Gütekriterien für die qualitative Forschung sowie die generelle Ablehnung von Gütekriterien für die qualitative Forschung (vgl. Kuckartz, 2016, S. 201 f.; Steinke, 2015, S. 319 ff.; Bogner/Littig/Menz, 2014, S. 92 ff.). Da aber einerseits auch die qualitative Forschung nicht ohne Bewertungskriterien bestehen kann, sich allerdings andererseits quantitative Kriterien nicht einfach für die qualitative Forschung übernehmen lassen, müssen für diese Kriterien entwickelt werden, die der jeweiligen Fragestellung, den gesetzten Zielen, dem methodischen Vorgehen sowie der Spezifik des Forschungsfeldes und des Untersuchungsgegenstandes angepasst sind (vgl. Kuckartz, 2016, S. 201 f.; Steinke, 2015, S. 319 ff.; Mayring, 2016, S. 140 f.): „An die Stelle traditioneller Gütekriterien tritt die Forderung nach Transparenz des Erhebungs- und Auswertungsprozesses“ (Bogner/Littig/Menz, 2014, S. 93), wobei nach Mayring insbesondere

„Belege angeführt und diskutiert werden (müssen), die die Qualität der Forschung erweisen können, der Prozess der Begründbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse rückt in den Vordergrund“ (Mayring, 2016, S. 140).

Mayring hat dazu folgende übergreifende Kriterien qualitativer Forschung erstellt (vgl. Mayring, 2016, S. 144 ff.)³²:

- Verfahrensdokumentation (Dokumentation der angewendeten Methoden zur Explikation des Vorverständnisses, zur Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, zur Durchführung und Auswertung der Datenerhebung; dient der Nachvollziehbarkeit)
- Argumentative Interpretationsabsicherung (argumentative Begründungen der Interpretationen)
- Regelgeleitetheit (systematische Bearbeitung des Materials, Benutzung von kleinschrittigen Ablaufmodellen)
- Nähe zum Gegenstand (Gegenstandsangemessenheit, Nähe zur Alltagswelt/zum Untersuchungsfeld)
- Kommunikative Validierung (Überprüfung der Ergebnisse durch den Dialog mit den Beforschten)
- Triangulation (Verbindung qualitativer mit quantitativen Analyseschritten)

In Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit wurde bereits im Zuge der Vorstellung der untersuchten Stichprobe auf Aspekte klassischer Gütekriterien (Validität/Glaubhaftigkeit, Repräsentati-

³² Näheres auch bei Steinke, 2015, S. 323 ff.

vität und theoretische Generalisierbarkeit) eingegangen. Auch innerhalb der Vorstellung bzw. Dokumentation der spezifischen Methodik zur Datenerhebung (siehe Kap. 5.3) und zur Datenaufbereitung/Transkription (siehe Kap. 5.4.1) wurden sowohl das Vorgehen transparent bzw. nachvollziehbar gemacht und die Nähe zum Untersuchungsfeld dargestellt als auch Aspekte klassischer Gütekriterien berücksichtigt (Objektivität, Bestätigbarkeit).

Entsprechend gilt es ebenfalls das Verfahren zur Auswertung von Interviewdaten, in der vorliegenden Arbeit das Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, auf die Kriterien der qualitativen Forschung hin zu prüfen. Die geforderte transparente Dokumentation des Verfahrens und die begründete Auswahl erfolgten im vorgehenden Kapitel bzw. werden im nachfolgenden Kapitel zur konkreten Durchführung der Datenauswertung vorgenommen. Ebenso wurde im vorhergehenden Kapitel das Kriterium der Regelgeleitetheit durch die Anwendung des kleinschrittigen Ablaufs bzw. der systematischen Bearbeitung des Materials durch die qualitative Inhaltsanalyse entsprochen. Neben der Beleuchtung der eher auf die prozeduralen Aspekte des Verfahrens bezogenen Kriterien soll im Folgenden auch ein notwendiges, statisches Kriterium für die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse reflektiert werden: die Interkoder-Übereinstimmung bzw. Interkoder-Reliabilität (Reliabilität = Genauigkeit und Replizierbarkeit von Messungen). Sie gibt das Ausmaß an, in dem verschiedene Forscher/Kodierer zum selben Ergebnis gelangen. Dabei bezieht sich die Übereinstimmung der Kodierenden überwiegend „auf die Anwendungen der Kategorien, d.h. das Codieren von Daten“ (Kuckartz, 2016, S. 206), also inwieweit zwei oder mehrere Kodierer die gleichen Themen, Aspekte und Phänomene im Datenmaterial identifizieren und den gleichen Kategorien zuweisen. Die Analyse der Übereinstimmung kann somit sowohl als Mittel der Überprüfung als auch der Sicherung und Verbesserung der Qualität von Kodierprozessen dienen. Als Varianten für die Interkoder-Übereinstimmung gelten folgende (vgl. Rädiker/Kuckartz, 2019; Kuckartz, 2016, S. 206 ff.):

- Sequenzielles Kodieren (Kodierung der Daten durch eine Person und anschließende Überprüfung durch andere Personen)
- Paralleles gemeinsames Kodieren (zwei oder mehrere Personen kodieren gleichzeitig und diskutieren über die Kodierung und Kategorien)
- Paralleles unabhängiges Kodieren (konsensuelles Kodieren; zwei Personen kodieren unabhängig voneinander und vergleichen anschließend die Kodierungen)

Für die Berechnung einer prozentualen Interkoder-Übereinstimmung und für zufalls-korrigierte Übereinstimmungskoeffizienten, wie z.B. Cohens Kappa, Krippendorffs Alpha oder Scotts Pi, ist eine unabhängige Kodierung grundsätzlich Pflicht.

Die Überprüfung der Interkoder-Übereinstimmung in der vorliegenden Arbeit wurde durch die MAXQDA-Software durchgeführt. In diesen Zusammenhang wurde von der Möglichkeit der Software Gebrauch gemacht, die Übereinstimmung von zwei Kodierern nach der ‚Art des Vorhandenseins des Codes im Dokument‘ zu bestimmen. Darunter ist zu verstehen, dass als eine Übereinstimmung gezählt wird, wenn beide Kodierer in einem Interview/Dokument den gleichen Code vergeben haben, egal an welcher Position (vgl. Rädiker/Kuckartz, 2019).

5.4.4 Durchführung der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mit der Software MAXQDA. Der Auswertungsprozess, der sich überwiegend an den Ablauf von Mayring und Kuckartz orientiert (siehe Kap. 5.4.2), lässt sich im Überblick wie folgt darstellen:

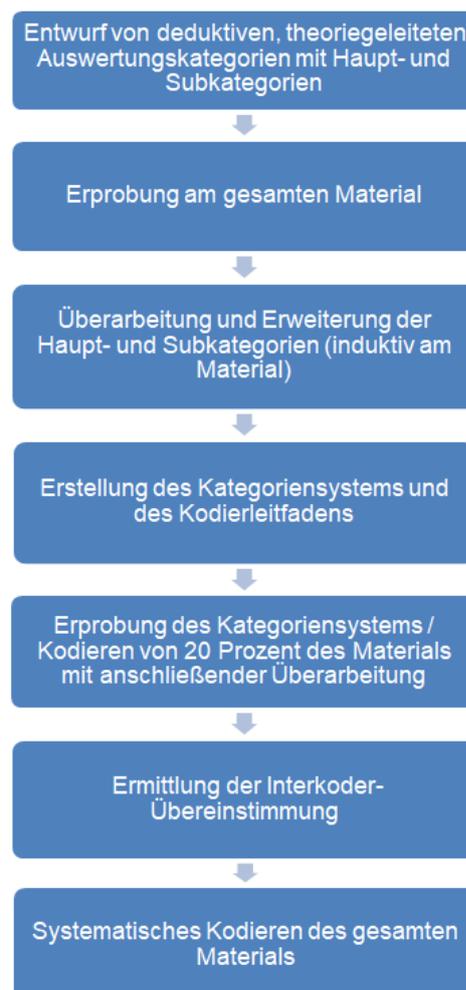


Abbildung 25: Auswertungsprozess im Überblick

Als Grundlage für die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das den theoretischen Orientierungsrahmen der vorliegenden Arbeit mit dem Datenmaterial in Verbindung bringt. Dafür wurden zunächst deduktiv Kategorien anhand der theoretischen Erkenntnisse (siehe Kap. 1 und 2) entwickelt, die bereits bei der Datenerhebung bzw. der Interviewleitfadenerstellung Berücksichtigung fanden und sich den Fragestellungen der Interviews zuordnen lassen (siehe Kap. 5.3). Diese vorläufigen Haupt- und Subkategorien wurden anschließend am gesamten Material erprobt und im konsensuellen Verfahren mit der Projektsteuerungsgruppe des Projektes (siehe Kap. 4.1.2) sowie einer weiteren Forscherin diskutiert und überarbeitet, sodass die vorab deduktiv gebildeten Kategorien um induktiv am Material erstellte Kategorien bzw. Subkategorien ergänzt werden konnten. Gleichzeitig wurden die jeweiligen Kategorien mit einer Definition versehen, ihnen prototypische Aussagen aus den Interviews als Ankerbeispiel zugeordnet, die Analyse- bzw. Kodierereinheit definiert und gegebenenfalls Kodierregeln zur besseren Abgrenzung der Subkategorien aufgestellt. Dieses vorläufige Kategoriensystem wurde daraufhin erneut durch das Kodieren an 20% des Materials vom Forscher überprüft und an einigen Stellen modifiziert. Auf diese Weise entstand sowohl ein Kodierleitfaden als Anleitung für den weiteren Kodiervorgang (siehe Anhang) als auch ein komplexes Kategoriensystem, das das Gerüst für die schrittweise Kodierung des gesamten Materials bildet.

Im nächsten Schritt wurden zur Überprüfung intersubjektiver Abweichungen zwischen verschiedenen Kodierern vier Interviews (17,5% des Gesamtmaterials) durch den Forscher sowie eine weitere geschulte Forscherin parallel und unabhängig voneinander anhand des erstellten Kodierleitfadens (siehe Anhang) mit dem Programm MAXQDA kodiert, sodass die Interkoder-Übereinstimmung bzw. -Reliabilität berechnet werden konnte. Die Bestimmung der Übereinstimmung erfolgte aufgrund der bereits beschriebenen Art durch die MAXQDA-Software (siehe Kap. 5.4.3) und sollte einen Wert von 80% erreichen. Dieser Wert wurde mit 87,50% erreicht.

Im weiteren Auswertungsprozess wurden alle Interviews unter Verwendung des modifizierten Kategoriensystems, des Kodierleitfadens sowie auf dem Weg des Erfassens und Interpretierens durch den Forscher mit dem Programm MAXQDA kodiert. Die bei der Analyse verwendeten Kategorien und Subkategorien wurden in MAXQDA in Form eines Kategoriensystems verwaltet, sodass wesentliche Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden konnten. Die nachfolgende Abbildung zeigt das für die relevanten Forschungsfragen verwendete Kategorien- bzw. Codesystem in MAXQDA. Zusätzlich wurden noch weitere Kate-

gorien als analysiert und kodiert, auf die im Ergebnisteil (siehe Kap. 6.1 und 6.2) näher eingegangen wird.

Tabelle 5: Kategorien- bzw. Kodesystem in MAXQDA (Forschungsfragen betreffend)

Kodesystem	653
Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros zur Unterstützung kommunaler Schulentwicklung	
Initiierung von Projekten	0
Projektideen anbieten	11
Projekte durchführen	2
Projekte begleiten	4
Impulsgeber	13
Schaffung von Begegnungsräumen	11
Herstellung von Kontakten	19
Bildung von Kooperationen	14
Organisation und Rahmenbedingungen	0
Evaluation	2
Verantwortung	3
Akquise von Ressourcen	6
Kommunikation	8
Moderation	7
Selektion von Partnern und Stakeholdern	9
Planungen	10
Koordination	4
Aushandlungsprozesse	9
Nutzenaspekte	11
Zielfindung	6
Selbstbestimmte Entfaltung der Akteure	6
Akzeptanz der Strukturen	0
Perspektiven	8
Begegnung auf Augenhöhe	3
Schaffung von Vertrauen	2
Steuerung	7
Nachhaltigkeit	6
Fortbildungen	8
Beratung	7
Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros zur Unterstützung von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen	

Herstellung von Kontakten / Brückenbauer	16
Schaffung von Rahmenbedingungen	0
Verbindlichkeit und Kontinuität	15
Struktur / Steuerung	19
Passung	8
Wertschätzung	7
Schaffung von Vertrauen	7
Gleichberechtigung	5
Erzeugung von Rückmeldung	10
Transparenz	3
Evaluation	1
Organisation und Koordination	0
Planungen	17
Priorisierung / Fokussierung	17
Akquise von Ressourcen	8
Selektion von Partnern und Stakeholdern	8
Eingabe von Ideen / Input	12
Moderation	17
Kommunikation	11
Unterstützung der Machbarkeit	19
Regulation	6
Erweiterung um externe Partner aus der BL	6
Kompetenzerweiterung	21
Personaltransfer	4
	0
Wahrgenommene Wirksamkeit	
Qualität der Kooperation bzw. Vernetzung	14
Hilfe von außen	16
Erkennbarer Nutzen / Problemlösung	21
Professionalisierung	0
Tauschprozesse	14
Lernprozesse	16
Reflexion (des Handelns)	19
Ermittlung von Bedarfen	7
Motivation und Engagement	19
Zufriedenheit	23
Wertschätzung	15
Transfer von Wissen in der BL	19
Impulse / Innovation für die Weiterentwicklung	22
Blick in andere Systeme	15

Das Kategorien- bzw. Codesystem der Hauptuntersuchung weist eine baumartige Struktur auf und ist hierarchisch aufgebaut, d. h. den drei Forschungsaspekten sind jeweils Hauptkategorien und diesen wiederum in oben beschriebener Weise und zur Konkretisierung entsprechende Subkategorien untergeordnet. Die Zahlen rechts geben Auskunft über die einer Kategorie bzw. Subkategorie insgesamt zugeordneten Textstellen, wobei anzumerken ist, dass zu jeder Kategorie bzw. Subkategorie nur eine inhaltsentsprechende Textstelle pro Interview kodiert wurde, um Mehrfachnennungen zu vermeiden. Als Kodiereinheit wurden Teilsätze oder ganze Sätze gewählt, um möglichst abgegrenzte Elemente zu erhalten, die aber dennoch Träger unterschiedlicher inhaltlicher Aspekte sein können. Aufgrund der strukturierten Analyse der qualitativen Daten können diese auch so aufbereitet werden, dass für Kategorien eine quantitative Auswertung möglich wird.

Teil C: Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und teilweise interpretiert werden. Ziel der Ergebnisdarstellung ist es, im Sinne eines explorativen Ansatzes, eine Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen dieser Arbeit zu ermöglichen, um dadurch neue Hypothesen zu entwickeln und einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Schließung von Wissenslücken in diesem Bereich zu leisten. Dabei wird die deskriptive und interpretative Darstellung der in der qualitativen Auswertung der Experteninterviews gewonnenen Erkenntnisse mit den im Theorieteil erarbeiteten empirischen Befunden und Erkenntnissen verbunden.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt im Folgenden nacheinander auf der Grundlage der drei Forschungsfragen (siehe Kap. 3) und den dazu aufgestellten deduktiven und induktiven Kategorien (siehe Kap. 5.4.4). In diesem Zusammenhang werden sowohl quantifizierende Darstellungsformen eingesetzt als auch exemplarische Textstellen aus den Interviews angeführt³³, um tiefergehende, detailliertere Informationen über Zusammenhänge, Erklärungen, Erfahrungen und Einstellungen der teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen rekonstruieren zu können (siehe Kap. 5.3). Um den Datenschutz sicherzustellen, werden die Quellen nicht namentlich ausgewiesen, sondern mit verschlüsselten Herkunftsvermerken (Interviewkürzel und Absatznummer) versehen.³⁴

³³ versehen mit dem Hinweis Lehrkraft / Schulleitung sowie teilweise mit dem Hinweis Geberschule / Nehmerschule

³⁴ Lesehinweise: B17 Z12 meint Zeilenabschnitt 12 aus dem MAXQDA-Transkript des 17. Interviews

6.1 Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros in einer kommunalen Bildungslandschaft zur Unterstützung von Schulen

6.1.1 Kooperationspartner für Schulen und förderliche Faktoren für die Zusammenarbeit

Im Zusammenhang mit den skizzierten theoretischen Vorüberlegungen sowie mit der Vorstellung des dieser Untersuchung zugrunde liegenden Projektes ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ ist deutlich geworden, dass Schulen aufgrund verschiedener Schub- und Zugkräfte ständigen Veränderungen unterliegen (siehe Kap. 2.1 und 4.3). Dabei ermöglicht einerseits der größere Gestaltungsspielraum der Einzelschule in Bezug auf die Schulentwicklung eine Verknüpfung von Selbst- und Fremdsteuerung (siehe Kap. 1.2.2) sowie andererseits die Regionalisierungsprozesse eine verstärkte Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Akteuren der kommunalen Bildungslandschaft (siehe Kap. 2.1). Das Spektrum an vertikalen und horizontalen Kooperationen und Vernetzungen ist diesbezüglich für die Schulen groß (siehe Kap. 2.2.2).

Auf die Frage „Mit welchen außerschulischen Partnern bzw. Bildungsakteuren arbeiten Sie an Ihrer Schule zusammen?“ wurden zahlreiche externe Partner des Mehrebenensystems der kommunalen Bildungslandschaft Kreis Gütersloh genannt (siehe Abb. 26). Zur Vielfältigkeit äußerten sich exemplarisch zwei befragte Schulleitungen wie folgt:

„Das sind sehr viele, ob ich die alle zusammenbringe, das kann ich nicht sagen. Also wir arbeiten mit den Kirchengemeinden hier vor Ort zusammen, mit der (...)schule, das ist eine Einrichtung der Stadt, ein offenes Freizeitangebot für Jugendliche, die aber durchaus auch Kurse anbieten, Deeskalationstraining und dergleichen mehr. Natürlich auch mit Therapeuten, mit der Schul- und Bildungsberatung, überhaupt mit dem Kommunalen Integrationszentrum und dann durchaus, natürlich anlassbezogen, mit Institutionen, Museen, durchaus auch mit der Universität (...), neuerdings jetzt auch mit Arminia Bielefeld. Ja, wie gesagt, also die ganze Auflistung, das wird schwierig, weil das eben zum Teil doch anlassbezogen ist und dann werden immer wieder neue Kontakte geknüpft. (...). Mir wird im Laufe der Zeit wahrscheinlich immer noch nachträglich wieder was einfallen.“ (B8 Z 4)

„Ja, das ist natürlich die Bildungsregion, das regionale Bildungsbüro, außerschulische Partner, es sind andere Bildungsträger, wie zum Beispiel die Caritas. Es sind andere Schulen, mit denen wir natürlich kooperieren, es sind außerschulische Partner in Form von Firmen, kulturellen Trägern, die Stadtbibliothek, Volkshochschulen, Musikvereine und et cetera, et cetera.“ (B22 Z4)

In der Abbildung sind die in den Interviews genannten externen Partner, die teilweise als Subkategorien einem Sammelbegriff zugeordnet sind (z.B. AWO, Caritas, Diakonie = Freie Träger), mit der Häufigkeit der Nennungen dargestellt. Die Begriffe wurden dabei pro Interview nur einmal kodiert. Von den 23 befragten Lehrpersonen und Schulleitungen nannten 19 Betriebe/Unternehmen, 15 Freie Träger, 14 andere Schulen und 10 Vereine.

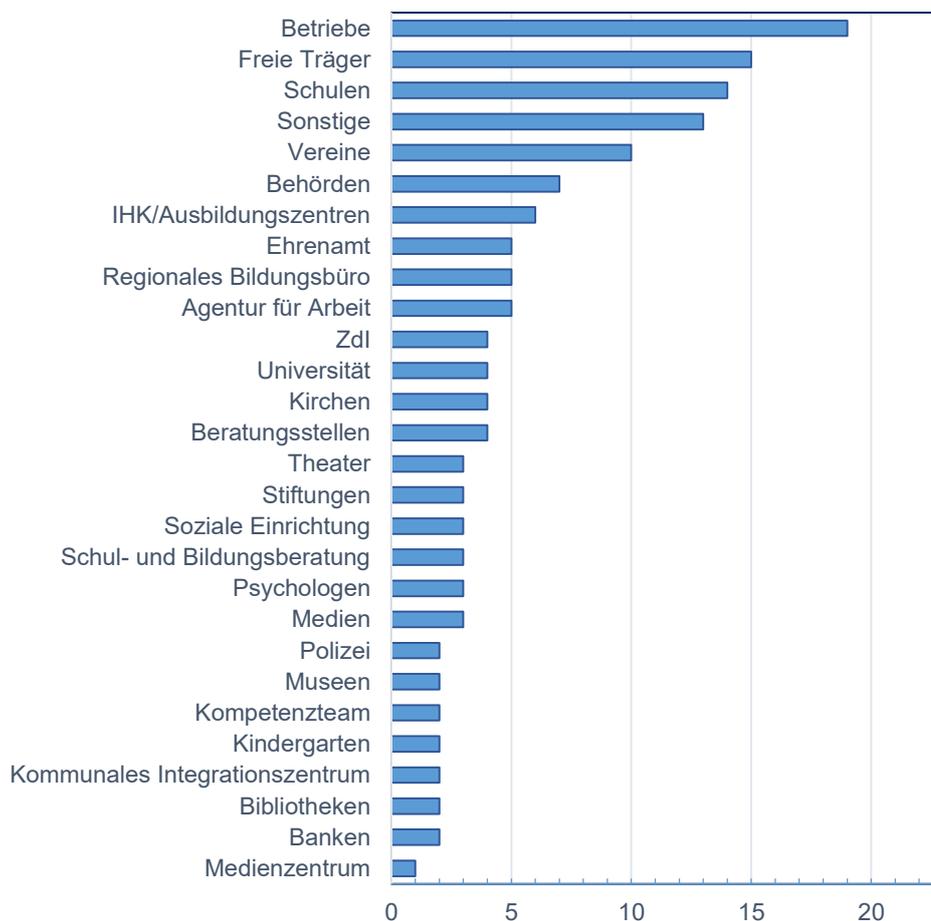


Abbildung 26: Nennungen außerschulischer Kooperationspartner (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

Die hohe Anzahl an Nennungen von externen Partnern sowie deren Häufigkeitsverteilung passt zu den theoretischen und empirischen Erkenntnissen wie sie in Kapitel 2.2.2 als ‚klassische Handlungsfelder von Kooperationen im schulischen Bereich‘ aufgelistet wurden (siehe Huber, 2014/b; Jungermann et al., 2015). Entsprechend könnte vermutet werden, dass die externen Kooperationen im Ganztagsbereich auch der Sekundarstufe I (z.B. Freie Träger, Vereine, Ehrenamt), im Bereich der Berufswahlorientierung (z.B. Betriebe, Ausbildungszentren, Agentur für Arbeit) und der Übergänge (z.B. Schulen, Behörden), in der Zusammenarbeit zur Qualitätsentwicklung (z.B. Schulen, Universitäten, Bildungsbüro) und zu aktuellen schulischen Problembereichen (z.B. Beratungsstellen, Schul- und Bildungsbera-

tung/Schulpsychologie, Regionales Bildungsbüro) für die Schulen auf individueller und organisatorischer Ebene selbstverständlicher für die pädagogische Arbeit geworden sind.

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schulen (school-to-school cooperation) und anderen Akteuren der kommunalen Bildungslandschaft (networked system(s) leadership) gelingt allerdings nicht automatisch. Erkenntnisse bezüglich der notwendigen förderlichen Faktoren für die Zusammenarbeit bieten empirische Studien sowie Erfahrungen und Evaluationsergebnisse aus Programmen und Projekten zur Kooperation und Vernetzung im Schul- und Bildungslandschaftsbereich (Berkemeyer et al., 2015; Carl/Killus, 2018; Huber, 2014/b; Minderop, 2014; Rürup/Bormann, 2013; siehe Kap. 2.2.3).

Auf die Frage „Was ist für diese Zusammenarbeit (mit außerschulischen Partnern) wichtig?“ wurden zahlreiche Faktoren angeführt, die zu deduktiv und induktiv erstellten Subkategorien führten (siehe Abb. 27).

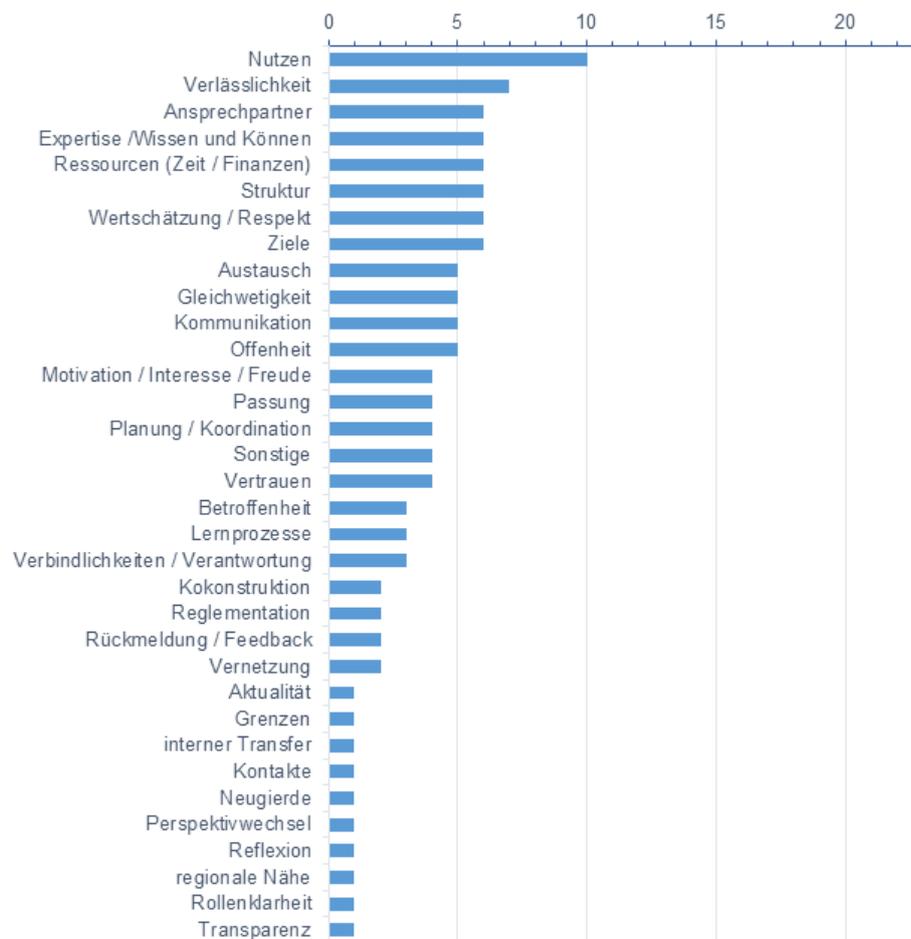


Abbildung 27: Nennungen Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

Die Abbildung stellt die in den Interviews genannten Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und die Häufigkeit der Nennungen dar. Die Begriffe wurden dabei pro Interview nur einmal kodiert. Knapp die Hälfte (10 Nennungen) der interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen benannten dabei den Nutzen als wichtige Bedingung. Dies veranschaulicht beispielhaft auch die Aussage einer Schulleitung:

„Aber das war genau das, was ich eben auch ansprach. Nicht zu sagen, es ist wichtig, dass man sehr genau schaut, was braucht das System auch, also das heißt, die Prüfung so, wo wollen wir hin, was ist unser Profil und wo können wir etwas finden, was uns da gut weiterbringt, was uns ergänzt oder eben auch verstärkt.“ (B1 Z8)

Des Weiteren wurden mit sieben Nennungen die Verlässlichkeit und mit jeweils sechs Nennungen ein fester Ansprechpartner, eine verbindliche Struktur, die Expertise des Kooperationspartners, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die gegenseitige Wertschätzung sowie festgelegte Ziele als wichtige Bedingungen für die Zusammenarbeit mit externen Partnern angeführt. Dies zeigen auch exemplarisch die Aussagen einer befragten Lehrkraft und einer Schulleitung:

„Ja natürlich Absprachen, diese ganzen Prozesse die wichtig sind, wenn man miteinander arbeitet. Klare Definition der Aufgaben, Absprachen, Termineinhaltung. Ja, was da sonst noch dazu gehört. (...) Und natürlich Respekt und Vertrauen, aber das sind alles diese Dinge, ich denke, die gehören da sowieso rein.“ (B18 Z14)

„Dann auch der Wunsch, tatsächlich zu unterstützen, im Sinne der Schülerinnen und Schüler. (...) Professionalität, soweit das eben geht (...).“ (B9 Z 10)

Als mögliche Gründe für die relativ hohe Anzahl an Nennungen dieser Faktoren könnten im Zusammenhang mit weiteren oftmals in der Praxis beispielsweise der Bildungsbüroarbeit zu beobachtenden Tendenzen angeführt werden, dass die Schulen aufgrund der vielfältigen Angebote und zahlreichen Kooperationsmöglichkeiten fokussierter auf Nutzenaspekte, gesicherte, verbindliche, qualitativ passgenaue und mit Ressourcen versehene Strukturen sowie auf die Wertschätzung der Arbeit achten.

Überwiegend fügen sich die Ergebnisse der Interviews zu den Gelingensbedingungen einer Zusammenarbeit zwischen den Schulen und anderen Kooperationspartnern der kommunalen Bildungslandschaft in das Gesamtbild weiterer Untersuchungen ein (siehe Berkemeyer et al., 2015; Carl/Killus, 2018; Huber, 2014/b; Minderop, 2014; Rürup/Bormann, 2013; siehe Kap. 2.2.3). Allerdings konnte das explorative Vorgehen in der Ausdifferenzierung der Faktoren weitere Gelingensbedingungen einer Zusammenarbeit ergänzen und quantifizieren (z.B. Gleichwertigkeit/Begegnung auf ‚Augenhöhe‘, Kokonstruktion der Handlungsbereiche, Reglementierungsmechanismen/Reglementation innerhalb der Steuerung). Des Weiteren ist im Zuge der vorliegenden Untersuchung auffällig, dass die in anderen Untersuchungen heraus-

gestellten Gelingensbedingungen wie regionale Nähe, intrinsische Motivation, persönliches Engagement oder Rollenklarheit in der vorliegenden Untersuchung nicht oder nur selten genannt werden.

6.1.2 Unterstützende Aufgaben

Das Regionale Bildungsbüro wird, wie im vorherigen Kapitel zu sehen, von den Schulen mehrfach als externer Kooperationspartner benannt (siehe Abb. 26). Daneben wurde bei der Nennung von Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit der Anspruch an eine solche in der kommunalen Bildungslandschaft deutlich. Erste empirischer Befunde lassen vermuten, dass das Regionale Bildungsbüro zur ausdifferenzierten Steuerung und zum Management einer Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern, vor allem für wichtige schulische Akteure (z.B. Schulleitungen, Koordinatoren), Unterstützungsleistungen anbieten kann. In diesem Zusammenhang wird von der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt ‚Schulen im Team‘ sowie zum Projekt ‚Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros‘ des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) den Regionalen Bildungsbüros die Rollen als Schnittstellenmanager bzw. Boundary Spanner sowie als Netzwerkmanager und Unterstützungssystem von Netzwerken zugeschrieben. Darüber hinaus gibt es zu den Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros bzw. zum Unterstützungssystem Regionales Bildungsbüro keine weiteren empirischen Erkenntnisse (Järvinen et al., 2015; Jungermann et al., 2015; Koch, 2011/a; Minderop, 2014; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2017; Sendzik et al., 2012; Van Holt/Manitius, 2015; siehe Kap.1.2.7, 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3). Dies gilt auch für die Unterstützungsleistung eines Regionalen Bildungsbüros bei der fremd- und selbstgesteuerten Schulentwicklung (siehe Kap. 1.2.2).

Diesen ersten empirischen Befunden, aber auch Wissenslücken bzw. Desideraten widmet sich die dritte Interviewfrage, die sich aus zwei Teilfragen zusammensetzt (siehe Interviewleitfaden im Anhang). Auf die erste Teilfrage „Welche Aufgaben kann das Regionale Bildungsbüro bei der Zusammenarbeit mit anderen Bildungsakteuren übernehmen?“ wurden von den befragten Lehrpersonen und Schulleitungen zahlreiche mögliche Unterstützungsleistungen, die zu deduktiv und induktiv erstellten Subkategorien in Form von Sammelbegriffen zusammengefasst sind, angeführt (siehe Abb. 28).

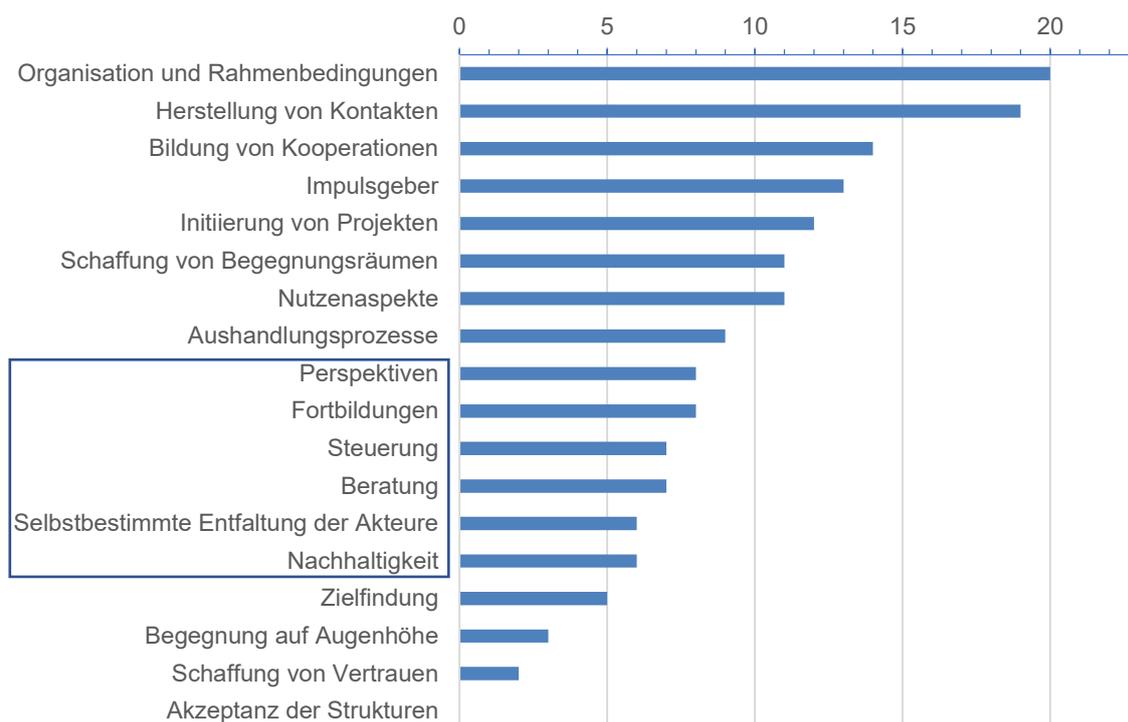


Abbildung 28: Nennungen Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros zur Unterstützung von Schulen in der Zusammenarbeit mit externen Partnern sowie bei der Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben zur Unterstützung von Schulen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

In der Abbildung sind die in den Interviews genannten Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros zur Unterstützung von Schulen in der Zusammenarbeit mit externen Partnern sowie bei der Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben zur Unterstützung von Schulen (in der Abbildung eingerahmt) mit der Häufigkeit der Nennungen zusammengefasst dargestellt. Die Begriffe wurden dabei pro Interview nur einmal kodiert. Mit 20 kodierten Nennungen ragen die möglichen Unterstützungsleistungen bei der Organisation und Gestaltung von Rahmenbedingungen sowie mit 19 Nennungen die Herstellung von Kontakten heraus. Verbindet man die letztere Subkategorie mit dem Aspekt Schaffung von Begegnungsräumen (11 Nennungen) so wird der Wert des Unterstützungsbereiches zum Aufbau und zur Ermöglichung von Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern noch verstärkt, was auch folgende Aussagen einer Schulleitung und einer Lehrkraft stellvertretend belegen:

„Ja, das Bildungsbüro verfügt natürlich über ein ganz anderes Netzwerk und Kontakte, die wir entweder so nicht haben oder auf die wir vielleicht auch gar nicht kommen würden. Dann ist dahinter auch noch eine Expertise, die wir so als solche auch nicht haben und auf die wir natürlich dann auch gerne zurückgreifen. (...). Dann natürlich auch Beratung. Die Akteure beraten und durchaus mal vielleicht auf uns zukommen, wenn wir an etwas gar nicht gedacht haben. Mal haben wir eine Idee und fragen dann nach, beim Bildungsbüro, können sie uns unterstützen, wen könnten sie uns da empfehlen, wie könn-

ten wir Kontakt knüpfen, aber andersherum fände ich es durchaus auch gut, wenn dann sozusagen der Stein ins Rollen gebracht wird vom Bildungsbüro. Dass sie sagen, wir haben da etwas, von dem wir denken, das wäre für Schulen interessant, hilfreich, nützlich, wie auch immer und wir bieten ihnen das an beziehungsweise würden gerne den Kontakt herstellen, sind sie daran interessiert.“ (B8 Z14 und Z16)

„Also, dass man erstmal überhaupt weiß, wen kann man ansprechen, wenn man ein bestimmtes Problem oder ein bestimmtes Anliegen hat. Manchmal weiß man ja einfach gar nicht, wer, z.B. welche Stiftung könnte mir helfen oder welche Person könnte mir helfen oder welcher Betrieb oder welche Schule. Und dass dann eben erstmal so dieses erste, diese erste Kontaktaufnahme so ein bisschen koordiniert wird. Vielleicht, dass da auch jemand mitkommt und das leitet oder so, dass das ein bisschen einfacher wird.“ (B12 Z 20)

Diese Ergebnisse stützen die Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt ‚Schulen im Team‘ sowie zum Projekt ‚Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros‘ des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) zu den zugeschriebenen Rollen von Regionalen Bildungsbüros als Schnittstellenmanager bzw. Boundary Spanner (siehe Järvinen et al., 2015; Manitius et al., 2014; Manitius, 2016; Otto et al., 2015; Rolff, 2014; Sartory et al., 2018; Sendzik et al., 2012).

Des Weiteren benennen jeweils mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen der vorliegenden Untersuchung bezüglich der möglichen Unterstützungsleistung des Regionalen Bildungsbüros zur Zusammenarbeit mit externen Partnern die Aspekte Impulsgeber (13 Kodierungen) und Initiierung von Projekten (12 Kodierungen). Dazu äußerte sich exemplarisch eine Lehrkraft wie folgt:

„Ja, auf jeden Fall. Also es gibt bestimmt Angebote, die wir gar nicht so sehen und die dann eben von dem Bildungsbüro in die Schule getragen werden kann und wo das dann eben entwickelt wird. Also als Ansatz, als Planungspartner, als Impulsgeber auf jeden Fall.“ (B11 Z 16)

Was die Erkenntnisse aus der Begleitforschung zum Projekt ‚Schulen im Team‘ hinsichtlich der den Regionalen Bildungsbüros zugeschriebenen Rolle als Netzwerkmanager und Unterstützungssystem von Netzwerken anbelangt (siehe Järvinen et al., 2015; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2016), so lassen sich auch diese mit den quantifizierten Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung stützen und weiter ausdifferenzieren. Im Zuge der Analyse der möglichen Unterstützungsleistung des Regionalen Bildungsbüros zur Zusammenarbeit mit externen Partnern wurden von den befragten Lehrkräften und Schulleitungen 14 Aussagen getätigt, die sich der Subkategorie Bildung von Kooperationen zuordnen ließen. Zudem passen in diesen Bereich der Unterstützungsleistungen des Netzwerkmanagements die Subkategorien Erzeugung von Nutzenaspekten (11 Nennungen), Begleitung bei Aushandlungsprozessen (9 Nennungen), gemeinsame Zielfindung (5 Nennungen), Begegnung auf Augenhöhe (3 Nen-

nungen) und Schaffung von Vertrauen (2 Nennungen). Ein wenig überraschend ist in diesem Zusammenhang die eher schwache Ausprägung der drei letztgenannten Subkategorien, denen in der Planung und Durchführung zahlreicher Vernetzungsprojekte eine eher größere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kap. 2.2.3 und 2.2.4). Ein Grund dafür könnte sein, dass für die Befragten diese Bereiche der möglichen Unterstützungsleistung des Netzwerkmanagements im Projekterleben eher für selbstverständlich gehalten werden und keiner externen Unterstützung bedürfen.

Die zweite Teilfrage „Welche Aufgaben kann das Regionale Bildungsbüro innerhalb der Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben in der Bildungsregion übernehmen?“ bezieht sich auf die bislang noch nicht erforschten möglichen Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros bei der fremd- und selbstgesteuerten Schulentwicklung. Diesbezüglich wurden innerhalb der vorliegenden Untersuchung dem Regionalen Bildungsbüro im Vergleich geringere Unterstützungsmöglichkeiten zugeschrieben (siehe Abb. 28). Von den 23 befragten Lehrkräften und Schulleitungen ließen sich jeweils 8 Aussagen den Subkategorien Perspektiven für die schulische Arbeit und Fortbildungen zuordnen, jeweils 7 der Steuerung und Beratung von Schulentwicklungsprozessen sowie jeweils 6 der selbstbestimmten Entfaltung der Akteure und Nachhaltigkeit von Schulentwicklungsvorhaben. Diese Ergebnisse können vorsichtig dahingehend gedeutet werden, dass Schulen sich in einer Art Findungsphase zwischen fremd- und selbstgesteuerten Prozessen bzw. der Verknüpfung von Fremd- und Selbststeuerung der Schulentwicklung befinden. Eine externe Unterstützung für diese Prozesse könnte für die Schulen in diesem Zusammenhang offenbar bislang weniger genutzt worden sein. Dieser Vermutung folgend wären die quantifizierten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu den möglichen Begleitaufgaben eines Regionalen Bildungsbüros als externer Partner der kommunalen Bildungslandschaft für Schulentwicklungsvorhaben bzw. Schulentwicklungsprozesse eher als positives Signal zu werten. Dass das Regionale Bildungsbüro für die Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben eine Bedeutung haben kann, zeigen auch folgende Schulleitungsaussagen:

„(...). Das Bildungsbüro kann im zweiten Schritt Anfragen von uns aufnehmen. Das halte ich zum Beispiel für ganz wichtig, zu sagen, wir haben eine Anregung von euch und wir suchen und gucken in unserem Umfeld, ob wir Partner finden, ob wir jemanden kennen, der das Ganze für euch durchführen kann, eine Beratung, eine Fortbildung beispielsweise. Wünschenswert wäre sicherlich auch von dem Bildungsbüro dann, ich sage mal, Ideen, die hier entstehen, die noch so in den Kinderschuhen stecken und vielleicht, ja, noch schwierig sind in der Umsetzung, das auch so ein bisschen mit zu befeuern. Auch hinsichtlich beispielsweise einer Kommunikation mit der Bezirksregierung oder mit entsprechenden schulischen Trägern. Das man sagt, Mensch, diese Idee ist gut oder vom Bildungsbüro aus würden wir es unterstützen, wir geben euch, ich sage mal, so ein bisschen Rückenwind.“ (B20 Z 6)

„Es ist sehr unterstützend in der Schulentwicklung. Das Regionale Bildungsbüro gibt uns Personal an die Hand, mit dem wir zusammen auch unsere Arbeit planen können, gestalten können, wo wir Ideen bekommen, was passiert in anderen Schulen, wo können wir Kooperationspartner finden, welche Ressourcen sind noch irgendwo nutzbar. Das Regionale Bildungsbüro ist ja auch irgendwie wie ein Fundus, wie eine Börse, die ganz viel Erfahrung in verschiedensten Bereichen hat. Sei es im Übergang Schule-Beruf, sei es in der Schule in der Unterrichtsentwicklung oder in der Migrantenförderung.“ (B14 Z 12)

Die Erkenntnisse zur ersten Forschungsfrage werden, wie auch zu den beiden weiteren Forschungsfragen, an späterer Stelle zusammenfassend diskutiert (siehe Kap. 7).

6.2 Wahrgenommene Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen

6.2.1 Förderliche Faktoren für Wissenstransferprozesse

Erfolgreiche Transferprozesse im System Schule stellen sich, wie bei der Darstellung der theoretischen Grundlagen deutlich wurde, nicht von selbst ein (siehe Kap. 1.2). Zahlreiche, transferrelevante Innovationen und Ideen sowie fremdes, erworbenes Wissen erreichten oftmals nicht oder nur unzureichend die schulische Praxis, obwohl ständige Neuerungen und Veränderungen eine solche An- und Übernahme als durchaus sinnvoll erscheinen lassen. Allerdings bieten etliche Forschungs- und Praxiserkenntnisse auch Hinweise und Anregungen über mögliche Ursachen begrenzter Transfererfolge bzw. zu transferförderlichen Faktoren auf verschiedenen Merkmalsebenen für die Umsetzung von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich (Goldenbaum, 2012; Jäger, 2008; Jäger, 2017; Ng-A-Fook et al., 2015; Nickolaus/Gräsel, 2006; Rürup/Bormann, 2013; siehe Kap. 1.2.4).

Auf die Frage „Welche Bedingungen sind für Sie grundsätzlich für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen wichtig?“ und auf die Frage „Wer und was sind aus Ihrer Sicht im Transferprozess des Projektes für die eigene Schulentwicklung noch wichtig?“ (siehe Interviewleitfaden im Anhang) benannten die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen vielfältige Gelingensbedingungen (siehe Abb. 29). Diese wurden bei den deduktiv und induktiv erstellten Subkategorien überwiegend einem Sammelbegriff zugeordnet und orientieren sich entsprechend an den Erkenntnissen und Begrifflichkeiten der theoretischen Grundlagen.

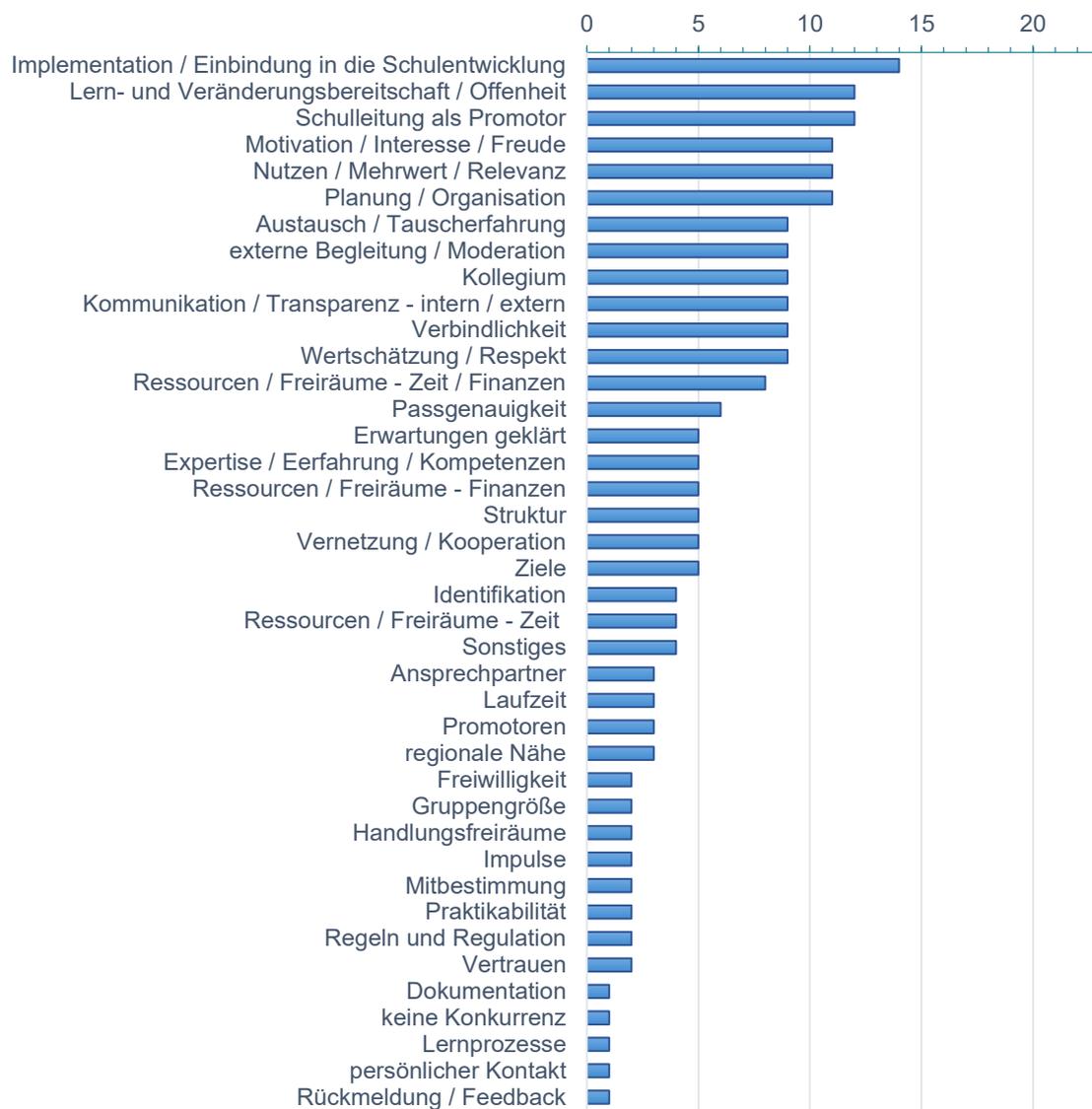


Abbildung 29: Nennungen förderlicher Faktoren für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

Die Abbildung stellt die in den Interviews genannten förderlichen Faktoren für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen und die Häufigkeit der Nennungen dar. Als besonders förderlicher Faktor für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen wurde mit 14 Nennungen von den Befragten die Implementation bzw. Einbindung der Transferprodukte und -erkenntnisse in die Schulentwicklung angeführt. Zudem benannten etwa die Hälfte der interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen (jeweils 12 bzw. 11 Nennungen) als wichtige Gelingensfaktoren die vorausgesetzte Lern- und Veränderungsbereitschaft bzw. Offenheit der am Wissenstransfer Beteiligten, die Schulleitung als Promotor, das Vorhandensein von Motivati-

on bzw. Interesse an der Neuerung, die Relevanz bzw. den Nutzen des Transferprozesses für die eigene Schule sowie die sichergestellte Planung bzw. Organisation. Dies zeigen auch stellvertretend folgende Aussagen einer Schulleitung und einer Lehrkraft:

„Ja die Transferprozesse, das Wissen muss an den aufnehmenden Schulen auch gewollt sein und zwar von allen Akteuren an der Schule. Nicht nur von Schulleitung, sondern eben von den Akteuren vor Ort, von den Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagogen, von den Eltern und auch von den Schülern natürlich. Und das muss ein großes Augenmerk sein, zu gucken, erstens passt es, diese Maßnahmen, dieses Projekt zu dem, was wir brauchen und zweitens, können wir das auch realistisch umsetzen, denn Brauchen und Umsetzen sind zwei Sachen, die zueinander gehören.“ (B14 Z 18)

„Also wichtig ist, dass beide das wollen. Das ist ganz, ganz wichtig. Und auch, dass beide das Thema, das sie gemeinsam untersuchen möchten, für beide dieselbe Relevanz hat. Das ist, glaube ich, ganz wichtig. Und dass das auch so strukturiert wird, wie das bei uns der Fall war, dass man immer ein Thema hatte, was wir untersuchen wollten. Und dass wir immer auch mit einem weiteren Vorgehen geendet haben. Also es war sehr gut strukturiert. Damit halt nicht so Probleme auftreten.“ (B15 Z 19)

Des Weiteren wurden von den schulischen Experten mit jeweils 9 Nennungen die Tausch- erfahrung, die externe Begleitung bzw. Moderation, die Beteiligung des Kollegiums, die interne und externe Kommunikation bzw. Transparenz, die Verbindlichkeit sowie die gegenseitige Wertschätzung und mit 8 Nennungen die benötigten Ressourcen bzw. Freiräume als wichtige Faktoren für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen genannt. Exemplarisch verdeutlichen das die nachfolgenden Äußerungen einer Lehrkraft und einer Schulleitung:

„(...) Also die Bedingung ist auch einfach die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung, die da ist. Wichtige Voraussetzung ist natürlich vom Bildungsbüro auch dieser offizielle Charakter. Es ist auch immer unterstützt worden. (...) es war ein offizieller Termin, der hatte einen Startpunkt und einen Endpunkt und es gab eine Tagesordnung und wenn man nicht kam, meldete man sich auch ab und sagte, geht heute nicht oder wie auch immer (kurze Unterbrechung durch Lautsprecherdurchsage). Also dieser offizielle Charakter ist, glaube ich, auch wichtig. Dass es nicht auf dieser informellen Ebene bleibt.“ (B 19 Z 28)

„Dass es eine Absprache gibt bei den Treffen, um welche Themen es gehen soll und dass es eben dann auch ein Austausch ist und nicht nur einseitig dann abläuft. (...) Ja, dass eben eine Freistellung von Kollegen vonstattengehen kann. Dass also die Schule verlassen werden kann und die andere Schule aufgesucht werden kann, gegenseitig. Dass die Schulleitung da natürlich unterstützend dabei ist und dass eben auch fördert, diesen Wissensaustausch. Dass Hospitationen stattfinden können, Unterrichtshospitationen, ein Austausch von Materialien. Dass man da nicht drauf glückt, sondern sagt, wir haben was Neues.“ (B5 Z 18 und 20)

Diese Ergebnisse decken sich größtenteils mit den Ergebnissen und Erkenntnissen anderer Untersuchungen zum Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich (siehe Kap. 1.2.4). Ebenfalls finden sich zahlreiche von den Interviewpartnern genannte Gelingens-

bedingungen in den angeführten Dimensionen³⁵ und der Rahmenstruktur der Merkmalsebenen³⁶ wieder, die als Systematisierungsfolien von Einflussfaktoren für erfolgreiche Transferprozesse benutzt werden. Allerdings bleiben einige dort aufgelistete Einflussfaktoren in der vorliegenden Untersuchung unbenannt (z.B. geringe Komplexität, Klarheit, Personalentwicklungsmaßnahmen, Evaluation) oder werden von den interviewten Experten als nicht so wesentliche Gelingensbedingungen angesehen (z.B. Freiwilligkeit, Gruppengröße, Handlungsspielräume, Dokumentation, persönlicher Kontakt, Feedback).

6.2.2 Wahrgenommene Unterstützungsleistungen innerhalb der Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen

Sollen Wissenstransferprozesse zwischen Schulen bzw. interschulische Innovationsnetzwerke u.a. zu Arbeitserleichterungen, Nutzeneffekten und einer Verbesserung der Schulentwicklung führen, scheinen Unterstützungsleistungen hilfreich zu sein (siehe Kap. 1.2.6, 1.2.7, 2.3.2 und 2.3.3). Solche Unterstützungen können nach Euler (2017) grundsätzlich personenzentriert oder organisationszentriert sein. Häufig werden sie fakultativ durch interne Unterstützer (z.B. Schulleitungen, Steuergruppen und Koordinatoren) oder durch externe Unterstützer (z.B. Landesinstitute, Transferstellen und Bildungsbüros) angeboten (siehe Kap. 1.2.7). Dazu folgende Aussagen einer Schulleitung und von zwei Lehrkräften:

„(...) Ich brauche Ansprechpartner. Ich brauche Kümmerer und natürlich intern auch Leute, die sagen, ich mache mir das zu Eigen, das ist mein Ding und das dann auch vorantreiben.“ (B22 Z 22)

„Wesentlich ist die Organisation, die da (vom Bildungsbüro) übernommen wird. Das wäre schon im Schulalltag schwieriger. Das ist sozusagen eine Dienstleistung für uns an der Stelle. Und die ist wirklich hilfreich. Für die Vernetzung der Schulen ist das eine wichtige Komponente.“ (B 17 Z 55)

„Also alleine hätten wir das glaube ich nicht so hingekriegt. Das fängt schon an mit dem Telefonieren, mit Zeitabsprachen. Das Organisatorische wurde perfekt geregelt und auch das Dabeisein und das Eingrenzen der Themen und das Lenken auf das Spezielle war sehr positiv.“ (B11 Z 42)

Wie bereits in Kapitel 6.1.2 angemerkt, gibt es bislang, vor allem im Zuge der Begleitforschung des Projektes 'Schulen im Team', erste empirische Befunde zur Unterstützungsleistung eines Regionalen Bildungsbüros als externer Unterstützer für interschulische Netzwerke. Dabei wurden insbesondere die Rollen des Regionalen Bildungsbüros als

³⁵ nach Jäger, 2008 und 2017: Person, Inhalt, Struktur – siehe Kap. 1.1.2.1 und 1.1.2.4

³⁶ überwiegend nach Rogers, 2003: Ebenen von Wissen und Innovationen, der Lehrkräfte, der Schule, des Schulsystems sowie von Kooperation und Vernetzung - siehe Kap. 1.1.2.4

Boundary Spanner bzw. Netzwerkkoordinator und externer Change Agent herausgestellt, was auch die ersten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung untermauert (siehe Kap. 6.1.2). Bezüglich der Erforschung von externen Unterstützungssystemen für den Transfer von Innovationen in die schulische Praxis hingegen, insbesondere unter Einbezug der Regionalisierungsbestrebungen, sieht Koch (2011) innerhalb ihrer Dissertationsstudie ein Desiderat für weitere Forschungen (siehe Kap. 1.2.7; Koch, 2011/a, S. 283 f.). Auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu den förderlichen Faktoren für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen, bei denen die externe Begleitung und Organisation explizit genannt werden (siehe Kap. 6.2.1), legt eine weitere forschende Auseinandersetzung mit externen Unterstützungssystemen wie dem Regionalem Bildungsbüro nahe.

Hierzu wurden in den Interviews folgende Fragen gestellt (siehe Interviewleitfaden im Anhang): Wie findet der Transferprozess zwischen den Schulen (und ggf. externen Partnern) im Projekt statt und was war für Sie hilfreich? Wie hat Sie das Regionale Bildungsbüro bei der Initiierung und Implementierung des Projektes unterstützt? Inwiefern haben Sie das Regionale Bildungsbüro im Transferprozess als hilfreich wahrgenommen? Die Antworten wurden beim Kodieren den deduktiv aufgestellten und induktiv ergänzten Subkategorien als Sammelbegriffe einmal pro Interview und Begriff zugeordnet. Daraus ergibt sich folgendes quantifiziertes Ergebnis (siehe Abb. 30).

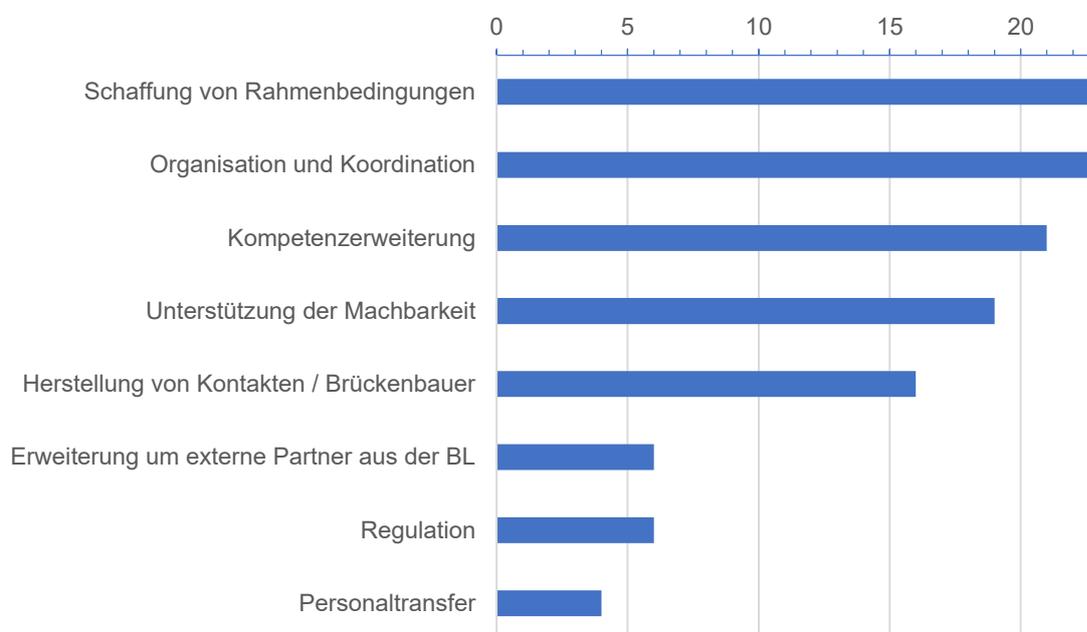


Abbildung 30: Nennungen wahrgenommener Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

In der Abbildung sind die in den Interviews genannten wahrgenommenen Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen mit der Häufigkeit der Nennungen dargestellt. Insgesamt ragen u.a. die Organisation und Koordination von Prozessen heraus. Beispielhaft beschreibt eine Lehrkraft diese wahrgenommene Unterstützungsleistung folgendermaßen:

„Ja, also, dass (Name) immer dabei war. Er hat auch die ganzen Termine koordiniert. Es war dann für uns als Lehrer wirklich, ja, ich sag mal auch terminlich relativ einfach, weil (Name) das organisiert hat und das mit den Schulleitungen besprochen hat. Und dann wurde halt gesagt, so dann ist der Termin und man musste nicht mehr so viel noch nebenher planen. Und es war auch immer gut vorbereitet mit den Nachbesprechungen, so dass es dann angeleitet war durch ihn, mit Fragen oder Anregungen, wie man weiterarbeiten kann.“ (B3 Z 60)

Da sich hinter dieser Unterstützungsleistung vielfältige Unterstützungstätigkeiten verbergen, wurden vor und beim ersten, vorläufigen Kodieren zu dieser Subkategorie weitere Unterkategorien erstellt (siehe Tab. 5). Nach Abschluss der Kodierung ergab sich entsprechend folgendes, differenziertes und quantifiziertes Bild (siehe Abb. 31):

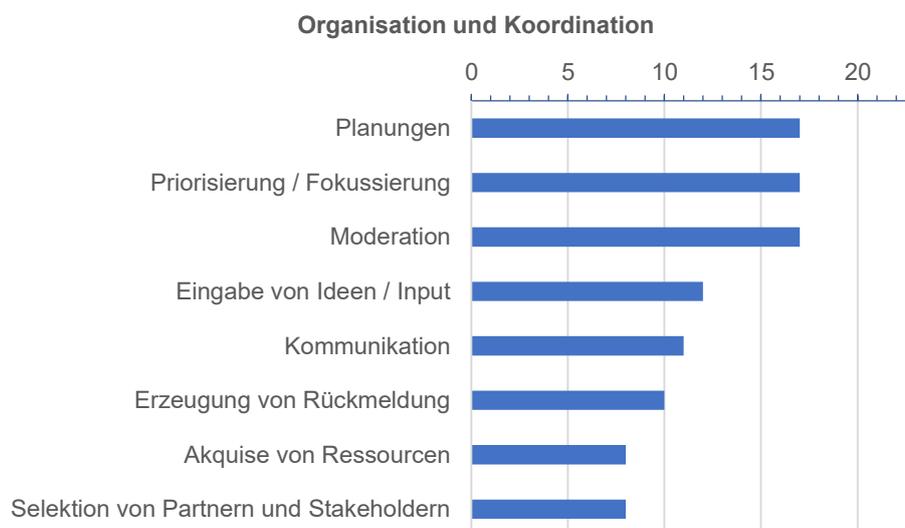


Abbildung 31: Nennungen wahrgenommener Unterstützungstätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Unterstützungsleistung Organisation und Koordination (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

Etwa $\frac{3}{4}$ der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen nannten als hilfreiche Unterstützungstätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Unterstützungsleistung Organisation und Koordination der Prozesse die Planungen, die inhaltliche Priorisierung bzw. Fokussierung sowie die Moderation der Wissenstransferprozesse (jeweils 17 Nennungen). Das verdeutlicht exemplarisch die Aussage einer Lehrkraft:

„Das war ja vor allem die Koordination, mit der ich ja nicht so betraut war. Ich denke, dass da viel Positives passiert ist, also dass nicht (Name Kollegium) alles alleine machen musste. Und eben die Moderation, die im Vorfeld schon die Gespräche strukturiert hat, Sachen aus dem ersten Gespräch mitgenommen hat für das zweite Gespräch, um noch mal daran anzuknüpfen. Das sind Sachen, die fanden im Hintergrund statt und zwar so gut, dass ich sie nicht mitbekommen habe. Da merkt man, dass es funktioniert.“ (B21 Z 29)

Des Weiteren wurden mit etwa der Hälfte an Nennungen als hilfreiche Tätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Unterstützungsleistung Organisation bzw. Koordination der Prozesse die externe Einbringung von Ideen (12 Nennungen), die Kommunikation im Netzwerk (11 Nennungen) sowie die Erzeugung von Rückmeldung bzw. Feedback (10 Nennungen) angeführt. Mit jeweils acht Nennungen wurden im Zusammenhang dieser Unterstützungsleistung die Akquise von Ressourcen und die Selektion von Partnern und Stakeholdern angeführt.

Als die zweite der beiden mit 23 Nennungen angeführte Unterstützungsleistung des Regionalen Bildungsbüros sticht die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Wissenstransferprozesse hervor. Beispielhaft beschreibt eine Lehrkraft diese wahrgenommene Unterstützungsleistung folgendermaßen:

„Also, der Rahmen jetzt des Bildungsbüros, der war schon, der ist auch weiterhin sehr hilfreich. Also, das ist viel besser, als wenn das, würde ich sagen, als wenn das nur zwischen den Schulen und vielleicht nur von einzelnen Kollegen zu Kollegen der Kontakt bestanden hätte. Das könnte ich mir auch vorstellen. Das fände ich im Grunde auch sehr gut, solchen Austausch. Aber es ist auf jeden Fall entlastend. (...). Aber wir fühlen uns, müssen uns wirklich nur verantwortlich fühlen für tatsächlich das, was wir einbringen können und wir brauchen also, den ganzen organisatorischen Rahmen, das übernimmt eben (Name), wie auch die Leitung der Gespräche und die Einführung, die Zusammenfassung. Im Grunde fühlt es sich immer so an, wie wirklich eingeladen von (Name) zu sein.“ (B 23 Z 36)

Da sich ebenfalls hinter dieser Unterstützungsleistung vielfältige Unterstützungstätigkeiten verbergen, wurden auch zu dieser Subkategorie vor und beim ersten, vorläufigen Kodieren weitere Unterkategorien erstellt (siehe Tab. 5). Nach Abschluss der Kodierung ergab sich folgendes, differenziertes und quantifiziertes Bild (siehe Abb. 32):

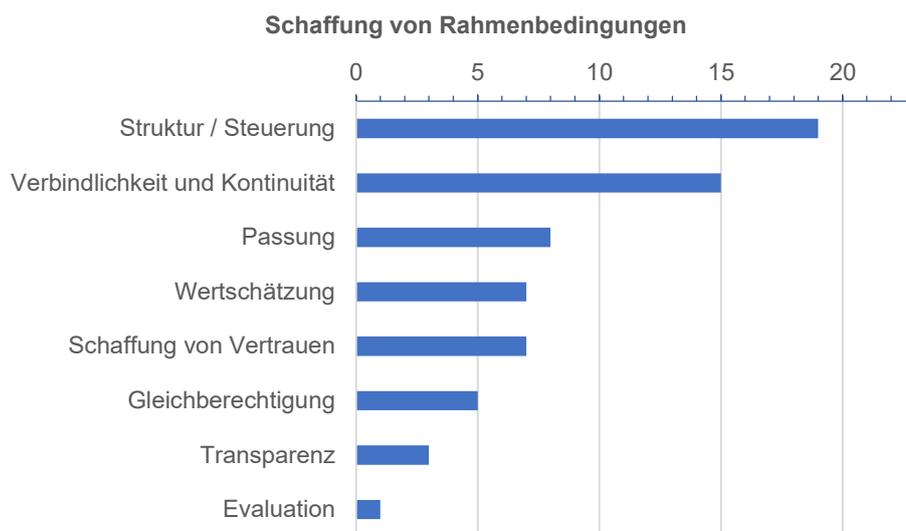


Abbildung 32: Nennungen wahrgenommener Unterstützungstätigkeiten des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Unterstützungsleistung Schaffung von Rahmenbedingungen (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

Mehr als $\frac{3}{4}$ der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen benannten als wahrgenommene Unterstützungstätigkeit des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Unterstützungsleistung Schaffung von Rahmenbedingungen die Gestaltung einer Struktur bzw. die Steuerung der Prozesse (19 Nennungen). Dazu exemplarisch die Äußerung einer Schulleitung:

„(...). Und dass es auch ein klares, wie man so sagt, Setting gab. Es gab bestimmte Termine, in regelmäßigen Abständen wurde sich getroffen und dann wurden Vereinbarungen getroffen, Absprachen durchgeführt. Dann hat es eben diesen Wissenstransfer gegeben, jetzt, auch mit den Fachlehrkräften und dann wurde hinterher wieder geguckt, was war gut, was müsste man verändern, was machen wir als nächstes. Also ganz klar, nicht einfach nur, wir treffen uns dann mal und reden irgendwie so ein bisschen und dann geht man auseinander, sondern da war eine klare Struktur.“ (B8 Z 32)

Des Weiteren wurden mit etwa $\frac{2}{3}$ der Nennungen als hilfreiche Tätigkeit die Erzeugung von Verbindlichkeit und Kontinuität (15 Nennungen) sowie mit acht bzw. sieben Nennungen die vorausgesetzte Passung, die gegenseitige Wertschätzung und die Schaffung von Vertrauen angeführt. Weniger häufig wurden die interne und externe Transparenz (3 Nennungen) und die Evaluation der Transferprozesse (1 Nennung) benannt.

Als eine ebenfalls sehr häufig wahrgenommene Unterstützungsleistung des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Wissenstransferprozesse zwischen den am Projekt teilnehmenden Schulen wurde die Erweiterung der Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen aufgeführt (21 Nennungen). Damit sind Unterstützungstätigkeiten und -maßnahmen ge-

meint, die sowohl inhaltlich-fachlich als auch prozessual personen- und organisationszentriert sein können (z.B. Begleitung bei der Kokonstruktion inhaltlicher Transferprodukte, Hilfe bei der Lösung von Problemen, Stärkung der Kompetenzen als Netzwerk-/Kooperationspartner), was folgende Aussagen einer Schulleitung und einer Lehrkraft veranschaulichen:

„Sie (die Vertretung des Regionalen Bildungsbüros) kamen mit der Idee. Also das war die Initiierung dieser Idee, die einfach naheliegend war. Es war der Prozess Profiling und Matching und des Ausschärfens der Transferleistung, die wir haben wollten und auch des Themas natürlich und dann natürlich die Begleitung, um unser Ziel weiter zu verfolgen. (B22 Z 28)

„Ja, ich fand es gut eigentlich, dass ein Moderator, (Name), dabei war, weil der auch immer noch mal ganz gute Einfälle und Anregungen hatte und halt auch wirklich dann alles ein bisschen enger gezurrt hat und halt mit uns überlegt hat, woran man am besten weiterarbeiten kann und womit man sich auseinandersetzt in den Sitzungen, die da noch kommen oder in den Treffen. Und der dann auch noch mal wieder das Thema in den Blick genommen hat, was wir halt auch konkret hatten. Also ich glaube das hilft wohl weiter, weil sonst weiß man irgendwann nicht mehr so richtig weiter, also das fand ich gut.“ (B13 Z 42)

Mit 19 Nennungen wurde als wirksam wahrgenommene Leistung des Regionalen Bildungsbüros die Unterstützung bei der Machbarkeit bzw. Ermöglichung der Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen und gegebenenfalls weiteren externen Partnern wahrgenommen. Damit sind Unterstützungstätigkeiten gemeint, die beim Zustandekommen, der Durchführung und Absicherung begleitend helfen. Hierzu beispielhaft folgende Lehrkraftaussage:

„Also sehr. Wir waren ganz eng, so hatte ich immer wenigstens das Gefühl. Die Termine waren klar gesteckt. (Name Vertretung Bildungsbüro) hat sich mehrmals gemeldet und gefragt, ob wir irgendwie noch etwas brauchen. Also das war eine sehr gute, enge Betreuung. Und vor allen Dingen jetzt auch. Das eine ist ja abgeschlossen, das nächste wollen wir gerne machen. Wir wissen, dass das auf jeden Fall vorangetrieben wird.“ (B15 Z31)

Das Herstellen von Kontakten bzw. das „Brückenbauen“ über Organisationsgrenzen hinweg war für etwa 2/3 (16 Nennungen) der Interviewpartner eine als hilfreich wahrgenommene Unterstützungsleistung des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Wissenstransferprozesse, was die nachfolgende Äußerung einer Schulleitung exemplarisch wieder spiegelt:

„Na ja, also, wir haben den Bedarf angemeldet, dass wir diese Herausforderung sehen und gerne Wissen abschöpfen möchten. Und dann ist umgehend, muss man wirklich sagen, (Name Vertretung Bildungsbüro) in Aktion getreten und hat eine passende Schule, sag ich mal, für diesen Bedarf herausgesucht und uns zusammengeführt. (...)“ (B5 Z 28)

Für sechs der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen war die Erweiterung der Zusammenarbeit im Transferprozess zwischen den Schulen um externe Partner aus der kommunalen Bildungslandschaft eine hilfreiche Unterstützungsleistung, was, wie das Herstellen von Kontakten, auch in das Tätigkeitsfeld eines repräsentativen Boundary Spanners bzw. Schnittstellenmanagers (siehe Kap. 2.3.2) passt. Als externe Partner wurden in die Projektnetzwerke beispielsweise das Kompetenzteam, das Zdl oder das Kommunale Integrationszentrum einbezogen. Diese waren oftmals bereits vorher Partner der Geberschulen.

Ebenfalls mit sechs Nennungen wurden Regulationstätigkeiten innerhalb der Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen als unterstützende Leistung des Regionalen Bildungsbüros wahrgenommen. Damit sind im Management schulischer Vernetzung die Entwicklung und Durchsetzung von Regeln der Zusammenarbeit gemeint (siehe Kap. 2.2.4). Hierzu beispielhaft die Aussage einer Lehrkraft:

„Sehr stark, weil häufig leiden solche Projekte daran, dass kein klarer Rahmenplan da ist, dass keine klare Strukturierung gibt. Und dass mediatorisch sozusagen immer wieder auf ein, darauf zurückgeführt wird, was haben wir gemacht, was wollen wir, was ist der nächste Schritt. Also häufig kranken diese an, ich sag mal, einem Zerreden eines Projektes, ohne dass man lösungsorientiert arbeitet. Und da hat das Bildungsbüro eine ganz klare Handschrift in diesem Projekt.“ (B2 Z43)

Als sicherlich eine Besonderheit des dieser Untersuchung zugrunde liegenden Projektes „Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen“ gilt die viermalige Nennung der Unterstützungsleistung Personaltransfer. Damit ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass einerseits Lehrkräfte der auslaufenden Schulen in neu aufzubauende Schulen einen Einblick nehmen können und andererseits, dass die aufbauenden Schulen Lehrkräfte aus auslaufenden Schulen kennenlernen können. Dies veranschaulicht die nachfolgende Aussage einer Schulleitung:

„(...). Das heißt nochmal: Informationen an die Kollegien, Hospitationen in der Geberschule, Hospitationen der Geberschule an der Nehmerschule, dann Austausch von Fachpersonal, die zu einander kommen und direkt miteinander sprechen. Ja, und eventuell sogar bei auslaufenden Schulen dann die Abgabe von Kolleginnen und Kollegen oder der Wechsel von Kolleginnen und Kollegen, die das Wissen haben. Denn Wissen ist immer an Personen angedockt. Das Wissen kann man dann eben auch durch Personen, die versetzt werden, an der entsprechenden Nehmerschule verwirklichen.“ (B14 Z 20)

Die hier beschriebenen Ergebnisse bestätigen teilweise die Erkenntnisse aus den verschiedenen Begleitforschungen zum Projekt ‚Schulen im Team‘ (siehe Järvinen et al., 2015; Manitius et al., 2014; Manitius, 2016; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2016). Die dort dem Regionalen Bildungsbüro als externem Unterstützungssystem zugeschriebenen Rollen und Funk-

tionen speziell innerhalb des Netzwerkmanagements³⁷ sowie die Unterstützungsdimensionen und -tätigkeiten innerhalb von Innovationsnetzwerken³⁸ finden sich auch in den wahrgenommenen Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros der vorliegenden Untersuchung wieder. Allerdings werden in der vorliegenden Arbeit diese zum Teil ausdifferenzierter untersucht (z.B. Organisation / Koordination und Schaffung von Rahmenbedingungen) sowie um die Unterstützungsleistungen Erweiterung um externe Partner der kommunalen Bildungslandschaft, Regulation und Personaltransfer ergänzt.

Was das von Koch (2011) in ihrer Dissertation herausgestellte Forschungsdesiderat³⁹ betrifft, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass die Unterstützungsleistungen Kompetenzerweiterung (inhaltlich-fachlich und prozessual, personen- und organisationszentriert) sowie Unterstützung der Machbarkeit durch das Regionale Bildungsbüro von den Schulen als hilfreich und wirksam wahrgenommen wurden. Die zu diesen Leistungen seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen benannten Unterstützungstätigkeiten (z.B. Beratung bei der Kokonstruktion inhaltlicher Transferprodukte, Stärkung der Kompetenzen als Netzwerk-/Kooperationspartner, Begleitung bei der schulaufsichtlichen Absicherung) lassen darauf schließen, dass das Regionale Bildungsbüro als ein externes Unterstützungssystem Prozesse für den Transfer von Wissen und Innovationen sowie deren Implementation in die schulische Praxis beratend begleiten können.

6.3 Wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes 'Wissens-transfer - Von Schulen für Schulen'

Ein Transfer von Wissen und Innovationen gilt im Verständnis der vorliegenden Arbeit dann als erfolgreich eingesetzt, wenn in einer anderen Schule das Wissen oder die Innovation in den dafür vorgesehenen Situationen übernommen, gegebenenfalls neu konstruiert sowie nachhaltig eingesetzt wird (siehe Kap. 1.1.2). Was den Erfolg und die Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen auf verschiedenen Ebenen bzw. in verschiedenen Bereichen der

³⁷ Netzwerkkoordinator, Vermittlungsinstanz, Boundary Spanner, Change Agent - siehe Kap. 2.3.2 und 2.3.3

³⁸ Kompetenzunterstützung, Autonomieunterstützung, Unterstützung von sozialer Einbindung, Unterstützung zur Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz, Backoffice-Tätigkeiten und Informationsmanagement, Beziehungsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungsmanagement - siehe Kap. 2.3.3

³⁹ Erforschung von externen Unterstützungssystemen für den Transfer von Innovationen und dessen Implementation in die schulische Praxis, insbesondere unter Einbezug der Regionalisierungsbestrebungen

schulischen Praxis⁴⁰ betrifft, wurden im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen indirekt erste Erkenntnisse aus der Forschung und dem Praxisfeld zahlreicher Programme dargestellt (siehe Kap. 1.1 und 1.2). Denn diese finden vor allem in den Transfermodellen, -strategien und -gestaltungen wie auch in den transferförderlichen Faktoren für die Umsetzung von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich Berücksichtigung (siehe Kap. 1.2.1, 1.2.4, 1.2.5 und 6.2.1). Allerdings liegen bisher nur wenige empirische Erkenntnisse zum Transfererfolg aus der Perspektive der schulischen Akteure (siehe Berkemeyer et al., 2015, S. 80; Goldenbaum, 2012, S. 71 ff.; Rürup/Bormann, 2013, S. 15 ff.; Kap. 1.1.2) und nur ansatzweise Erkenntnisse zur wahrgenommenen Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen vor. Letztere Erkenntnisse beziehen sich dabei in erster Linie auf die Wirkungen von schulischer Kooperation und Vernetzung in Transfer- und Innovationsnetzwerken⁴¹ (siehe Manitius/Berkemeyer, 2015/a, S. 7; Kap. 1.2.6 und 2.2.5) sowie von diesen auf die Schulentwicklung⁴² (siehe Holtappels, 2013; Kap. 2.2.2). Dazu bleiben jedoch auch auf der Wirkebene der Kooperation und Vernetzung in Schulnetzwerken Forschungsdesiderate im Bereich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit offen (siehe Huber, 2014/b; Kap. 2.2.5).

Auf die Frage „Was hat das Projekt Wissenstransfer des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh Ihnen als Lehrkraft persönlich und Ihrer Schule (als ‚Geber‘ bzw. ‚Nehmer‘) gebracht?“ wurden von den befragten Lehrpersonen und Schulleitungen zahlreiche wahrgenommene Wirksamkeitsaspekte des Projektes Wissenstransfer genannt. Aber auch bereits auf die Frage „Was hat Ihnen beim Transferprozess zwischen den Schulen besonders gefallen bzw. war für Sie hilfreich?“ (siehe Interviewleitfaden im Anhang) gaben die Befragten Antworten zur wahrgenommenen Wirksamkeit des Projektes. Die Nennungen wurden in gewohnter Weise beim Kodieren den deduktiv aufgestellten und induktiv ergänzten Subkategorien als Sammelbegriffe einmal pro Interview und Begriff zugeordnet sowie nach dem vollständigen Kodieren entsprechend quantifiziert (siehe Abb. 33).

⁴⁰ hier vor allem die Ebenen der Innovationen, der Lehrkräfte sowie der Unterrichts- und Schulqualität

⁴¹ vor allem die Professionalisierungs-, Austausch- und Entwicklungsfunktion bei netzwerkenden Lehrkräften

⁴² Herstellung von Kontinuität von Innovationsprozessen, Chancen für Professionalisierungsstrategien, zusätzliche Unterstützung fortgeschrittener Schulen

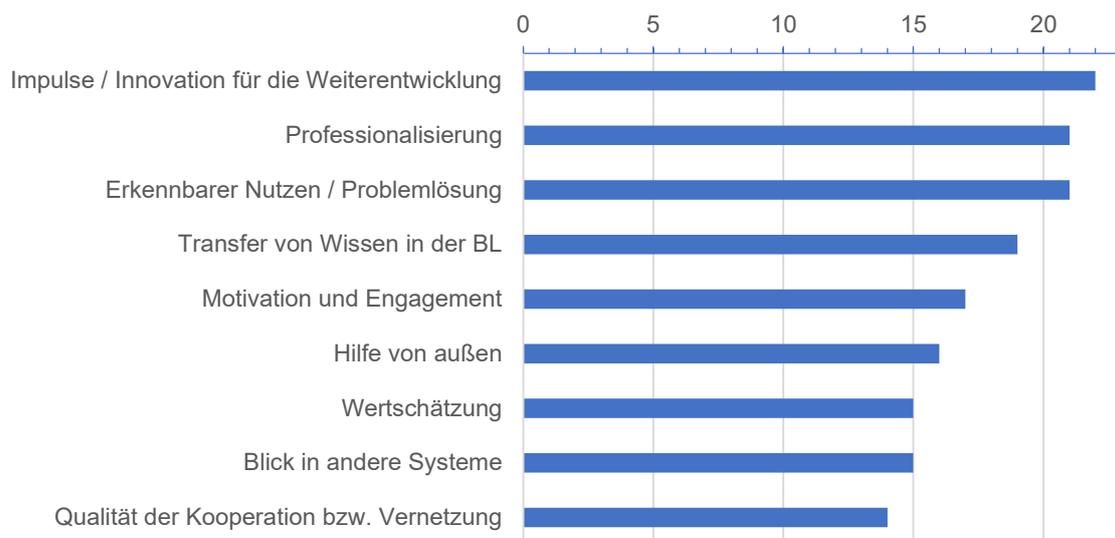


Abbildung 33: Nennungen wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes 'Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen' (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

Die Abbildung stellt die in den Interviews von den befragten 23 Lehrkräften und Schulleitungen genannten wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes ‚Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen‘ und die Häufigkeit der Nennungen dar. Für die weitere Darstellung und Interpretation der Ergebnisse werden die von den schulischen Akteuren genannten wahrgenommenen Wirkungsaspekte zugleich in die folgenden, im theoretischen Grundlagenteil erläuterten Wirkebenen und Wirkungsbereiche der schulischen Praxis eingeordnet (siehe Kap. 2.2.5):

- Ebene der schulischen Akteure
- Ebene der Unterrichts- und Schulqualität der Einzelschule/Schulentwicklung
- Ebene des Schulsystems
- Wirkungsbereich Wissen und Innovationen
- Wirkungsbereich Kooperation und Vernetzung

Insgesamt 22 der 23 interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen nahmen das Projekt ‚Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen‘ dahin gehend als wirksam wahr, dass von dem Transferprozess Impulse bzw. Verbesserungsinnovationen insbesondere für die eigene schulische Weiterentwicklung ausgingen. Diese wahrgenommene Wirkung bezieht sich somit vor allem auf die Wirkebene der Unterrichts- und Schulqualität/Schulentwicklung. Exemplarisch verdeutlichen dies die nachfolgenden Aussagen von zwei Lehrkräften und einer Schulleitung von jeweils unterschiedlichen Nehmerschulen:

„Ja, wir lassen uns im Prinzip gerade immer nur da, wie soll ich sagen, präsentieren, was andere machen und können. Daraus können wir lernen und für uns weitere Schlüsse zie-

hen, wie wir weiter vorgehen und unsere Arbeit weiter aufnehmen, um eben Schulentwicklung zu machen.“ (B16 Z55)

„(...). So Kleinigkeiten, die ja in meinem Handeln als Lehrkraft total wichtig sind. Das fand ich sehr gut. Also das hat mein Unterrichten beeinflusst und mein Denken total. (...). So dass wir das unendlich gut gebraucht haben, um hier das weiter zu entwickeln. (...).“ (B15 Z33)

„(...). Es sind immer so diese Kleinigkeiten, die die Dinge rund machen. Wie machen die das, was kann man bei uns noch ändern. Und ich glaube, das hilft ungeheuer, wenn wir das als System übernehmen können, aber dann auch angepasst an unser System. Und dafür kann man eigentlich gar nicht genügend unterschiedliche Beispiele haben.“ (B9 Z36)

Mit 21 Nennungen wurde von den Befragten die Wirksamkeitsfunktion Professionalisierung innerhalb des Projektes wahrgenommen. Diese Funktion bezieht sich auf den Wirkungsbereich der schulischen Akteure. Hierzu beispielhaft die Aussage einer Lehrkraft einer Nehmer- und einer Geberschule:

„Also mir als Lehrkraft mehr Handlungsmöglichkeiten, mehr Kompetenz und das so nebenbei. Das finde ich irgendwie cool, dass das möglich war. Sonst macht man, ähm, weiß ich nicht, irgendwie ein Blockseminar nochmal an der Uni oder macht irgendeine andere Fortbildung. Aber das war da immer sehr konkret, sodass das nebenbei passierte. (...). Und auch mein Wissen darüber, dass ich mich weiter fortbilden muss. Das war ganz, ganz wichtig für mich.“ (B15 Z33)

„Ja, Kompetenzen nochmal zu bündeln und zu reflektieren. Also und in dem Moment, wo ich etwas weitergebe, wo ich Expertin werde und etwas weitergebe, qualifiziere ich mich ja auch nochmal. Ich kriege ja noch mal einen anderen Zugang dazu und einen anderen Draufblick. (...).“ (B19 Z 40)

Da sich hinter dieser wahrgenommenen Wirksamkeit weitere Aspekte verbergen, wurden zu der Subkategorie vor und beim ersten, vorläufigen Kodieren zusätzliche Unterkategorien erstellt (siehe Tab. 5). Nach Abschluss der Kodierung ergab sich folgendes, differenziertes und quantifiziertes Bild (siehe Abb. 34):

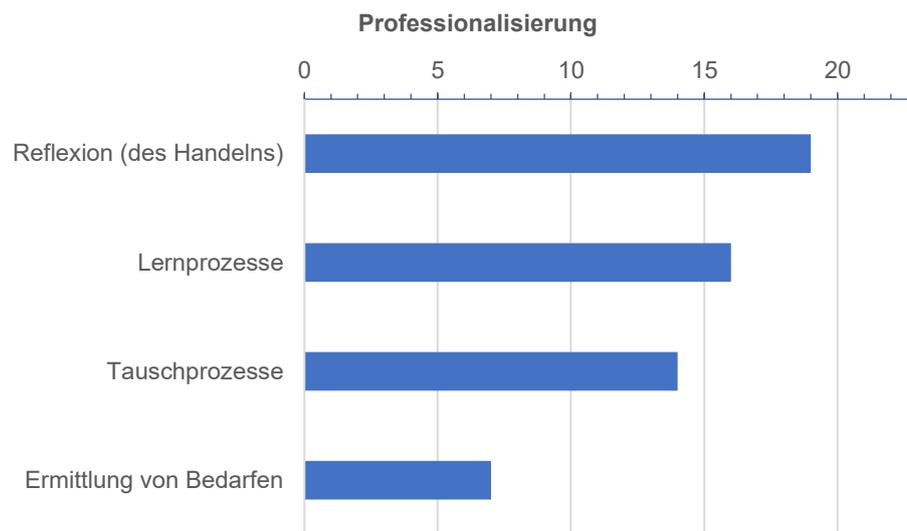


Abbildung 34: Nennungen Wirksamkeitsaspekte innerhalb der wahrgenommenen Wirksamkeit Professionalisierung des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' (N = 23 Interviews; absolute Zahlen)

Mehr als $\frac{3}{4}$ der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen benannten als Aspekt innerhalb der wahrgenommenen Wirksamkeit Professionalisierung die Reflexion des eigenen Handelns (19 Nennungen). Als weitere Aspekte der Wirksamkeitsfunktion Professionalisierung wurden von den Befragten die wahrgenommenen Lern- und Tauschprozesse (16 bzw. 14 Nennungen) sowie für etwa ein Drittel die Ermittlung von Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfen (7 Nennungen) angeführt.

Ebenfalls 21 Lehrkräfte und Schulleitungen gaben an, dass das Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' bezüglich einer Problemlösung bzw. eines erkennbaren Nutzens als wirksam wahrgenommen wurde. Diese Wirksamkeitsfunktion bezieht sich in erster Linie auf die Wirkebene der Unterrichts- und Schulqualität/Schulentwicklung. Dies spiegeln die nachfolgenden Äußerungen von zwei Lehrkräften und einer Schulleitung von unterschiedlichen Nehmerschulen wider:

„(...). Und ich denke, dass man da auf jeden Fall von anderem Wissen profitieren kann und dass gerade diese Austauschmöglichkeit in eine andere Schule reinzuzucken, in den aktiven Schulbetrieb, das hörte sich sehr praxisorientiert an. Dass man wirklich hört, wie läuft es da, welche Probleme gibt es immer noch, welche gab es und wurden gelöst. Insbesondere Letzteres ist natürlich wichtig, weil das oft Probleme sind, vor denen man dann auch selbst irgendwann steht und dann kann man einfach die Lösungsstrategie übernehmen oder hat zumindest schon mal von einer Lösungsstrategie gehört.“ (B21 Z15)

„Der Gewinn war auf jeden Fall auch die Struktur, wie man Kurse strukturieren kann. Gerade auch vor allen Dingen bei der Alphabetisierung war es ganz wichtig. Und eigentlich, ja, doch eigentlich schon, dass man da viel aufbauen konnte. Auch das Material, was dann, ja, wo man halt Ideen bekommt, was schon ausprobiert worden ist durch die Geberschule. Wo die dann vielleicht auch gesagt haben, das ist jetzt nicht so gut oder das können wir empfehlen.“ (B3 Z58)

„Mich hat es vor allen Dingen auch ein bisschen beruhigt. Ich glaube, es ist schon ein herausforderndes Arbeitsfeld, unsere Kinder mit Migrationshintergrund gut in unser Schulsystem, in die Gesellschaft zu integrieren. Da braucht es wirklich alle Hände und viel Potential und wir können jetzt etwas nutzen und das müssen wir nicht selbst erfinden, sondern da können wir drauf aufbauen. Da gibt es Menschen, die da schon viel Vorarbeit geleistet haben. Das beruhigt, denn das ist ja nur eins von vielen Arbeitsfeldern, aber eins, was natürlich im letzten Jahr und auch für die nächsten Jahre ein enorm Wichtiges ist. (...)“ (B1 Z48)

Der Transfer von Wissen in der Bildungslandschaft war für etwa 3/4 der Interviewpartner eine wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes (19 Nennungen). Diese Funktion lässt sich in den Wirkungsbereich Wissen und Innovationen einordnen, bei dem es insbesondere um die Wissenshebung, -weitergabe und -sicherung geht (siehe Kap. 1.1.2). Dazu beispielhaft die Ausführungen von zwei Lehrkräften einer Geberschule und einer Nehmerschullehrkraft:

„Weil ich das gut finde, dass man eben über den Tellerrand schaut und dann eben auch dieses Wissen, was man hat, weitergibt. (...)“ (B7 Z32)

„(...). Ja gut, für unsere Schule ist es einfach auch wichtig, das hinauszutragen, was wir erarbeitet haben, sodass eben auch das Bestand weiterhin hat oder ein bisschen anders, das ist egal. Aber so bestimmte Inhalte, die man jahrelang erarbeitet hat und die sind dann plötzlich weg, das würde mir wehtun. Ja und dadurch ist das eben gewährleistet. Egal, ob das jetzt nach (Ort) getragen wird oder nach (Ort) oder an andere Schulen, da findet man ein bisschen von wieder.“ (B11 Z40)

„(...). Das heißt, hier ist eine Schule die schon Erfahrungen gemacht hat, die (Schulname) oder die (Schulname). Und von beiden Erfahrungen zu partizipieren, ist irgendwie einfach erstmal sinnvoll. Zumal wir im Aufbau sind und da eben halt viele Baustellen gleichzeitig zu bedienen sind, ist so eine Möglichkeit der Partizipation einfach ein Gewinn. (...)“ (B2 Z31)

In Bezug auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes in den Funktionen Steigerung der Motivation und des Engagements, die im Wirkungsbereich der schulischen Akteure zu verorten sind, lassen sich 17 Nennungen ausweisen. Diese wahrgenommene Wirksamkeit verdeutlichen exemplarisch die Aussagen einer Lehrkraft und einer Schulleitung:

„(...). Also, ich würde sagen, so als engagierte und weiterdenkende Lehrerin, die aber sehr gerne auch in der Praxis und mit der Praxis verbunden ist, ich möchte mich nicht hauptsächlich oder viel mit der Theorie so beschäftigen und trotzdem habe ich gemerkt, es gibt Dinge, die ich gut da auch einbringen kann.“ (B23 Z44)

„(...) Und es hat mir viel Freude gebracht nochmal so, diesen Bezug DaZ/DaF im Hause zu schauen, was können wir hier noch tun, was können wir noch machen, da war das sehr anregend für mich.“ (B6 Z47)

Mit 16 Nennungen wurde von den befragten Lehrkräften und Schulleitungen die Hilfe von außen, sowohl von anderen Schulen im Projekt als auch von externen Kooperationspartnern, als wirksam für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis wahrgenommen, was sich in die Wirkebene des Schulsystems verorten lässt. Diese Wirksamkeit beschreiben beispielhaft die Äußerungen einer Lehrkraft und von zwei Schulleitungen einer Nehmerschule:

„(...) als Förderschullehrerin in einer Gesamtschule hat man sehr, sehr, sehr viele Bereiche abzudecken. Mit den Rahmenbedingungen, die wir haben, also sprich zwei Lehrerinnen für über 17 Kinder, ist das, mit den ganzen U-Boot-Kindern, die noch dazu stoßen, ist das eine Aufgabe, wo man einfach immer wieder Erleichterung benötigt und das ist in dem Moment, wo man eben Kollegen hat, die einen von außen unterstützen und da einfach einen Blick mit draufwerfen können und einem Ratschläge geben. Ich denke, das ist ein sehr großer Gewinn.“ (B2 Z31)

„Ich glaube, dass es den Fachlehrkräften und auch den beiden Förderschulkolleginnen sehr geholfen hat, also den Förderschulkolleginnen erstmal, weil sie nicht alleine sind, sondern Unterstützung von anderen Förderschullehrkräften bekommen, das wirkt sich dann im Zusammenspiel wieder für die „normalen“ Fachlehrkräfte aus, die natürlich zum Teil, wenn sie auf sich allein gestellt sind, völlig überfordert sind.“ (B8 Z42)

„Ja, natürlich eine unglaubliche Kompetenzerweiterung. Dadurch, dass eben sehr viele Kollegen jetzt plötzlich einen kompetenteren Umgang mit Aufgabenstellungen sozusagen pflegen können als vorher. Und eben auch das Bewusstsein, dass externe Hilfe oder externe Hilfestellungen nützlich sind und das Zusammenarbeiten mit externen Institutionen in jedem Falle sinnvoll sind.“ (B18 Z46)

Für mehr als die Hälfte der Befragten wurde die Wertschätzung, die Anerkennung der geleisteten Arbeit, des aufgebauten Wissens, der Expertise als wirksam im Projekt wahrgenommen (15 Nennungen). Diese Wirksamkeitsfunktion lässt sich sowohl in die Wirkebene der schulischen Akteure als auch in die Wirkebene des Schulsystems einordnen. Dazu exemplarisch die Äußerungen einer Lehrkraft und einer Schulleitung von zwei Geberschulen:

„(...) Und ich erlebe eben auch, (...) wie ich diesen Prozess des Abwickelns so miterlebt habe, das ist wirklich auch ein Stück Wertschätzung von Arbeit. (...) ansonsten würde ich mal sagen, ansonsten fehlt der Hauptschule die Wertschätzung für die Arbeit, die sie ja jahrelang und jahrzehntelang geleistet hat. Aber an der Stelle ist auf jeden Fall Wertschätzung zum Ausdruck gekommen.“ (B19 Z40)

„Ja, einmal natürlich Anerkennung. Ganz wichtig für die Kolleginnen und Kollegen, die unser Wissen weitertragen. Das ist für sie eine Bestätigung für ihre Arbeit, eine Bestäti-

gung dessen, mit dem sie sich jahrelang beschäftigt haben. Und es ist so, da nachgefragt wird, dass man sich bestätigt fühlt in seiner Arbeit und das ist schon ein großes Pfund, ja. Gerade bei Kolleginnen und Kollegen, die sich an einer auslaufenden Schule befinden, die eigentlich so Endzeitstimmung haben, dann nochmal gebauchpinselt zu werden, das ist schon was Schönes.“ (B14 Z30)

Ebenfalls mit 15 Nennungen schätzten die interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen den Blick in andere Systeme, der durch das Projekt ermöglicht wurde, als wirksam für die schulische Praxis bzw. Schulentwicklung wert, was sich in die Wirkebene der schulischen Akteure einordnen lässt und folgende Aussage einer Nehmerschulleitung beispielhaft verdeutlicht:

„(...). Also für mich persönlich hat es ja den Blick einfach nochmal geweitet auf die Arbeit einer anderen Schule, die mit viel Einsatz ein Profil über Jahre hat entstehen lassen und das hat mich sehr beeindruckt, das so zu sehen. Es hat für mich auch nochmal so einen Blick geschärft. (...).“ (B6 Z47)

Zuletzt wurde von mehr als der Hälfte der Befragten die Qualität der Vernetzung bzw. Kooperation als wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes benannt (14 Nennungen). Diese Funktion lässt sich in die Wirkebene der schulischen Akteure sowie in die Wirkebene der Unterrichts- und Schulqualität der Einzelschule/Schulentwicklung einordnen. Dazu exemplarisch die Aussagen von zwei Schulleitungen verschiedener Nehmerschulen:

„(...). Denn man muss ja auch sagen, viele empfinden Fortbildungen oder diese Reflektionsphasen einfach nur noch als ein Obendrauf, aber hier ist es eben nicht so, dass es nur ein Obendrauf ist, sondern es ist tatsächlich eine Bereicherung.“ (B18 Z24)

„Ja, mir hat natürlich der Wissenstransfer wieder mehr Horizont gegeben, ganz klar. Einfach zu sehen, wie funktioniert es, hat mich natürlich auch als alter Hauptschullehrer darin bestätigt, dass Hauptschulen wirklich hochwirksame und qualitativ hochwertige Arbeit abgeliefert haben und das habe ich also dort vor Ort in der (Schulname) genauso auch wieder gesehen. (...).“ (B20 Z26)

Die beschriebenen Ergebnisse lassen durchaus Rückschlüsse auf einen Transfererfolg zu. Nahezu alle befragten Lehrkräfte und Schulleitungen äußerten, dass von dem Wissenstransferprozess im Projekt Impulse bzw. Verbesserungsinnovationen insbesondere für die eigene schulische Weiterentwicklung ausgingen. Das transferierte Wissen bot den Nehmerschulen die Möglichkeit dieses zu übernehmen, gegebenenfalls neu zu konstruieren und anzuwenden. Den Geberschulen ermöglichte der Transferprozess die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Schulentwicklung und schulischen Praxis.

Zudem ermöglichen die Befunde weiterführende Erkenntnisse was die Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen betrifft. So wurden die Wirksamkeitsfunktionen Professionalisierung, Problemlösung bzw. erkennbarer Nutzen sowie Steigerung der Motiva-

tion und des Engagements von den überwiegend befragten schulischen Akteuren innerhalb des Projektes als wertvoll und hilfreich wahrgenommen.

Des Weiteren lassen sich aufgrund der in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse Bezüge auf die Wirksamkeit im Bereich der Kooperation und Vernetzung in interschulischen Netzwerken herstellen. Vielfach wurde die Qualität der Kooperation und Vernetzung zwischen den Schulen im Projekt, die Möglichkeit einen Blick in andere Systeme, Hilfe von außen und das Wissen aus der Bildungslandschaft zu erhalten sowie die gemeinsame Arbeit und den Prozess wertzuschätzen von diesen als wirksam wahrgenommen.

Teil D: Diskussion und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, empirische Erkenntnisse sowohl zur wahrgenommenen Rolle eines Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem für Schulen in einer kommunalen Bildungslandschaft insbesondere im Tätigkeitsfeld von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen als auch zur Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen für die schulische Praxis zu explorieren. Ausgehend von empirischen Befunden und Erkenntnissen der Forschung sollten mit der vorliegenden Untersuchung die Wissensbestände zu diesen Erkenntnisbereichen weiterentwickelt und empirisch begründete Hypothesen generiert werden. Als Datengrundlage für die dazu aufgestellten Forschungsfragen dienten 23 leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitungen an Sekundarstufen I-Schulen, die im Rahmen des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh durchgeführt wurden. Mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Daten ausgewertet, dargestellt und interpretiert.

In diesem Kapitel wird der Ertrag der Untersuchung resümierend zusammengefasst und diskutiert (Kap. 7). Im Anschluss daran erfolgt eine kritische Reflexion der Untersuchung (Kap. 8). Abschließend werden die sich aus den Erkenntnissen und Grenzen der Untersuchung ergebenden Bedarfe für die weitere Forschung wie auch Konsequenzen und Perspektiven für die Schul- und Bildungspraxis aufgezeigt (Kap. 9).

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse erfolgt im weiteren Verlauf entlang der Struktur der Ergebnisdarstellung (siehe Kap. 6).

7.1 Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros in einer kommunalen Bildungslandschaft zur Unterstützung von Schulen

a) Schulen arbeiten mit zahlreichen externen Partnern des Mehrebenensystems der kommunalen Bildungslandschaft zusammen.

Die Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen (siehe Kap. 1.2.1 und 2.2.2) zeigen einerseits, dass der größere Gestaltungsspielraum der Einzelschule wie auch zunehmende Regionalisierungsprozesse den Schulen eine verstärkte vertikale und horizontale Kooperation und Vernetzung mit anderen Akteuren der kommunalen Bildungslandschaft beispielsweise als sogenannte school-to-school cooperation oder networked systems(s) leadership ermöglichen (siehe Huber, 2014/b). Andererseits zeigen die Erkenntnisse, dass Networked Communities als ein Grundprinzip zur Verbesserung von Bildung genannt und Schulentwicklung nicht mehr als alleinige Aufgabe der Einzelschule gesehen werden (siehe Berkemeyer et al., 2015; Bryk et al., 2015; Hadfield/Chapmann, 2009). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung decken sich mit Erkenntnissen anderer Untersuchungen und festigen zugleich das Bild, dass Schulen mit zahlreichen externen Partnern des Mehrebenensystems der kommunalen Bildungslandschaft zusammenarbeiten. Dabei zeigt die Analyse der Interviews, dass die befragten Schulen insbesondere Kooperationen mit Betrieben, Freien Trägern, anderen Schulen und Vereinen bilden. Dies stützt die Annahme anderer Forschung, dass Schulen (der Sekundarstufe I) insbesondere in den Handlungsfeldern Berufswahlorientierung, Ganzttag, Gestaltung von Übergängen, Qualitätsentwicklung oder zu schulischen Problemfeldern eine Zusammenarbeit eingehen (siehe Huber, 2014/b; Jungermann et al. 2015), um möglicherweise auf individueller und organisatorischer Ebene Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für die Verbesserung der Bildungsqualität zu erhalten.

b) Für eine Zusammenarbeit mit externen Partnern sind den Schulen insbesondere Nutzenaspekte, verlässliche Strukturen, Qualitäten der Kooperationspartner, Ressourcen, gegenseitige Wertschätzung und vereinbarte Ziele wichtig.

Die inhaltsanalytische Auswertung der vorliegenden Untersuchung zeigt, dass für die Schulen innerhalb einer Zusammenarbeit mit externen Partnern vor allem der Nutzenaspekt im Vordergrund steht. Zudem wird von den Schulen Verlässlichkeit, ein fester Ansprechpartner, eine verbindliche Struktur, die Expertise des Kooperationspartners, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die gegenseitige Wertschätzung sowie festgelegte Ziele als wichtige Bedingungen für eine Zusammenarbeit angeführt. Dies stellt heraus und lässt vermuten, dass die Schulen erfahrungsgestützt und abwägender Kooperationen und Vernetzungen eingehen, indem sie sich Zweck, Zusammensetzung, Struktur und Beziehungen berücksichtigen. Damit fügen sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung überwiegend in das Gesamtbild weiterer empirischer Studien und Erfahrungen sowie Evaluationsergebnisse aus Programmen und Projekten zur Kooperation und Vernetzung im nationalen wie internationalen Schul- und Bildungsbereich ein (siehe Berkemeyer et al., 2015; Bryk et al., 2015; Carl/Killus, 2018; Chapman/Hadfield, 2009; Huber, 2014/b; Minderop, 2014; Rürup/Bormann, 2013; Kap.

2.2.3). Allerdings liefern die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung darüber hinaus weitere Gelingensbedingungen einer Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern der kommunalen Bildungslandschaft. So sind den befragten Schulen eine Begegnung auf ‚Augenhöhe‘, die Kokonstruktion der Handlungsbereiche sowie Reglementierungsmechanismen innerhalb der Steuerung einer Zusammenarbeit ebenfalls wichtig.

c) Das Regionale Bildungsbüro bietet für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern Unterstützungsleistungen im Bereich des Schnittstellen- und Netzwerkmanagements.

Als weiteres Ergebnis kann aus der Analyse der Interviews festgehalten werden, dass das Regionale Bildungsbüro Aufgaben zur Unterstützung einer Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern in einer kommunalen Bildungslandschaft übernehmen kann. Die untersuchten Schulen stellen in diesem Zusammenhang insbesondere die Unterstützungsleistungen in den Bereichen der Organisation und Gestaltung von Rahmenbedingungen sowie in der Herstellung von Kontakten bzw. in der Schaffung von Begegnungsräumen heraus. Zudem könne das Regionale Bildungsbüro vor allem die Bildung von Kooperationen, die Initiierung von Projekten, die Erzeugung von Nutzenaspekten und notwendige Aushandlungsprozesse unterstützen. Diese möglichen Unterstützungsleistungen für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern lassen sich den Rollen des Regionalen Bildungsbüros als Schnittstellenmanager bzw. Boundary Spanners sowie als Netzwerkmanager zuordnen. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung stützen damit die Ergebnisse anderer wissenschaftlicher Forschungen zu den Regionalen Bildungsbüros und deren Rolle zur Unterstützung einer Zusammenarbeit in einer kommunalen Bildungslandschaft (siehe Järvinen et al., 2015; Manitius et al., 2014; Manitius, 2016; Otto et al., 2015; Rolff, 2014; Sartory et al., 2018; Sendzik et al., 2012) und schärfen zudem die Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros für eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern beispielsweise als Impulsgeber und Initiator für gemeinsame Projekte.

d) Die Bereitschaft der Schulen, Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros bei der fremd- und selbstgesteuerten Schulentwicklung anzunehmen, ist in Ansätzen erkennbar.

Die Schulentwicklung bedarf, um effektiv und erfolgreich verlaufen zu können, einer Steuerung. Diese ist entweder fremdgesteuert, selbstgesteuert oder berücksichtigt eine Verknüpfung der beiden Strategien. Mit dem letzteren Ansatz zur Steuerung von Schulentwicklung wird mittels symbiotischer Strategien, ausgehend von den Bedarfen der Einzelschule und deren Selbstorganisation, insbesondere die Kooperation und Vernetzung in einer kommunalen

len Bildungslandschaft gestärkt und somit im höheren Maße auf Regionalisierung von Schulentwicklung und Governance gesetzt (siehe Kap. 1.2.2). In diesem Zusammenhang wurden mögliche Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros bislang noch nicht erforscht. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte erstmalig gezeigt werden, dass die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen Unterstützungsmöglichkeiten eines Bildungsbüros in den Schulentwicklungsbereichen der Schaffung von Perspektiven für die schulische Arbeit, der Steuerung und Beratung von Schulentwicklungsprozessen, der selbstbestimmten Entfaltung der Akteure, der Angebotsgestaltung von Fortbildungen sowie der Nachhaltigkeit von Schulentwicklungsvorhaben sehen. Diese Ergebnisse lassen vorsichtig annehmen, dass Schulen sich solcher Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros als externes Unterstützungssystem zur selbst- und fremdgesteuerten Schulentwicklung zu öffnen bereit sind. Genauere Erkenntnisse sind jedoch auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nicht möglich.

7.2 Wahrgenommene Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen

a) Für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen sind den Schulen insbesondere die Implementation der Transferprodukte und -erkenntnisse, die Veränderungs- und Lernbereitschaft sowie stützende Schulleitungen wichtig.

Die Auswertung der vorliegenden Untersuchung exploriert Gelingensbedingungen, die von Schulen für Transferprozesse zwischen Schulen für wichtig gehalten werden. Zu diesen förderlichen Faktoren zählen für die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen vor allem die Implementation bzw. Einbindung der Transferprodukte und -erkenntnisse in die Schulentwicklung, die Veränderungs- und Lernbereitschaft der am Wissenstransfer Beteiligten sowie die Schulleitung als Promotor. Des Weiteren sind in diesem Zusammenhang für die Befragten das Vorhandensein von Motivation bzw. Interesse an der Neuerung, die Relevanz bzw. der Nutzen des Transferprozesses für die eigene Schule sowie die sichergestellte Planung bzw. Organisation wichtige Gelingensbedingungen. Damit stützen und ergänzen die Befunde der vorliegenden Untersuchung die Ergebnisse und Erkenntnisse anderer Untersuchungen bezüglich förderlicher Faktoren zum Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich (siehe Berkemeyer et al., 2015; Goldenbaum, 2012; Jäger, 2008; Jäger, 2017; Ng-A-Fook et al., 2015; Nickolaus/Gräsel, 2006; Rürup/Bormann, 2013; Kap. 1.2.4 und 1.2.6). Zu-

dem lassen sich die genannten Einflussfaktoren in die Rahmenstruktur der Merkmalsebenen (Wissen und Innovation, Lehrkräfte, Schule, Bedingungen des Schulsystems, Kooperation und Vernetzung) einordnen (siehe Rürup/Bormann, 2013; Kap. 1.2.4). Die Analyse der Interviews zeigt allerdings auch, dass dort aufgelistete Einflussfaktoren in dieser Studie unbeannt oder als nicht wesentliche Gelingensbedingungen angesehen werden.

b) Das Regionale Bildungsbüro wird von den Schulen mit Leistungen im Bereich des Netzwerkmanagements als externes Unterstützungssystem innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen als hilfreich wahrgenommen.

Dass interne und externe Unterstützung für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen bzw. für interschulische Innovationsnetzwerke hilfreich sein können, zeigen die Erkenntnisse aus Studien zu Schulmodellprogrammen und -projekten (siehe Berkemeyer et al., 2015; Koch, 2011/a; Järvinen et al., 2015; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2016; Sartory et al., 2018; Van Holt/Manitius, 2015; Kap. 1.2.6, 1.2.7, 2.3.2 und 2.3.3). In diesem Zusammenhang sind auch erste empirische Befunde zur Unterstützungsleistung eines Regionalen Bildungsbüros als externer Unterstützer für interschulische Netzwerke vorgestellt worden (siehe Järvinen et al., 2015; Otto et al., 2015; Sartory et al., 2016; Sartory et al., 2018; Kap. 2.3.3). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung erweitern diese Erkenntnisse um die von Schulen wahrgenommenen Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen. Die Auswertung der Interviews der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen belegt, dass das Regionale Bildungsbüro mit zahlreichen Leistungen im Bereich des Netzwerkmanagements als externes Unterstützungssystem innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen als hilfreich wahrgenommen wird. Dabei werden von allen Befragten die Unterstützungsleistungen Organisation und Koordination der Prozesse sowie Schaffung von Rahmenbedingungen mit den entsprechenden Unterstützungstätigkeiten angeführt. Die in diesem Zusammenhang ausdifferenzierte Betrachtung der Unterstützungstätigkeiten (z.B. Planung und Moderation oder Steuerung und Schaffung von Kontinuität) ermöglicht ergänzend dazu eine Schärfung dieser beiden Unterstützungsleistungen. Ebenfalls als sehr hilfreich werden von den Schulen bezüglich des Netzwerkmanagements des Regionalen Bildungsbüros innerhalb der Wissenstransferprozesse die Unterstützungsleistungen Regulation sowie das Herstellen von Kontakten bzw. das „Brückenbauen“ über Organisationsgrenzen hinweg wahrgenommen, was die Erkenntnisse anderer Untersuchungen zu den Regionalen Bildungsbüros als Boundary Spanner bestätigen und ergänzen (siehe Otto et al., 2015; Manitius, 2014; Kap. 2.3.2).

c) Das Regionale Bildungsbüro wird von den Schulen mit Leistungen im Bereich des Transfers von Innovationen sowie dessen Implementation in die schulische Praxis als

externes Unterstützungssystem innerhalb von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen als hilfreich wahrgenommen.

Die in der vorliegenden Untersuchung analysierten Interviewdaten zeigen, dass das Regionale Bildungsbüro als ein externes Unterstützungssystem den Transfer von Innovationen sowie deren Implementation in die schulische Praxis unterstützen kann. Letztere Unterstützungsleistung ist bislang noch nicht untersucht worden (siehe Koch, 2011; Otto et al., 2015; Järvinen et al., 2015; Sartory et al., 2016; Kap. 2.3.3). Anhand der Auswertung wird diesbezüglich deutlich, dass die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen insbesondere die Unterstützungsleistung zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen (inhaltlich-fachlich und prozessual, personen- und organisationszentriert) mit den entsprechenden Unterstützungstätigkeiten (Begleitung bei der Kokonstruktion inhaltlicher Transferprodukte, Hilfe bei der Lösung von Problemen, Stärkung der Kompetenzen als Netzwerk-/Kooperationspartner) als hilfreich und wirksam wahrnehmen. Zudem wird von den Schulen die Unterstützungsleistung durch das Regionale Bildungsbüro bei der Begleitung der Machbarkeit als wirksam wahrgenommen, womit Unterstützungstätigkeiten gemeint sind, die auch bei der Durchführung des Transfers und dessen Implementation in die schulische Praxis helfen.

7.3 Wahrgenommene Wirksamkeit des Projektes ‘Wissens-transfer - Von Schulen für Schulen’

Bislang liegen nur wenige empirische Erkenntnisse, die in den Kapiteln 1.1, 1.2 und 2.2 dargestellt wurden, zum Erfolg und zur Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen auf verschiedenen Ebenen bzw. in verschiedenen Bereichen der schulischen Praxis (Ebene der schulischen Akteure, der Unterrichts- und Schulqualität/Schulentwicklung, des Schulsystems sowie Wirkbereiche Wissen/Innovation und Kooperation/Vernetzung) vor (siehe Huber, 2014/b; Kap. 2.2.5). Insbesondere fehlen bis dato Befunde zum Transfererfolg aus der Perspektive der schulischen Akteure sowie vertiefende Befunde zu der wahrgenommenen Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen. Dazu können aufgrund der Analyse der Befragung von den beteiligten Lehrkräften und Schulleitungen am Projekt ‚Wissens-transfer – Von Schulen für Schulen‘ folgende Hypothesen formulierte werden:

a) Ein Wissenstransfer zwischen Schulen bietet Impulse bzw. Verbesserungsinnovationen für die Schulentwicklung.

Die Auswertung der Interviews der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen zeigt, dass durch den Wissenstransfer zwischen den am Projekt beteiligten Schulen von diesen Impulse für die eigene Schulentwicklung (Wirkebene Unterrichts- und Schulqualität/Schulentwicklung) wahrgenommen werden. In Verbindung mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lässt sich daher die Vermutung formulieren, dass die Initiierung und ansatzweise Implementierung eines kleinformatischen und kleinschrittigen Wissenstransfers in Transfernetzwerken (siehe Goldenbaum, 2012), wie dieser im Projekt veranlagt ist, insbesondere bei den beteiligten Nehmerschulen/den aufbauenden Gesamtschulen Verbesserungsinnovationen für die schulische Weiterentwicklung ermöglichen. Dies lässt allerdings keineswegs Rückschlüsse über den Transfererfolg bzw. die Institutionalisierung der Innovationen (Tiefe, Nachhaltigkeit und Identifikation) in die schulische Praxis der beteiligten Schulen zu (siehe Bormann/Rürup, 2013), auch wenn einige befragte Lehrkräfte und Schulleitungen auf eine Neukonstruierung des generierten Wissens in ihrer Schule verweisen.

b) Wissenstransferprozesse zwischen Schulen werden in Hinblick auf eine Steigerung der Professionalität und der Motivation von Lehrkräften und Schulleitungen als wirksam wahrgenommen.

Einige Forschungsergebnisse weisen der schulischen Netzwerkarbeit bzw. den networked learning communities (Bonsen/Rolff, 2006) u.a. eine Wirksamkeit bezüglich der Professionalisierung mitwirkender schulischer Akteure (Wirkebene schulische Akteure) zu (siehe Berkemeyer et al., 2015; Boller et al., 2018; Bryk et al., 2015; Chapman/Hadfield, 2009; Dederling, 2007; Fullan/Quinn, 2016; Huber, 2014/b; Huber, 2018; Jungermann et al., 2018; Koltermann, 2013; Manitius/Berkemeyer, 2015/b; Rauch et al., 2007; Rürup et al., 2015; van Holt, 2014; Kap. 2.2.5). Dies gilt entsprechend auch für Transfer- und Innovationsnetzwerke. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen ebenfalls sehr deutlich, dass auch die am Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' beteiligten, vernetzten Lehrkräfte und Schulleitungen eine Kompetenzerweiterung und einen Zugewinn an Erfahrungen, Wissen und Können wahrnehmen, was die Professionalität der Arbeit steigert. Die differenzierte inhaltsanalytische Auswertung der Interviewdaten liefert darüber hinaus Erkenntnisse, dass eine Professionalisierung der mitwirkenden schulischen Akteure vor allem durch die Reflexion des Handelns, durch Lern- und Tauschprozesse sowie durch die Ermittlung von Handlungsbedarfen erfolgt. Zudem festigt die vorliegende Untersuchung, dass die Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen im Projekt die Motivation und das Engagement für die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen erhöht haben. Dieses Ergebnis deckt sich mit weiteren Erkenntnissen zu schulischen Netzwerken, bei denen Motivation und Engagement

als Gelingensbedingung für wie auch als Wirkung von Netzwerkarbeit gesehen werden (Berkemeyer et al., 2015; Rürup/Bormann, 2013; Huber, 2014/b).

c) Ein Wissenstransfer zwischen Schulen erzeugt erkennbare Nutzeneffekte für die schulische Praxis.

Als weiteres Ergebnis kann aus der Analyse der Interviews festgehalten werden, dass das Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' bezüglich einer Problemlösung bzw. eines erkennbaren Nutzens (Wirkebene Unterrichts- und Schulqualität/Schulentwicklung) von den teilnehmenden Schulen als wirksam wahrgenommen wird. Demzufolge ist anzunehmen, dass den Schulen der Inhalt des Wissenstransferprozesses, der Bedarf für handlungsrelevantes, problemlösendes Wissen, der konkrete Mehrwert für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis ein wichtiger Einflussfaktor für gelingenden Transfer sowie für Netzwerk- und Kooperationsarbeit ist. Die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen, insbesondere der Nehmerschulen/der aufbauenden Gesamtschulen, wünschen sich ein konkret und zeitnah umsetzbares Wissen anderer Schulen für die eigene Unterrichts- und Schulentwicklung. Diese Erkenntnis ist bereits in zahlreichen anderen Beiträgen zum Transfererfolg (siehe Fullan, 2001; Jäger, 2004; Nickolaus/Gräsel, 2006; Prenzel, 2010) sowie zu Gelingensfaktoren für Kooperation und Vernetzung in kommunalen Bildungslandschaften und speziell im Schulbereich (siehe Rürup/Bormann, 2013; Berkemeyer et al., 2015; aber auch Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit bezüglich einer Zusammenarbeit mit externen Partnern Kap. 4.1.1 b) herausgestellt worden, wird aber mit dieser Untersuchung um die Perspektive der beteiligten schulischen Akteure erweitert.

d) Wissenstransferprozesse zwischen Schulen können helfen, Wissen in der Bildungslandschaft zu heben, wertzuschätzen und zu sichern.

Anhand der inhaltsanalytischen Auswertung der vorliegenden Untersuchung kann ebenfalls erstmalig aus Perspektive der beteiligten schulischen Akteure gezeigt werden, dass die Wissenstransferprozesse zwischen den Schulen im Projekt helfen können, vorhandenes Wissen und existierende Innovationen in der Bildungslandschaft sichtbar zu machen, wertzuschätzen und durch die Weitergabe zu sichern (Wirkbereich Wissen/Innovation). Die meisten befragten Lehrkräfte und Schulleitungen von Geberschulen/auslaufenden Schulen und Nehmerschulen/aufbauenden Schulen erkennen und wertschätzen den Blick in andere Systeme und die dort geleistete Arbeit. Die Nehmerschulen nehmen dabei das vorhandene, transparent gemachte und weitergegebene Wissen der Geberschulen sowie möglicher externer Partner als hilfreiches Angebot für die eigene Schulentwicklung wahr. Die Geberschulen nehmen vor allem die Wertschätzung ihrer Arbeit wahr und sehen ihr weitergegebenes Wis-

sen an anderen Schulen ansatzweise gesichert. Der Wert für die eigene Schulentwicklung im Auslaufprozess wird zumindest von einigen befragten Geberschullehrkräften und -schulleitungen als eher gering wahrgenommen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergänzen somit die Erkenntnisse anderer Untersuchungen zu schulischen Innovationsnetzwerken und deren Wert für die Schulentwicklung (Berkemeyer et al, 2015; Otto et al, 2015; Hildebrand et al., 2017).

8 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens

In Kapitel 5 wurde die Entscheidung für das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung dargestellt und begründet. Die nachfolgenden Überlegungen sollen nun das methodische Vorgehen einer kritischen Reflexion unterziehen.

Für die vorliegende Untersuchung wurde als empirische Strategie zur wissenschaftlichen Erkenntnisbildung die empirisch-qualitative Forschung gewählt. Nach Durchführung und Auswertung der Untersuchung hat sich diese Wahl der Forschungsstrategie für das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse, die Fragestellungen und den Untersuchungsgegenstand (siehe Bennewitz, 2013) als geeignet erwiesen. Der offen gestaltete, explorative Zugang ermöglichte vertiefende Erkenntnisse für einen bislang weniger erforschten, komplexen Wirklichkeitsbereich zu erschließen (siehe Flick/von Kardorff/Steinke, 2015) -hier aus der Arbeitswelt schulischer Akteure- sowie Hypothesen zu generieren. Einschränkend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die gewonnenen Erkenntnisse jedoch auf den speziellen Geltungsbereich (Untersuchungsgegenstand, -feld und -zeitpunkt) bezogen sind und somit keine allgemeingültigen Aussagen (Generalisierbarkeit) auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse getroffen werden können. Eine Überprüfung der Ergebnisse setzt weitere Untersuchungen voraus, die sowohl empirisch-quantitative und empirisch-qualitative Forschungsaspekte und -methoden berücksichtigen (z.B. Triangulation) als auch auf eine größere Stichprobe zurückgreifen können.

Die vorliegende Arbeit ist im Kontext eines Projektes entstanden (siehe Kap. 4). Die Zusammenstellung der Stichprobe erfolgte unter Berücksichtigung der projektspezifischen Bedingungen gezielt und im Sinne eines Theoretical Samplings. Befragt wurden 23 von 65 möglichen Lehrkräften und Schulleitungen aus allen am Projekt teilnehmenden Geber- und Nehmerschulen der sechs interschulischen Netzwerke, die sich als sogenannte Change Agents am Wissenstransferprozess beteiligt haben (siehe Kap. 5.2). Somit handelt es sich bei der Stichprobenziehung um einen Querschnitt, der allerdings die inhaltliche Repräsentativität (siehe Lamnek, 2005) bzw. eine theoretische Generalisierbarkeit (siehe Flick, 2015) anstrebte. Ein Längsschnitt über alle am Projekt beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen wäre sicherlich wünschenswert um eine noch größere Vielfalt an Aussagen und Erfahrungen bezüglich des Untersuchungsinteresses zu erhalten, aber scheint aufgrund der erkennbaren theoretischen Sättigung nicht notwendig. Vorteilhaft wäre allerdings für das Sampling eine Vergleichs- bzw. Kontrollgruppe gewesen, bei der Schulen einen Wissenstransfer untereinander ohne Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros durchgeführt hätten. Zur Überprüfung der Ergebnisse ist dies für weitere Untersuchungen sinnvoll. Auch kann gegen

das eingesetzte Verfahren der Stichprobenziehung angewendet werden, dass die Ergebnisse eine Tendenz zur sozialen Erwünschtheit oder Akquieszenz haben. Die Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme an den Interviews war sehr hoch. Die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen könnten, obwohl eine externe Interviewerin die Befragungen durchgeführt hat, möglicherweise Antworttendenzen gewählt haben, welche den Erwartungen des Projektes entsprechen.

Als Methode zur Datenerhebung wurden in der vorliegenden Untersuchung leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Die Entscheidung für diese Erhebungsmethode erweist sich im Rückblick hinsichtlich des Erkenntnisinteresses, der Fragestellungen und der zu befragenden Zielgruppe als sinnvoll. Es konnten durch die Anwendung der leitfadengestützten Experteninterviews Phänomene, Relevanzen und Kausalzusammenhänge hinterfragt und von den Interviewten Aspekte des Alltags bzw. der Wirklichkeit rekonstruiert werden (siehe Hopf, 2015). Der im Pretest finalisierte Leitfaden für die Experteninterviews hat sich für die Datenerhebung bewährt. Er diente der Strukturierung des Untersuchungsgegenstandes und bildete ein Gerüst sowohl für die konkrete Datenerhebung als auch für die anschließende Datenauswertung (siehe Bogner/Littig/Metz, 2014; Bensen, 2003). Der notwendige offene Charakter leitfadengestützter Experteninterviews war sowohl für den Kommunikationsprozess innerhalb der Datenerhebung als auch für die Erweiterung des Vorverständnisses vom Untersuchungsgegenstand hilfreich und gewinnbringend. Jedoch hat sich auch gezeigt, dass einige Fragen im Leitfaden nicht immer detaillierte Informationen gehoben haben oder teilweise nicht der Frageintention folgend beantwortet wurden.

Die Durchführung der Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung wurde einmalig von einer erfahrenen, projektunabhängigen und für die leitfadengestützte Befragung geschulten Interviewerin Face-to-Face durchgeführt. Es handelt sich somit um eine Momentaufnahme. Dies bedeutet, dass die Untersuchungsergebnisse auf den Zeitpunkt der Erhebung bezogen und nur unter den dort geltenden Bedingungen einzuordnen und gültig sind. Die Gesprächssituationen der Interviews wurden von der externen Interviewerin als vergleichbar störungsfrei, offen, vertrauensvoll und sinnvoll strukturiert beschrieben, sodass die Befragten umfassend und selbstreflektierend ihre Erfahrungen hinsichtlich der Zusammenarbeit, den Wissenstransferprozessen und den Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros im Projekt rekonstruieren konnten. Entsprechend hat die Datenerhebung qualitativ aussagekräftige und detaillierte Daten hervorgebracht.

Die Aufbereitung des Datenmaterials der vorliegenden Untersuchung wurde durch die Transkription der mittels Audioaufnahme festgehaltenen Interviews vorgenommen. Die Entscheidung für die eher einfachen Transkriptionsregeln fiel abhängig vom Ziel und dem Zweck der

geplanten Analyse der Daten bzw. der gewählten Auswertungsmethode und vor dem Hintergrund forschungspragmatischer Aspekte. Ein möglicherweise drohender Daten- und Informationsverlust von beispielsweise nonverbalen Daten wurde jedoch in Kauf genommen, da diese für die vorliegende Untersuchung keine wesentliche Bedeutung haben. Im Vordergrund der Datenauswertung standen die inhaltlichen Untersuchungserkenntnisse der Interviews.

Die Auswertung der Daten der vorliegenden Untersuchung erfolgte mit dem Ziel, das aufbereitete Datenmaterial der leitfadengestützten Experteninterviews systematisch und strukturiert zu analysieren, um daraus Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen ziehen zu können. Als Methode wurde dazu die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach dem Ablauf von Mayring und Kuckartz gewählt, bei dem ein Kategoriensystem für das Kodieren des Datenmaterials im Mittelpunkt steht (siehe Kap. 5.4.2). Rückblickend hat sich diese Methode der Datenauswertung als sehr passend erwiesen. Die deduktiv aus der Theorie abgeleiteten und definierten Kategorien bildeten wichtige Analyseaspekte, die induktiv am Datenmaterial erweitert wurden. Der Kodierleitfaden konnte entsprechend ausgebaut und überarbeitet werden, sodass am Material schrittweise und zielgerichtet Informationen und Wissen der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen zur Beantwortung der Forschungsfragen generiert werden konnten.

9 Fazit und Ausblick

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung widmete sich zwei wichtigen Bereichen der Schulentwicklung: Zum einen dem Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich, denn regelmäßig wird von verschiedenen Seiten versucht, erprobte Innovationen und transferwürdiges Wissen zur Qualitätssteigerung in die Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit einzubeziehen. Zum anderen den Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros als Unterstützungssystem in einer kommunalen Bildungslandschaft zur Weiterentwicklung der schulischen Praxis. Die vorliegende Untersuchung betrachtet einerseits die wahrgenommene Rolle eines Regionalen Bildungsbüros als externes Unterstützungssystem für Schulen sowie andererseits die Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen für die schulische Praxis.

Die theoretischen Vorüberlegungen haben gezeigt (siehe Kap. 1 und 2), dass es bereits sowohl zur Gestaltung und Umsetzung von Transferprozessen im schulischen Bereich als auch zu den Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros in einer kommunalen Bildungslandschaft Erkenntnisse insbesondere aus der wissenschaftlichen Begleitung von Versuchsprogrammen gibt. Dabei setzt sich die Forschung bezüglich der Gestaltung von Transferprozessen im schulischen Bereich vor allem mit einer flächendeckenden Implementation von Schulreformen und Schulentwicklungsprogrammen, mit möglichen Ursachen begrenzter Transfererfolge bzw. mit transferförderlichen Einflussfaktoren oder mit interner und externer Unterstützung für schulische Transfernetzwerke auseinander (siehe Kap. 1). Es liegen bisher nur wenige Erkenntnisse vor, die sich im Kern mit direkten Unterstützungsleistungen eines externen Unterstützungssystems für wirksame schulische Innovationsnetzwerke, für erfolgreiche Transferprozesse und für die Impulsgebung innerhalb der Schul- und Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen (siehe Koch, 2011; Huber, 2014/b). Des Weiteren sind bislang keine empirischen Erkenntnisse zum Transfererfolg aus der Perspektive der schulischen Akteure (siehe Berkemeyer et al., 2015; Goldenbaum, 2012; Rürup/Bormann, 2013), insbesondere zur wahrgenommenen Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen zwischen Schulen sowie zum Versuch der Sicherung von Wissen bei der Umgestaltung einer Schullandschaft bekannt. Dieses Forschungsdesiderat war ein Anlass für die vorliegende Untersuchung. Bezüglich der Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros in einer kommunalen Bildungslandschaft liegen einige Forschungserkenntnisse und -befunde vor. Diese zeigen insbesondere, dass das Regionale Bildungsbüro zur Steuerung und zum Management einer Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Partnern, vor allem für wichtige schulische Akteure, Unterstützungsleistungen anbieten kann (siehe Kap. 2.3). In

diesem Zusammenhang werden den Regionalen Bildungsbüros die Rollen als Schnittstellenmanager bzw. Boundary Spanner sowie als Netzwerkmanager und Unterstützungssystem von Netzwerken zugeschrieben. Weitere empirische Erkenntnisse zu den Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros bzw. zum Unterstützungssystem Regionales Bildungsbüro sind nicht bekannt (siehe Van Holt/Manitius, 2015; Minderop, 2014; Jungermann et al., 2015; Otto et al., 2015; Järvinen et al., 2015; Sartory et al., 2017). Es fehlen auch Befunde, die sich auf die Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros im Zusammenhang mit dem Transfer von Wissen und Innovationen in der kommunalen Bildungslandschaft bzw. in interschulischen Transfernnetzwerken sowie auf die Weiterentwicklung der schulischen Praxis beziehen. Dieses Forschungsdesiderat war ebenfalls Anlass für die Untersuchung.

Die vorliegende Studie erfolgte im Kontext des Projektes 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh (siehe Kap. 4). Dieses Projekt initiierte und begleitete mit einer dreijährigen Laufzeit (2015-2018) einen Transfer von Wissen und Innovationen zwischen insgesamt 12 auslaufenden und neu aufzubauenden Schulen der Sekundarstufe I im Kreis Gütersloh.

Die hier vorliegende Untersuchung war konzipiert als eine explorative Querschnittsuntersuchung mit qualitativem Forschungsdesign (siehe Kap. 5). Ausgewertet wurden 23 leitfadengestützten Experteninterviews mit am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern aus sechs interschulischen Netzwerken, die im Sinne eines Theoretical Samplings ausgewählt wurden. Die Datenauswertung erfolgte mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die sich an Mayring (2016) und Kuckartz (2016) orientiert. Die Auswertung der Daten ermöglichte die Entwicklung empirisch begründeter Hypothesen sowohl zur Rolle eines Regionalen Bildungsbüros als externes Unterstützungssystem für Schulen als auch zur Wirksamkeit von Wissenstransferprozessen für die schulische Praxis bzw. Schulentwicklung.

Konsequenzen und Perspektiven für die weitere Forschung

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass ein Regionales Bildungsbüro sowohl für die Zusammenarbeit zwischen Schulen als auch für die Zusammenarbeit mit weiteren externen Partnern Unterstützungsleistungen im Bereich des Schnittstellen- und Netzwerkmanagements erbringt. Zudem besteht bei den Schulen eine Bereitschaft, sich hinsichtlich der Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros zur Schulentwicklung zu öffnen. Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen Forschungsperspektiven auf. Zusätzliche (regionale) Studien könnten einerseits mögliche Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbü-

ros für Schulen im Zusammenhang mit Kooperation, Vernetzung, Steuerung und Schulentwicklung identifizieren und untersuchen. Andererseits könnten weiterführende Forschungen die Wirkungen des Handelns von weiteren lokal verorteten, externen Unterstützungssystemen einer kommunalen Bildungslandschaft sichtbar und beschreibbar machen. Die Regionalisierungs- bzw. Dezentralisierungstendenzen im Schul- und Bildungsbereich bieten dazu ein breites Spektrum an Unterstützungssystemen. Gleichzeitig ließe sich in diesem Zusammenhang der in der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigte Aspekt prüfen, inwieweit das unterstützende Handeln von den jeweiligen Mitarbeitern der Unterstützungssysteme und deren Kompetenzen abhängt.

Des Weiteren zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros innerhalb von initiierten Wissenstransferprozessen zwischen Schulen von den teilnehmenden Akteuren in mehrfacher Hinsicht als hilfreich wahrgenommen werden. Das Regionale Bildungsbüro kann Leistungen im Bereich des Netzwerkmanagements, aber auch Leistungen im Bereich des Transfers von Innovationen sowie dessen Implementation in die schulische Praxis anbieten. Auch wenn die Schulen vielfältige Wirksamkeitsaspekte durch einen Wissenstransfer zwischen Schulen für ihre schulische Praxis erkennen (vor allem Impulse, Verbesserungsinnovationen und Nutzenaspekte für die Schulentwicklung sowie eine Steigerung der Professionalität und der Motivation von Lehrkräften und Schulleitungen), so können die damit verbundenen Prozesse scheinbar nicht ausschließlich von den schulischen Akteuren geleistet werden, sondern bedürfen externer Unterstützung. In weiteren Forschungen wäre zunächst zu prüfen, inwiefern sich die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung und die daraus explorierten Schlussfolgerungen bestätigen lassen. Zudem müssten weiterführende Studien gezielt, differenziert und über einen längeren Zeitraum externen Unterstützungsleistungen für interschulische Innovations- und Transfernetzwerke nachgehen, sodass ein auch damit verbundener Zusammenhang zum internen Transfer (schulinterne Verbreitung und Institutionalisierung) bzw. zur Bestimmung von Transfererfolgen (Tiefe, Nachhaltigkeit und Identifikation) sowie zu Möglichkeiten der Entlastung von Lehrkräften durch Wissenstransferprozesse erforscht werden kann.

Ebenfalls bietet die gewonnene Erkenntnis der vorliegenden Untersuchung, dass Wissenstransferprozesse zwischen Schulen helfen können, vorhandenes Wissen und existierende Innovationen in der Bildungslandschaft zu heben, sichtbar zu machen, wertzuschätzen und durch die Weitergabe zu sichern, weitergehende Forschungsperspektiven. So könnte untersucht werden, ob auch in anderen Konstellationen und Veranlagungen als die im Projekt 'Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen' gesetzten Wissenstransferprozesse zwischen

Schulen von beteiligten schulischen Akteuren als wirksam für die Schulentwicklung und die schulische Praxis wahrgenommen werden.

Konsequenzen und Perspektiven für die Schul- und Bildungspraxis

In Bezug auf die Bedeutung dieser Untersuchung für die Schul- und Bildungspraxis konnten hier ebenfalls wichtige Hinweise gewonnen werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit zur Rolle eines Regionalen Bildungsbüros als externes Unterstützungssystem in einer kommunalen Bildungslandschaft für Schulen lassen erkennen, dass externe Unterstützungsleistungen einen Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung bieten können. Die Initiierung und verlässliche Begleitung von schulisch passgenauer Netzwerkarbeit, von schulinternen verbesserungsorientierten Innovationsnetzwerken, eines bedarfsgerechten und evidenzbasierten Lernens voneinander sowie das Anbahnen von Kooperationen mit weiteren regionalen Akteuren unterstützt die Schulen bei ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zudem stärken diese Unterstützungsleistungen die Professionalisierung und die Motivation von Lehrkräften und Schulleitungen. Dafür benötigen Unterstützungssysteme wie das Regionale Bildungsbüro ein gestärktes kommunales Bildungsmanagement mit entsprechenden Rahmenbedingungen, Handlungsspielräumen und Ressourcen sowie qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Inwiefern die generierten Erkenntnisse zu den Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros für landesweite Unterstützungsstrukturen Relevanz besitzen bzw. in Regelstrukturen umgesetzt werden können, bleibt zu prüfen.

Darüber hinaus liefern die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Erkenntnisse, die handlungsleitend für den Transfer von Wissen und Innovationen im schulischen Bereich sein können. So hat sich gezeigt, dass die im Projekt mit dessen Veranlagung (systematisch, mittelfristig, nachfrage- und zielorientiert, passgenau, kleinschrittig, nutzenorientiert, dialogisch - „Das Rad muss nicht ganz neu erfunden werden!“) initiierten regionalen Wissenstransferprozesse von den schulischen Akteuren bzw. den Change Agents als wirksam wahrgenommen werden. Neben einer externen Unterstützung sind ihnen dabei insbesondere die Implementation der Transferprodukte und -erkenntnisse, die Veränderungs- und Lernbereitschaft sowie stützende Schulleitungen wichtig. Zur Anwendung entsprechender Strategien, Handlungen und Tätigkeiten bedarf es grundsätzlich einer Qualifizierung der Lehrkräfte und Schulleitungen (Ausbildung, Fort- und Weiterbildung) im Auf- und Ausbau überfachlicher Kompetenzen (z.B. Kooperations-, Kommunikations-, Innovations- und Transferkompetenz) sowie der Notwendigkeit förderlicher, systematischer und nachhaltiger Rahmenbedingungen.

Literaturverzeichnis

- Aldrich, H.; Herker, D.** (1977). Boundary Spanning Roles and Organization Structure. In: The Academy of Management Review, Vol. 2, 1977, S. 217-230
- Alkremi, L.** (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 265-282
- Altrichter, H.; Heinrich, M.; Soukup-Altrichter, K.** (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. In: Journal of Education Policy, 29 (5), S. 1–25
- Altrichter, H.; Maag Merki, K.** (Hrsg.) (2016). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS
- Altrichter, H.** (2014, 1/a). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System, S. 30-48
- Altrichter, H.** (2014, 1/b). Neue Systemsteuerung durch Regionale Bildungslandschaften. In: Schulverwaltung spezial 7/2014. Köln: Carl Link Verlag
- Altrichter, H.** (2017). Transfer ist Arbeit und Lernen. In: Schulverwaltung NRW 9/2017. Köln: Carl Link Verlag, S. 244-246
- Arbeitsgruppe Lernen vor Ort** (2016). Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“ (Educational Governance). Wiesbaden: Springer VS
- Bauer, J.** (2010). Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). (2010). Schwerpunkt: Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. 13. Jahrgang, 1/2010. Wiesbaden: Springer VS, S. 167-173
- Bauer, H.; Bücher, Ch.; Markmann, F.** (Hrsg.) (2016). Schulen im kommunalen Bildungsmanagement (KWI Schriften). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam
- Baur, N.; Blasius, J.** (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS

- Basel, O.** (2014). Wissensmanagement für Bildungseinrichtungen – Grundlagen, Methoden und Positionen. Berlin: Winter-Industries
- Bennewitz, H.** (2013). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 43-59
- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Järvinen, H.; Manitius, V.; van Holt, N.** (Hrsg.) (2015). Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt `Schulen im Team`. Münster/New York: Waxmann
- Berkemeyer, N.; Bos, W.** (2010). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS, S. 755-770
- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Kuper, H.** (Hrsg.) (2010). Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann Verlag
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen.** Regionale Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen. RBN Kooperationsvertrag (Muster). Online verfügbar unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/RegionaleBildungsnetzwerke/Materialien/rbnkooperationsvertragkreis.pdf> (Zugriff: 03.08.2016)
- Bleckmann, P.; Durdel, A.** (Hrsg.) (2009). Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bleckmann, P.; Schmidt, V.** (Hrsg.) (2012). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer VS
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W.** (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS
- Boller, S.; Fabel-Lamia, M.; Wischer, B.** (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. In: Friedrich Jahresheft Kooperation, 36/2018. Velber: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, S. 6-9
- Bonsen, M.** (2003). Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann Verlag

- Bonsen, M.** (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, S. 301-323
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 167-184
- Bonsen, M.; Bos, W.; Rolff, H.-G.** (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos et al (Hrsg.) (2008). Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 11-39
- Bormann, I.** (2011). Zwischenräume der Veränderung. Innovation und ihr Transfer im Feld von Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS
- Bos, W.; Tarnai, C.** (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: Bos, W.; Tarnai, C. (Hrsg.) (1989). Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann, S. 1-13
- Brühlmann, J.; Haymoz, R.** (2015). Aus der Praxis für die Praxis: Möglichkeiten zur Verbreitung von Ideen und Modellen durch horizontal organisierte Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 1/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 8-13
- Brühlmann, J.; Rolff, H.-G.** (2015). Horizontale Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 1/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 4-7
- Bryk, A. S.; Sebring, P. B.; Allensworth, E.; Luppescu, S.; Easton, J. Q.** (2010). Organizing Schools for Improvement: Lessons From Chicago. Chicago: University of
- Bryk, A. S.; Gomez, L. M.; Grunow, A.; LeMahieu, P. G.** (2015). Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Buddeberg, M.** (2014). Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Münster, New York: Waxmann Verlag
- Bundesministerium für Bildung und Forschung.** Transferinitiative. Online verfügbar unter: <http://www.transferinitiative.de/index.php> (Zugriff: 14.10.2016)

- Carl, F.; Kilius, D.** (2018). Kooperation in Schulnetzwerken. Wege der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Friedrich Jahresheft Kooperation, 36/2018. Velber: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, S. 110-113
- Chapman, Ch.; Hadfield M.** (2009). School-Based Networking for Educational Change. In: Hargreaves, A. Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D. (Hrsg) (2009). Second International Handbook of Educational Change. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, S. 765-780
- Coburn, C. E.; Penuel, W. R.; Geil, K. E.** (2013). Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts. New York: William T. Grant Foundation
- Dedering, K.** (2007). Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K.** (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieentwicklung. Wiesbaden: Springer VS
- Deutscher Städtetag** (2007). Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007. Online verfügbar unter: <http://www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html> (Zugriff: 29.08.2016)
- Dresing, T.; Pehl, T.** (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag
- Drucker, P. F.** (2006). The Effective Executive: The Definitive Guide to Getting the Right Things Done. New York: HarperBusiness
- Duveneck, A.** (2016). Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim und Basel: BeltzJuventa
- Eickelmann, B.; Gerick, J.** (2018). Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht. Teil 2: Fünf Dimensionen der Schulentwicklung zur erfolgreichen Integration digitaler Medien. SchulVerwaltung NRW, 29 (4), S. 111–115.
- Elfering, M.** (2019). Hauptschule. Abschiedsklasse. In: Die Zeit, Nr. 30/2019

- Erlach, C.; Orians, W.; Reisach, U.** (2013). Wissenstransfer bei Fach- und Führungskräftewechsel. Erfahrungswissen erfassen und weitergeben. München: Hanser Verlag
- Euler, D.** (2001). Transferförderung in Modellversuchen: Dossier im Rahmen des Programmes ‚Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)‘. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Euler, D.** (2017). Grundlagen für den Transfer von Schulentwicklungsprozessen. (Expertise im Auftrag der Reinhard Mohn Stiftung)
- Euler, D.; Sloane, P.F.E.** (2016). Kommunales Bildungsmanagement: Kernkomponenten und Gelingensbedingungen (Wirtschaftspädagogisches Forum). Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft
- Fiedler, A.; von Ilsemann, C.; Kleemann, N.** (2015). Transfer von Innovation in einem Netzwerk: der Schulverbund „Blick über den Zaun“. In: Journal für Schulentwicklung, 19. Jahrgang, 4/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 37-44
- Fischbach, R.; Kolleck, N.; de Haan, G.** (Hrsg.) (2015). Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden: Springer VS
- Fischer, J.** (2016). Gelingendes Netzwerkhandeln im professionellen Alltag. In: Suithues; B. (Hrsg.) (2016). Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potentiale und Herausforderungen vernetzter Bildung in der Kommune, S. 9-12
- Flick, U.** (2004). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U.** (2015). Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 252-265
- Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I.** (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I.** (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 13-29
- Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A.** (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

- Friebertshäuser, B.; Langer, A.** (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 437-455
- Friedrich Verlag** in Zusammenarbeit mit Klett (Hrsg.) (2018). Friedrich Jahresheft Kooperation. Seelze: Friedrich Verlag / Klett
- Froschauer, U.; Lueger, M.** (2003). Das qualitative Interview. Wien: Facultas WUV/UTB
- Fullan, M.** (2001). The New Meaning of Educational Change. New York: Falmer
- Fullan, M.** (2010). All Systems go –The Change Imperative for Whole System Reform. London: Corwin
- Fullan, M.** (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Fullan, M.; Quinn, J.** (2016). Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. Thousand Oaks: Corwin.
- Fuß, S.; Karbach, U.** (2014). Grundlagen der Transkription. Opladen und Toronto: UTB / Verlag Barbara Budrich
- Fußangel, K.; Gräsel, C.** (2008). Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“. In: Berkemeyer, N.; Bos, W.; Manitius, V.; Müthing, K. (Hrsg.). Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 285-296
- Giuliani, S.** (2014). Bildungslandschaften Schweiz – Umfassende Bildungsqualität gemeinsam entwickeln. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System, S. 165-169
- GIZ** Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (Hrsg.) (2015). Kooperationsmanagement in der Praxis. Gesellschaftliche Veränderungen gestalten mit Capacity WORKS. Wiesbaden: Springer Gabler
- Glaser, B.G.; Strauss, A.L.** (2010). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Gläser, J.; Laudel, G.** (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag

- Goldenbaum, A.** (2012). Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Wiesbaden: Springer VS
- Gräsel, C.** (2010). Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). (2010). Schwerpunkt: Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. 13. Jahrgang, 1/2010. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-20
- Häder, M.; Häder, S.** (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 283-297
- Hameyer, U.** (2014). Regionale Bildungsnetzwerke. Innovationsstandards für eine gelingende Umsetzungspraxis. In: Schulverwaltung spezial 1/2014. Köln: Carl Link Verlag, S. 15-18
- Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D.** (Hrsg.) (2010). Second International Handbook of Educational Change. London: Springer.
- Haugg, K.** (2012). Potentiale lokaler Bildungslandschaften und Bündnisstrukturen für mehr Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive des Bundes. In: Bleckmann, P.; Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle, S. 211-217
- Helferich, C.** (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 559-574
- Hillebrand, A.; Bremm, N.** (2015): Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt in der Metropole Ruhr. In: Pädagogik 67 (6/15).
- Hillebrand, A.; Webs, T.; Kamarianakis, E.; Holtappels, H. G.; Bremm, N.; Van Ackeren, I.** (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: Journal for educational research online 9 (2017) 1. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 118-143
- Höfer, C.; Rolff, H.-G.** (2015). Transfer von Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.). Handbuch Unterrichtsentwicklung, S. 609-635
- Honig, M.** (2006). Street-Level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 28 (4), S. 357-383.

- Hopf, Ch.** (2015). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 349-360
- Huber, S.G.** (Hrsg.) (2014/a). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System: Köln, Kronach: Carl Link
- Huber, S.G.** (2014/b). Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System, S. 3-29
- Huber, S.G.** u.a. (2014/c). Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System, S. 137-164
- Huber, S.G.** (2018). Kooperation fördert Schulqualität. Eine Verhältnisbestimmung. In: Friedrich Jahresheft Kooperation, 36/2018. Velber: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, S. 100-101
- Huber, S.G. und Wolfgramm, C.** (2014). Kooperative Bildungslandschaften – Theoretisches Rahmenmodell und methodologisch-methodische Überlegungen zu Forschungs- und Evaluationsdesign. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System, S. 57-67
- Huber, S.G.; Kilic, S.; Schwander, M.; Wolfgramm, Ch.** (2014). Vernetzung und Kooperation in Bildungslandschaften. In: Schulverwaltung spezial 1/2014. Köln: Carl Link Verlag
- Jäger, M.** (2004). Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jäger, M.** (2008). Wenn Ideen Schule machen: Anregungen zur Verbreitung von FÖRMIG-Prinzipien und bewährter Praxis. Münster: Waxmann Verlag
- Jäger, M.** (2017). Grundlagen für den Transfer von Schulentwicklungsprozessen. Ein Instrument zur Identifikation von Voraussetzungen für den Transfer in Schulentwicklungsprojekten. (Expertise im Auftrag der Reinhard Mohn Stiftung)
- Järvinen, H.; Sendzik, N.; Sartory, K.; Otto, J.** (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung. In: Journal for Educational Research Online 7 (2015) 1, S. 94-124

- Jütte, W.** (2009). Vernetzung und Kooperation – zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 38. Jg., H. 2/2009. Bonn/Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Jungermann, A.; Manitius, V.; Berkemeyer, N.** (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. In: Journal for Educational Research Online 7 (2015) 1. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 14-48.
- Jungermann, A.; Pfänder, H.; Berkemeyer, N.** (2018). Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können. Münster, New York: Waxmann
- Keller-Schneider, M.; Schnebel, S.** (2018). Kooperation lernen. In: Friedrich Jahresheft Kooperation, 36/2018. Velber: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, S. 26-29
- Koch, B.** (2011/a). Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Koch, B.** (2011/b). Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung. Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen. Online verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/koch/> (Zugriff: 02.08.2016)
- König, E.; Bentler, A.** (2013). Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 173-201
- Kolleck, N.; Brix, J.** (2016). Stiftungen als Akteure in Bildungslandschaften. In: Kolleck, N.; Kulin, S.; Bormann, I.; Haan de, G.; Schwippert, K. (Hrsg.) (2016). Tradition, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Münster, New York: Waxmann, S. 161-179
- Kolleck, N.; Kulin, S.; Bormann, I.; Haan de, G.; Schwippert, K.** (Hrsg.) (2016). Tradition, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Münster, New York: Waxmann
- Koltermann, S.** (2013). Innovationskompetenz? Eine qualitative Exploration des Handelns von Lehrkräften in Innovationsprozessen – rekonstruiert am Beispiel von schulischen Netzwerken (Dissertation). Online verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30436/1/Dissertation.pdf> (Zugriff: 10.02.2017)

- Korn, B.** (2015). Hospitieren – reflektieren - adaptieren. Erfahrungen aus dem Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 1/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 37-43
- Kreutzmann, N.** (2017). Das Regionale Bildungsbüro als Schnittstellen- und Netzwerkmanager. In: Schulverwaltung NRW, 12/2017. Köln: Carl Link Verlag, S. 341-345
- Kriegesmann, B.; Kerka, F.; Sieger, C. A.; Striewe, F.; Yaldizli, F.** (2006). Perspektiven für den Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen - Lehren aus dem institutionalisierten Wissens- und Technologietransfer. Baltmannsweiler: Schneider
- Kriegesmann, B.; Kley, T.; Schwering, M. G.** (2008). Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen. Das Beispiel EBISS II zur erweiterten Berufsorientierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Kuckartz, U.** (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Kuckartz, U.; Rädiker, S.** (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 383-396
- Kuhlmeier, W.** (2016). Der Transfer von Ergebnissen aus Modellprojekten – Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem BIBB-Förderprogramm „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: Frenz, M.; Schlick, Ch.; Unger, T. (Hrsg.) (2016). Wandel der Erwerbsarbeit. Münster: LIT Verlag
- Lamnek, S.** (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Lamnek, S.** (2010). Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Landschaftsverband Rheinland (LVR)** – Zentrum für Medien und Bildung. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/> (Zugriff: 17.09.2016)
- Langan-Fox, J.; Cooper, C.** (Hrsg.) (2013): Boundary-Spanning in Organizations: Network, Influence and Conflict. London: Routledge
- Langer, A.** (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 515-526

- Lindner, M.; Niedlich, S.; Klausning, J.; Lüthi, K.; Brüsemeister, T.** (2015). Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in Lernen vor Ort. In: Journal for Educational Research Online 7 (2015) 1. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 68-93
- Lohre, W.** (2016). Bildungssteuerung in gemeinsamer Verantwortung. In: Suithues; B. (Hrsg.) (2016). Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potentiale und Herausforderungen vernetzter Bildung in der Kommune, S. 4-8
- Loosen, W.** (2016). Das Leitfadenterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbek-Lietz, S.; Meyen, M. (2016). Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-155
- Maag Merki, K.; Altrichter, H.** (2016). Empirische Forschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In: Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, S. 479-486
- Maag Merki, K.; Altrichter, H.** (2015). Educational Governance. In: Die Deutsche Schule 4 (107), S. 396-410
- Manitius, V.; Berkemeyer, N.** (2015a). Netzwerke als Schulentwicklungsstrategie. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Vernetzung von Schulen untereinander. In: Zeitschrift Pädagogik 9/2015. Weinheim: Julius Beltz, S. 6-9
- Manitius, V.; Berkemeyer, N.** (2015b). Unterrichtsentwicklung mithilfe von Netzwerken. In: Rolf, H.-G. (Hrsg.) (2015). Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Manitius, V.; Berkemeyer, N.; Brüsemeister, T.; Bos, W.** (2015). Regionalisierung im Bildungsbereich. Editorial. In: Journal for Educational Research Online 7 (2015) 1. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 7-13.
- Manitius V.; Bremm, M.** (2019). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozial-räumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In: Schreiner et al. (Hrsg.) (2019). Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung, S. 265-282
- Manitius, V.; Groot-Wilken, B.** (2017). Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In: Dobbstein, P.; Manitius, V. (Hrsg.) (2017) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster: Waxmann, S. 266–282

- Manitius, V.; Jungermann, A.; Berkemeyer, J.; Berkemeyer N.** (2014). Professionalisierungsbedarfe von Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros. Empirische Befunde und Hinweise zu einem Fortbildungskonzept. In: Schulverwaltung NRW 2/2014. Köln: Carl Link Verlag
- 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: Die Deutsche Schule 3 (105), S. 276-295
- Manitius, V.** (2016). Netzwerkmanagement als Boundary Spanning – Das Beispiel der Regionalen Bildungsbüros. In: Suithues; B. (Hrsg.) (2016). Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potentiale und Herausforderungen vernetzter Bildung in der Kommune, S. 19-22
- Mayring, P.** (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P.** (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 468-475
- Mayring, P.; Brunner, E.** (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 323-333
- Mayring, P.; Fenzl, T.** (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 543-556
- Merkens, H.** (2015). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 286-299
- Mertineit, K. D.; Nickolaus, R.; Schnurpel, U.** (2002). Transfereffekte von Modellversuchen – Ausgewählte Ergebnisse einer Studie. In: BWP 4/2002. Berufsbildungspolitik im Blickpunkt. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) Publikationen, S. 43-47
- Meuser, M.; Nagel, U.** (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Metz, W. (Hrsg.) (2009). Das Experteninterview. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Minderop, D.** (2014). Bildungsnetzwerke und Bildungsregionen: eine Gebrauchs-Anleitung. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System: Köln, Kronach: Carl Link
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (2018). Quer gedacht. Gut gemacht. Über den praktischen Mehrwert und die Perspektiven Regionaler Bildungsnetzwerke in NRW. Essen: Woeste-Druck + Verlag
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (2011). Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Sonderausgabe zum Schulkonsens und zur Sekundarschule. Frechen: Ritterbach Verlag
- Mitas, O.** (2017). Strukturen der Unterrichtsentwicklung. Vergleichende Fallstudien zur Entwicklung von Lehrerkooperation in Grundschulen (Dissertation). Münster. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1145035264/34> (Zugriff: 01.06.2018)
- Mittelmann, A.** (2011). Werkzeugkasten Wissensmanagement. Norderstedt: Books on Demand
- Neumann, D.; Holzmüller, H.** (2007). Boundary Spanner als Akteure in der Innovationspolitik von Unternehmen. In: Carell, A.; Herrmann, T.; Kleinbeck, U. (Hrsg.) (2007). Innovationen an der Schnittstelle zwischen technischer Dienstleistung und Kunden. Heidelberg: Physica-Verlag, S. 85-100
- Nickolaus, R.; Gräsel, C.** (Hrsg.) (2006). Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider
- Nickolaus, R.; Gönnenwein, A.; Petsch, C.** (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2010). Schwerpunkt: Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. 13. Jahrgang, 1/2010. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-58
- Ng-A-Fook, N.; Kane, R.; Butler, J.; Glithero, L.; Forte, R.** (2015). Brokering knowledge mobilization networks: Policy reforms, partnerships, and teacher education. Education policy analysis archives, 23, 122
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.** (2012). Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt / New York: Campus Verlag

- North, K.** (2011). Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer
- Olk, T.; Somborski, I.; Woide, C.** (2013). Ergebnisbericht zum Forschungsprojekt Educational Governance – Kommunale Bildungslandschaften für die Stadt Mannheim. Halle (Saale)
- Oswald, H.** (2013). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 183-201
- Otto, J.** (2014). Die Kosten der Kooperation. Zur Effizienz kommunal gemanagter Netzwerke im Bildungsbereich. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/33818> (Zugriff: 12.08.2016)
- Otto, J.; Sendzik, N.; Järvinen, H.; Berkemeyer, N.; Bos, W.** (2015). Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven. Münster/New York: Waxmann
- Otto, J.; Berkemeyer, N.** (2015). Regionale Bildungslandschaften. Vorschlag eines Modells zur Analyse kostenerzeugender Interaktionen im Bildungssystem. In: Journal for Educational Research Online 7 (2015) 1, S. 152-175. Münster/New York: Waxmann
- Parreira do Amaral, M.** (2016). Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In: Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, S. 455-477
- Penuel, W. R.; Allen, A. R.; Coburn, C. E.; Farrell, C.** (2015). Conceptualizing research - practice partnerships as joint work at boundaries. Journal of Education for Students Placed at Risk, 20, S. 182–197
- Peurach, D.** (2011). Seeing Complexity in Public Education. Problems, Possibilities and Success for All. Oxford, New York: Oxford University Press
- Pfister, M.** (2015). Netzwerk Luzerner Schulen. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 1/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 44-47
- Phipps, D.; Jensen, K.E.; Myers, J.G.** (2012). Applying Social Sciences Research for Public Benefit Using Knowledge Mobilization and Social Media. In: Lopez-Varela, A. (Hrsg.) (2012). Theoretical and Methodological Approaches to Social Sciences and Knowledge Management. New York: In Tech S. 179-208

- Pircher, R.** (Hrsg.) (2014). Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke – Konzepte, Methoden, Erfahrungen. Erlangen: Publicis Publishing
- Prenzel, A.; Friebertshäuser, B.; Langer, A.** (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prenzel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 17-39
- Prenzel, M.** (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). (2010). Schwerpunkt: Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. 13. Jahrgang, 1/2010. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-37
- Rädiker, S.; Kuckartz, U.** (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS
- Rauch, F., Kreis, I.; Zehetmeier, S.** (2007). Unterstützung durch Begleitung und Vernetzung. Ergebnisse nach vier Jahren Betreuungsarbeit. In: Rauch, F. (Hrsg.), (2007). Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik. Innsbruck: StudienVerlag, S. 253-268
- Rezat, S.** (2017). Die Rolle von Produkten beim Transfer von Modellversuchsergebnissen. (Expertise im Auftrag der Reinhard Mohn Stiftung)
- Ritter, T.; Gmünden, H.-G.** (1998). Die netzwerkende Unternehmung: Organisationale Voraussetzungen netzwerk-kompetenter Unternehmen. Zeitschrift für Führung und Organisation. 67. Jahrgang, S. 260-265
- Rogers, E. M.** (2003). Diffusion of innovations. New York: The Free Press
- Roland, M.; Schnurr, J.; Kummer, N.** (2015). Lernumgebungen gestalten. Arbeitsfelder und Angebote der Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Nordrhein-Westfalen. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 4/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 22-30
- Rolff, H.-G.** (2013/a). Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW – Eine Expertise. Online verfügbar unter: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/auswertung_regionale_bildungsnetzwerke.pdf (Zugriff: 03.08.2016)

- Rolff, H.-G.** (2013/b). Holistische Schulentwicklung. Analysen und Perspektiven. In: McElvany, N.; Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2013). Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde, Perspektiven. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, S. 9-34
- Rolff, H.-G.** (2014/a). Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW – Wissenschaftliche Expertise II. Online verfügbar unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Materialien/expertiseiifinal.pdf> (Zugriff: 03.08.2016)
- Rolff, H.-G.** (2014/b). Bildungslandschaften und Schulleitung in der Praxis: Die Regionale Bildungslandschaft Dortmund. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014/a). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System: Köln, Kronach: Carl Link
- Rolff, H.-G.** (2015/a). Partner in selbstgesteuerten Projektverbänden. Eine empirische Untersuchung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 1/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 14-21
- Rolff, H.-G.** (2015/b). Transfer – Skizze eines theoretischen Bezugsrahmens. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 4/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 7-16
- Rolff, H.-G.** (Hrsg.) (2015/c). Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Rolff, H.-G.; Schratz, M.** (2015). Transfer von Innovationen. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 4/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 4-6
- Rolff, H.-G.** (2016/a). Schnittstellenmanagement in Bildungsnetzwerken. In: Suithues; B. (Hrsg.) (2016). Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potenziale und Herausforderungen vernetzter Bildung in der Kommune, S. 23—28
- Rolff, H.-G.** (2016/b). Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz
- Rombey, W.** (2015). Kommunale Bildungslandschaften, Teil II. Gelingensbedingungen für eine Bildungssteuerung vor Ort. In: Schulverwaltung NRW 4/2015. Köln: Carl Link Verlag
- Rürup, M.; Bormann, I.** (Hrsg.) (2013). Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS

- Rürup, M.; Röbbken, H.** (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung. Eine Fallstudie aus Niedersachsen. In: Journal for Educational Research Online 7 (2015) 1. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 125-151
- Rürup, M.; Röbbken, H.; Emmerich, M.; Dunkake, I.** (2015). Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS
- Sartory, K.; Jungermann, A.; Järvinen, H.** (2017). Support for School-to-School Networks: How Networking Teachers Perceive External Support by a Local Coordinating Agency. In: British Journal of Educational Studies, Volume 65, 2017.
- Sartory, K.; Jungermann, A.; Hoefft, M.; Bos, W.** (2018). Kommunales Übergangsmanagement in der Praxis. Wie Kommunen und Schulen Übergänge gemeinsam gestalten können. Münster, New York: Waxmann Verlag
- Sass, E.** (2015). Bildung(s)gestalten. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die Familienbildung auf dem Weg zu Bildungslandschaften. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund
- Schlee, J.** (2015). Schulentwicklung: nur ein frommer Wunsch? In: Schulverwaltung NRW 4/2015. Köln: Carl Link Verlag, S. 327/328
- Schmidt, C.** (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 473-486
- Schmidt, C.** (2015). Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 447-456
- Schmidt, S.** (2012). Regionale Bildungslandschaften wirkungsorientiert gestalten. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Schnell, R.; Hill, B.-P.; Esser, E.** (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH
- Schreiner, C.; Wiesner, Ch.; Breit, S. Dobbelstein, P.; Heinrich, M. Steffens, U.** (Hrsg.) (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster/New York: Waxmann
- Schreier, M.** (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 15, Nr. 1

- Schubert, H.; Puskeppeleit, M.** (2012). Qualitätsentwicklung in Bildungslandschaften. In: Bleckmann, P.; Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle, S. 98-114
- Schuster, M.** (2012). Wissensmanagement in Bildungseinrichtungen. Hamburg: Diplomica Verlag
- 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.) (2012). Deregulierung im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 331-350
- Sendzik, N.; Sartory, K.; Järvinen, H.** (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. In: Kolleck, N. et al. (Hrsg.) (2016). Tradition, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Münster, New York: Waxmann, S. 97-125
- Stary, C.; Maroscher, M.; Stary, I.** (2013). Wissensmanagement in der Praxis – Methoden, Werkzeuge, Beispiele. München: Hanser Verlag
- Stefan, A.; Greskowiak, D.** (2011). Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement. Magazin für das Programm „Lernen vor Ort“. Bonn: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt
- Steinke, I.** (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.) (2015). Qualitative Forschung. Ein Handbuch; 319-331
- Stern, C.** (2014). Bildung gemeinsam gestalten – Erfahrungen aus den Regionalen Bildungsnetzwerken in Nordrhein-Westfalen. In: Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System, S. 200-206
- Stern, C.** (2015). Eigenverantwortliche Schulen in Regionalen Bildungsnetzwerken. Gemeinsam Herausforderungen meistern. In: Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 06/2015. Erfstadt: Ritterbach Verlag, S. 241-244
- Stoll, L.** (2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. In: Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D. (Hrsg.) (2010). Second International Handbook of Educational Change, S. 469-484

- Süß, S.** (Hrsg.) (2015). Bildung ist Gemeinschaftsaufgabe. Stiftungen und ihr Beitrag zu einem kommunalen Bildungsmanagement. Lernen vor Ort: Erfahrungsberichte und Erfolgsgeschichten. Berlin: Bundesverband Deutscher Stiftungen
- Suthues, B.** (Hrsg.) (2016). Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potentiale und Herausforderungen vernetzter Bildung in der Kommune. Essen: Woeste Druck + Verlag
- Suthues, B.; Bienek, M.** (Hrsg.) (2016). Kommunales Bildungsmanagement und gemeinsame Planung: Ressortübergreifende Zusammenarbeit und staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft. Essen: Woeste Druck + Verlag
- Suthues, B.; Bienek, M.; Roland, M.** (Hrsg.) (2017). Einblicke ins Bildungsmanagement: Verortungen in Bildungslandschaften und kommunaler Verwaltung. Essen: Woeste Druck + Verlag
- Sydow, J.** (2006). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung, in: Sydow, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Wiesbaden: Gabler, S. 387-472
- Sydow, J.** (2010). Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In: Berkemeyer, N.; Bos, W.; Kuper, H. (Hrsg.) (2010). Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen, S. 33-48
- Sydow, J.; Windeler, A.** (1994). Über Netzwerke, virtuelle Integration und Interorganisationsbeziehungen. In: Sydow, J.; Windeler, A. (Hrsg.) (1994). Management internationaler Beziehungen, Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 1-21
- Tegge, D.** (2015). Bildungssteuerung in der Kommune. In: Schulverwaltung NRW 6/2015. Köln: Carl Link Verlag, S. 185-189
- Thiel, Michael** (2002): Wissenstransfer in komplexen Organisationen. Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best Practices. Wiesbaden: Springer VS
- Thümler, E.** (2014). Erfolgsbedingungen staatlich-philantrophischer Bildungspartnerschaften. Projektbericht des Centrums für soziale Investitionen und Innovationen (CSI Universität Heidelberg). Heidelberg

- Tillmann, K.J.** (2016). Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektive. In: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 293-308
- Uetz, G.** (2016). Schulen in Regionalen Bildungsnetzwerken – Möglichkeiten und Chancen. In: Schulverwaltung NRW 6/2016. Köln: Carl Link Verlag, S. 178-180
- Uhlendorff, H.; Prengel, A.** (2013). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 137-148
- Van Holt, N.** (2014). Innovation durch selbstorganisierte Intervention – Eine Analyse von Transfer- und Innovationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln“. Online verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33607/1/140901_Diss_NvH_final.pdf (Zugriff: 03.08.2016)
- Van Holt, N.; Manitius, V.** (2015). Unterstützung von Transfer durch Change Agents. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 4/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 17-21
- Vogt, S.; Werner, M.** (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse (Skript). Köln: Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln
- Weichbold, M.** (2014). Pretest. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 299-304
- Wiechmann, J.** (2003). Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 49/5. Frankfurt am Main: peDOCS/Beltz, S. 675-694
- Zala-Mezö, E.; Strauss, N.-C.; Werder, B. D.:** Das Prinzip „middle up down“: jenseits von „top down“ oder „bottom up“. In: Journal für Schulentwicklung 19. Jahrgang, 1/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 29-36
- Zeppin, M.** (2008). Wissenstransfer. Methoden, Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten zur Sicherung und Weitergabe des Wissens. Saarbrücken: VDM Verlag

Anhang

Anhang I - Einladung zum Experteninterview, Einwilligungserklärung und Interview-
bericht

Anhang II - Leitfaden für die Experteninterviews

Anhang III - Transkriptionsregeln

Anhang IV - Kodierleitfaden

Anhang I - Einladung zum Experteninterview, Einwilligungserklärung und Vorlage Interviewbericht

Einladung zum Experteninterview

Projekt „Von Schulen für Schulen“



Liebe Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer,

das Projekt „Wissenstransfer - Von Schulen für Schulen“ des Regionalen Bildungsbüros Kreis Gütersloh läuft bereits seit etwa 2 Jahren. In dieser Zeit haben zwischen den teilnehmenden Schulen vielfältige Transferprozesse stattgefunden.

Um herauszufinden, was für die Transferprozesse zwischen den Schulen und für Ihre schulische Arbeit wichtig bzw. wirksam ist sowie welche Unterstützungsleistungen das Regionale Bildungsbüro begleitend bieten kann, wollen wir durch einem externen Partner sogenannte Experteninterviews durchführen lassen. Deshalb bitten wir Sie, an dieser mündlichen Befragung teilzunehmen. Die Interviews werden selbstverständlich für die Auswertung anonymisiert, sodass es nicht möglich ist, Rückschlüsse auf die Teilnehmenden zu ziehen.

Wer wird interviewt?

Befragt werden einzeln am Projekt teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungsmitglieder.

Wie lange dauert ein Interview?

In bereits durchgeführten Vorinterviews betrug die Dauer zwischen 25 und 40 Minuten.

Wer führt das Interview wie und wo durch?

Eine erfahrene Interviewerin (Frau Ann-Cathrin Obermeier) führt die Interviews anhand eines Leitfadens mit einem Aufnahmegerät an einem ruhigen Ort Ihrer Schule durch.

In welchem Zeitraum soll das Interview stattfinden?

Die Interviews sollen, möglichst pro Schule gebündelt, zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien (06.11. - 15.12.2017: montags oder freitags) stattfinden. Den genauen Zeitpunkt bestimmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dazu bitte ich um eine kurze Terminabstimmung.

Über die Auswertungsergebnisse werden wir Sie voraussichtlich noch vor den Sommerferien informieren können.

Für die Teilnahme danke ich Ihnen bereits im Voraus ganz herzlich.

i.A. Norbert Kreuzmann

Kontakt:

Norbert Kreuzmann

Regionales Bildungsbüro Kreis Gütersloh

Norbert.Kreuzmann@gt-net.de

05241-851528

016090520652

Einwilligungserklärung

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten



Projekt: Wissenstransfer – Von Schulen für Schulen

Durchführende Institution: Regionales Bildungsbüro Gütersloh und WWU Münster (Kooperation)

Projektleitung: Norbert Kreuzmann

Interviewerin/Interviewer: Ann-Cathrin Obermeier, WWU Münster

Interviewdatum:

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

mündliche Erläuterung

schriftliche Erläuterung

Mir wurde erklärt, dass meine Interviewaussagen im genannten Projekt mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und in Schriftform gebracht werden. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu meiner Identifizierung führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. Mir wird versichert, dass meine Interviewaussagen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Ausschnitten zitiert werden.

Das bedeutet, dass das gesamte Interview nicht veröffentlicht werden darf. Damit soll erreicht werden, dass ich auch durch die Reihenfolge und Kombination meiner erzählten Ereignisse im gesamten Interview nicht für Dritte erkennbar werde.

Mir ist bewusst, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und ich mein Einverständnis dazu jederzeit ohne Begründung und ohne Nachteile zurückziehen kann. Ebenso kann ich einer Speicherung meiner Daten jederzeit widersprechen und deren Löschung verlangen.

Ich bin damit einverstanden, im besprochenen Projekt ein Interview zu geben.

() Ja () Nein

Name

Unterschrift

Datum

Vorlage Interviewbericht



Name der/des Interviewten: _____

Institution und Funktion: _____

Datum und Dauer des Interviews: _____

Interviewer/In/Protokollant/In: _____

Eindrücke / Einschätzungen zum Interview:

Rahmenbedingungen des Gesprächs / Interviewleistung / Reaktionen der befragten Person

Allgemeine Charakteristika des Interviews / Auffälligkeiten:

Expertenstatus / Ergänzungsbefragung erforderlich:

Weitere mögliche Gesprächspartner / sonstige Hinweise:

Anhang II - Leitfaden für die Experteninterviews

Interviewleitfaden – LuL/SL (Geber- und Nehmerschule)



Name der/des Interviewten: _____

Institution und Funktion: _____

Datum des Interviews: _____

Interviewer/In: _____

Einleitungs- und Vorbereitungsphase

Begrüßung und Dank

Vorstellung der Interviewerin

Vorstellung des Kontextes/Projekttes mit den Zielen (Projekt des Regionalen Bildungsbüros zum Transfer von Wissen und Erfahrungen zwischen auslaufenden Schulen und aufbauende Schulen - Ziele u.a. Nutzen erzeugen, Transferprozesse in der RBL ermöglichen, Wertschätzung, ...)

Vorstellung der Interviewziele (Evaluation des Projekttes, „verbale Daten“ / Informationen und Erfahrungen, wissenschaftliche Begleitung)

Beschreibung des Interviewablaufes (Leitfadeninterview, Zeitumfang, Aufnahmegerät, Notizen/Memos, Anonymität, Einwilligung, ...)

Interview-Start mit Audioaufnahme (*siehe vorläufiger Leitfaden zum Experteninterview*) und
Interview-Ende

Vorab zur Einordnung / Strukturierung: Vorstellung der drei Frageblöcke!!!

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: < 30 30-40 40-50 50-60 > 60

Berufsjahre: (Angabe in Jahren)

Erfahrung mit Projekten zur SE: vorhanden

wenig vorhanden

Interviewleitfaden – LuL/SL (ohne die Notiz- und Memospalte)

Thema / Kategorie / Frageblock	Fragen (übergeordnete Fragen und Unterfragen) / Unterkategorien
Einstieg (Bezug zum Projekt)	Was sind Ihre Aufgabe/n in der Schule?
Frageblock 1: Aufgaben eines RBB (Regionalen Bildungsbüros) zur Unterstützung kommunaler SE (Schulentwicklung)	<p><i>Hintergrundfrage:</i> Welche Aufgaben kann ein RBB für die Unterstützung von Zusammenarbeit in einer Bildungslandschaft wie den Kreis GT übernehmen?</p> <p>zu stellende Fragen, ohne direkten Bezug zum Projekt, sondern allgemein zur Zusammenarbeit in der Bildungslandschaft:</p> <p>Mit welchen außerschulischen Partnern / Bildungsakteuren arbeiten Sie an Ihrer Schule zusammen?</p> <p>Was ist für diese Zusammenarbeit wichtig?</p> <p>Welche Aufgaben kann das RBB bei der Zusammenarbeit mit anderen Bildungsakteuren übernehmen? Und welche innerhalb der Begleitung von SE-Vorhaben in der Bildungsregion? (getrennt befragen)</p>
Thema / Kategorie / Frageblock	Fragen (übergeordnete Fragen und Unterfragen) / Unterkategorien
Frageblock 2: Unterstützungsleistungen des RBB im Arbeitsfeld WT (Wissenstransfer) und SE aus Sicht der Akteure	<p><i>Hintergrundfrage:</i> Welche Unterstützungsleistungen kann das RBB im Projekt zum Wissenstransfer zwischen auslaufenden und aufbauenden Schulen einer Bildungslandschaft übernehmen?</p> <p>zu stellende Fragen, mit direktem Bezug zum Projekt:</p> <p>Wie sind Sie zum Projekt Wissenstransfer des RBB GT gekommen und in welcher Form sind Sie in das Projekt eingebunden?</p> <p>Was hat Sie zur Teilnahme bewogen?</p> <p>Welche Bedingungen sind für Sie grundsätzlich für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen wichtig?</p> <p>Wie findet der Transferprozess zwischen den Schulen (und ggf. externen Partnern) im Projekt statt? Was hat Ihnen dabei besonders gefallen/war für Sie hilfreich?</p> <p>Wie hat Sie das RBB bei der Initiierung und Implementierung des Projektes unterstützt?</p>

Thema / Kategorie / Frageblock	Fragen (übergeordnete Fragen und Unterfragen) / Unterkategorien
<p>Frageblock 3:</p> <p>Wahrgenommene Wirksamkeit für die schulische Praxis</p>	<p><i>Hintergrundfrage:</i> Was haben Sie in dem Projekt Wissenstransfer für Ihre schulische Arbeit als wirksam wahrgenommen?</p> <p>zu stellende Fragen, mit direktem Bezug zum Projekt:</p> <p>Was hat das Projekt Wissenstransfer des RBB GT Ihnen als Lehrkraft persönlich und Ihrer Schule (als „Geber“ bzw. „Nehmer“) gebracht?</p> <p>Inwiefern haben Sie das RBB im Transferprozess als hilfreich wahrgenommen?</p> <p>Wer und was sind aus Ihrer Sicht im Transferprozess des Projektes für die eigene SE noch wichtig?</p>
<p>Abschluss</p>	<p>Haben wir aus Ihrer Sicht relevante Aspekte vergessen?</p> <p>Möchten Sie noch etwas ergänzen?</p>
<p>Dank und weiteres Vorgehen</p>	

Anhang III - Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung (vgl. Kuckartz, 2016, S. 167 f.):

Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.

Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.

Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.

Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.

Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.

Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.

Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.

Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.

Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“, gekennzeichnet.

Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.

Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).

Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.

Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.

Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Anhang IV - Kodierleitfaden

(Nebenauswertung)

Kodiereinheit und -festlegungen

Die Zuordnung der Textstellen erfolgt als „intellektuelle Kodierung“ und somit nicht computergestützt automatisch, sondern auf dem Wege des Erfassens und Interpretierens der Kodierer.

Wörter und Teilsätze werden kodiert; Begriffswiederholungen / mehrfachgenannte, inhaltlich gleiche Aspekte innerhalb eines Interviews sind nicht zu kodieren

Interviewfrage 1.1 (außerschulische Partner)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Ursprungsfrage
Außerschulische Partner	Partner, die Schulen in der Bildungsarbeit unterstützen	<i>Betriebe, Sportvereine, Kompetenzteam</i>		Mit welchen außerschulischen Partnern/Bildungsakteuren arbeiten Sie an Ihrer Schule zusammen?

Interviewfrage 1.2 (Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Ursprungsfrage
Gelingensbedingungen Zusammenarbeit	Aspekte, die für eine gelingende Zusammenarbeit genannt werden	<i>Ziele, Kommunikation, Vertrauen</i>		Was ist für diese Zusammenarbeit wichtig?

Interviewfrage 2.3 / 3.3 (Gelingensbedingungen Wissenstransfer)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Ursprungsfrage
Gelingensbedingungen Wissenstransfer	Aspekte, die einen Wissenstransfer zwischen Schulen als gelingend beschreiben Personen, Funktionen und Aspekte, die bezüglich der Wissenstransferprozesse für die Schulentwicklung als wichtig, notwendig erscheinen	<i>Kommunikation, Offenheit, Schulleitung</i>		Welche Bedingungen sind für Sie grundsätzlich für Wissenstransferprozesse zwischen Schulen wichtig? Wer und was sind aus Ihrer Sicht im Transferprozess des Projektes für die eigene SE noch wichtig?

(Hauptauswertung)

Kodiereinheit und -festlegungen

Die Zuordnung der Textstellen erfolgt als „intellektuelle Kodierung“ und somit nicht computergestützt automatisch, sondern auf dem Wege des Erfassens und Interpretierens der Kodierer.

Es werden semantische Einheiten kodiert; Textstellen können mehreren Kategorien zugeordnet werden; Begriffswiederholungen bzw. gleiche Informationen innerhalb eines Interviews, die sich auf Fakten beziehen, werden nicht kodiert. Jeder Kode wird pro Interview nicht mehr als einmal vergeben werden.

Interviewfrage 1.3 (Aufgaben eines RBB in der BL zur Unterstützung von Zusammenarbeit und zur SE)

Kategorie und Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Ursprungsfrage
Initiierung von Projekten <ul style="list-style-type: none"> • Projekte durchführen • Projekte begleiten • Projektideen anbieten 	umfasst Angebote, Programme, die ins Leben gerufen, angeboten, durchgeführt, begleitet werden umfasst Ideen für Angebote, Programme, die dargestellt, vorgestellt werden	<i>helfen bei Projekten uns bei Projekten begleiten gezielte Angebote, die dann eben vom Kreis bzw. Bildungsbüro kommen</i>		Welche Aufgaben kann das RBB bei der Zusammenarbeit mit anderen Bildungsakteuren übernehmen? Und welche innerhalb der Begleitung von SE-Vorhaben in der Bildungsregion?
Impulsgeber	umschreibt Anregungen, Anlässe, Initiativen, die dargestellt und weitergegeben werden	<i>als Vorreiter, Vordenker fungieren, damit wir Ideen bekommen</i>		
Schaffung von Begegnungsräumen	umfasst Orte, Räume, Gelegenheiten, an bzw. in denen sich Menschen treffen, begegnen, austauschen	<i>zusammenkommen, damit man sich austauschen kann; Netzwerke knüpfen</i>		
Herstellung von Kontakten	umschreibt den Aufbau, den Austausch, die Weitergabe, das Zustandekommen von Begegnungsmöglichkeiten	<i>Türöffner; externe Partner gesucht, mit denen der Austausch dann laufen kann; Erstkontakte hergestellt</i>		
Bildung von Kooperationen	umfasst die Herstellung, Erzeugung von Zusammenarbeit von Menschen mit dem gleichen Thema/Ziel	<i>sodass Schulen zusammenarbeiten; Verzahnung mit anderen Schulen</i>		

Organisation und Rahmenbedingungen	Aspekte, Aufgaben, Bedingungen, die die Zusammenarbeit und die Abwicklung, Durchführung, Gestaltungsmöglichkeiten für SE-Vorhaben betreffen:		hier werden die Unterkategorien kodiert	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation 	Bewertung und Begutachtung von Projekten, Prozessen	<i>in Bezug auf Evaluation</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung 	Zuweisung und Einhaltung von Zuständigkeiten	<i>gewisse Verbindlichkeiten schafft</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Akquise von Ressourcen 	Einholung und Zuweisung von finanziellen und zeitlichen Mitteln	<i>gibt uns Personal an die Hand; welche Ressourcen sind nutzbar</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation 	Austausch und Übertragung von Informationen	<i>Informationen zu allen Seiten herstellen</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Moderation 	Begleitung, Leitung einer Arbeit von Gruppen	<i>ganz wichtig ist die Moderation</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Selektion von Partnern und Stakeholdern 	Auswahl passender Partner, Personen, Gruppen oder Institutionen für Aktivitäten	<i>Partner eben sucht, passgenau möglichst</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Planung 	Vorbereitungsaufgaben	<i>Planung von Terminen</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Koordination 	Abstimmungsaufgaben	<i>abstimmen helfen, damit wir die Arbeit gemeinsam gestalten können</i>		
Aushandlungsprozesse	beschreibt Bedingungen, Notwendigkeiten, die es zu klären, abzugleichen gilt	<i>dies ist ein Geben und Nehmen; mit uns gemeinsam sortiert; gemeinsam guckt, was es für Möglichkeiten gibt</i>		
Nutzenaspekte	Nutzenbereiche klären, erfassen, darstellen, abgleichen	<i>Mehrwert für alle Seiten aufzeigen; Win-Win-Situation</i>		
Zielfindung	Ziele klären, erfassen, darstellen, abgleichen	<i>helfen, Ziele zu vereinbaren</i>		
Selbstbestimmte Entfaltung der Akteure	Ermöglichung, Gewährleistung einer selbstbestimmten Gestaltung	<i>welche Angebote können passen, welche können wir machen</i>		

Akzeptanz der Strukturen	Verständlichkeit, Einverständnis, Sinnhaftigkeit der Gestaltungsmöglichkeiten	<i>welche Möglichkeiten es gibt</i>		
Perspektiven	Ermöglichung verschiedener Blickwinkel, Betrachtungsmöglichkeiten	<i>andere Einblicke erhalten</i>		
Begegnung auf Augenhöhe	Gleichwertigkeit, Gleichberechtigung der Partner	<i>Verhinderung von Konkurrenz-situationen</i>		
Schaffung von Vertrauen	verlässliche, respektvolle, verständliche Beziehungen	<i>ein guter Umgang untereinander ist wichtig</i>		
Steuerung	Lenkung, Führung, Leitung, Selbst- und Fremdsteuerung, interne und externe	<i>in bestimmter Weise auch steuern</i>		
Nachhaltigkeit	Förderung, Berücksichtigung von Langfristigkeit und Wirkungen	<i>die Nachhaltigkeit mit der das ganze verfolgt wird; damit Dinge sich im System weiterentwickeln</i>		
Fortbildungen	Vermittlung von Angeboten zur Weiterqualifizierung, Professionalisierung	<i>Schulungen anbieten in bestimmten Bereichen</i>		
Beratung	Absprachen und Prozessbegleitung	<i>kann helfen, Prozesse zu begleiten</i>		

Interviewfrage 2.5 (Unterstützungsleistung RBB Wissenstransfer)

Kategorie und Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Ursprungsfrage
Herstellung von Kontakten / Brückenbauer	umschreibt den Aufbau, den Austausch, die Weitergabe, das Zustandekommen von Begegnungsmöglichkeiten verschiedener Akteure	<i>Schulen herausgesucht und uns zusammengeführt; andere Partner gesucht; die Möglichkeit uns zu vernetzen</i>		Wie hat Sie das RBB bei der Initiierung und Implementierung des Projektes unterstützt?
Organisation / Koordination und Rahmenbedingungen	Aspekte, Aufgaben, Bedingungen und die Abwicklung, Abstimmung, Durchführung, Gestaltungsmöglichkeiten für Wissenstransferprozesse betreffen		hier werden die Unterkategorien kodiert	
<ul style="list-style-type: none"> • Priorisierung / Fokussierung 	Konzentration, Festlegung auf inhaltliche und systemische Schwerpunkte	<i>im Prozess des Ausschärfens der Transferleistung</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Passung 	Zusammenpassen von Inhalten, Systemen, Geber und Nehmer	<i>passende Schulen und Partner für unseren Bedarf gesucht</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Selektion der Partner und Stakeholder 	Auswahl passender Partner, Personen, Gruppen oder Institutionen für Aktivitäten	<i>geholten, die richtigen KuK zu finden; indem die uns die passende Partnerschule besorgt haben</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Planungen 	Vorbereitungsaufgaben	<i>es ist in der Planung von Anfang an mit dabei; es gibt immer eine Tagesordnung</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Verbindlichkeit und Kontinuität 	Verpflichtung, sich an Absprachen zu halten, sicherstellen und Beständigkeit erzeugen	<i>immer wieder uns zusammengebracht</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Einbindung von externen Angeboten 	Gewinnung und Einbeziehung außerschulischer Akteure und Angebote	<i>vermittelt an das KT und deren Angebote und Moderatoren</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Eingabe von Ideen / Input 	Einbringung von inhaltlichen und prozessualen Einfällen, Gedanken	<i>hat sich auch selber mit eingebracht</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Moderation 	Begleitung, Leitung einer Arbeit von Grup-	<i>klare Gesprächsführung</i>		

	pen			
• Struktur / Steuerung	Gestaltung, Leitplanken, Lenkung, Führung, Leitung	<i>Rückschau, Ausblick und was braucht es noch; dass die Strukturen eingehalten werden</i>		
• Erzeugung von Rückmeldung	Einbindung von Mitteilungen über das eigene und schulische Handeln, Feedback	<i>so haben wir auch mal ne Rückmeldung von außen bekommen</i>		
• Akquise von Ressourcen	Einholung und Zuweisung von finanziellen und zeitlichen Mitteln	<i>geholfen, Ressourcen einzuholen</i>		
• Kommunikation	Austausch und Übertragung von Informationen	<i>geklärt, wer was mit wem besprechen sollte</i>		
• Transparenz	Anleitung, Stärkung, Durchführung von interner und externer Durchlässigkeit von Informationen	<i>immer wieder erinnert, diese Entwicklung ins eigene Kollegium zu tragen</i>		
• Schaffung von Vertrauen	Verlässliche, respektvolle, verständliche Beziehungen	<i>dafür gesorgt, dass KuK vertraulich zueinander kommen können und sich austauschen</i>		
• Wertschätzung	Rückmeldung, Stärkung, Darstellung, Weitergabe von wertvollem Wissen	<i>so wurde unsere Arbeit der letzten Jahre mal wertgeschätzt</i>		
• Gleichberechtigung	Gleichwertigkeit der Partner, Akteure	<i>gut auf Augenhöhe</i>		
• Evaluation	Bewertung und Begutachtung von Projekten, Prozessen	<i>eigene Weiterentwicklungen im Blick zu behalten und zu prüfen</i>		
Unterstützung der Machbarkeit	Hilfen für die Durchführbarkeit	<i>Ansprechpartner vor Ort; Kümmerner; Begleitung um unser Ziel weiter zu verfolgen</i>		
Regulation	Abstimmung, Lenkung, Schaffung von Verbindlichkeiten, Eingreifen	<i>wenn es mal Probleme gab, für Klärung gesorgt; immer wieder wichtige Aspekte auf grün gestellt</i>		

Erweiterung um externe Partner aus der BL	Suche und Einbindung weiterer, passender, außerschulischer Partner, Akteure aus der Region	<i>haben uns den Kontakt zum Zdl hergestellt</i>		
Kompetenzerweiterung	Stärkung und Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten	<i>so können wir vom Wissen anderer profitieren; Kompetenzen von anderen Schulen aufnehmen</i>		
Personaltransfer	Anregung von schulischen Personalwechselfmöglichkeiten	<i>so konnte ich mir eine Gesamtschule im Aufbau von innen ansehen</i>		

Interviewfrage 3.1 / 3.2 (Wahrgenommene Wirksamkeit für die schulische Praxis)

Kategorie und Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Ursprungsfrage
Qualität der Kooperation bzw. Vernetzung	umschreibt die wertvollen Eigenschaften der Zusammenarbeit	<i>ein Wahrnehmen von Experten; das hilft ungeheuer, wenn wir das als System ähnlich übernehmen können</i>		Was hat das Projekt Wissens-transfer des RBB GT Ihnen als Lehrkraft persönlich und Ihrer Schule (als „Geber“ bzw. „Nehmer“) gebracht? Inwiefern haben Sie das RBB im Transferprozess als hilfreich wahrgenommen?
Hilfe von außen	beschreibt die Unterstützung externer Partner	<i>die Begleitung von außen um das zu etablieren</i>		
Erkennbarer Nutzen / Problemlösung	umschreibt die Brauchbarkeit und die Unterstützung bei der Lösung von Problemen	<i>Möglichkeit, konkret in den Unterricht zu gehen; wir können etwas nutzen und das müssen wir nicht selbst erfinden</i>		
Professionalisierung	Aspekte der Steigerung der Effizienz, Qualität, Expertise/Kompetenz/Wissen, Entwicklung von LuL und SL bzw. der SE		hier werden die Unterkategorien kodiert	
• Tauschprozesse	gleichberechtigtes Geben und Nehmen	<i>das gegenseitige Austauschen von Erfahrungen</i>		

<ul style="list-style-type: none"> • Lernprozesse • Reflexion (des Handelns) • Ermittlung von Bedarfen 	<p>Individuelles, kollektives, organisationales Lernen (Wissen, Verhalten)</p> <p>Bewusstmachung gewonnener Erfahrung / gewonnenen Wissens und Zuordnung</p> <p>Feststellung von Notwendigkeiten zur Weiterentwicklung, Qualitätssteigerung</p>	<p><i>voneinander und miteinander lernen zu können; man wirklich was gelernt hat</i></p> <p><i>was haben wir schon und was können wir noch anders machen</i></p> <p><i>haben wir festgestellt, dass wir noch einiges brauchen</i></p>		
Motivation und Engagement	Aussagen zu Motiven, die zur Handlungsbereitschaft / Aktivität, zum Einsatz führen	<i>wie viel Bereitschaft und Interesse so dageswesen ist in dieser Gelegenheits-situation</i>		
Zufriedenheit	umschreibt die Einstellung gegenüber der Arbeit, dem Verhalten, der eigenen Einstellung	<i>was können wir noch machen – da war das sehr anregend; man sich bestätigt fühlt in seiner Arbeit</i>		
Wertschätzung	beschreibt die Anerkennung der geleisteten Arbeit, des Wissens, der Expertise	<i>einmal natürlich Anerkennung, ganz wichtig für die Kollegen; Blick geschärft, auch in Bezug auf Wertschätzung anderer Systeme</i>		
Transfer von Wissen in der BL	Wissen und Innovationen werden innerhalb der Region weitergegeben	<i>so geht unser langjähriges Wissen in diesem Bereich nicht ganz verloren; so können unsere Erfahrungen an der Gesamtschule weiterleben</i>		
Impulse / Innovation für die Weiterentwicklung	Anregungen, Ideen für das eigene und schulische Fortschreiten	<i>noch eine weitere Vorstellung bekommen, wie können wir das wie tun; entwickeln eine neue Perspektive für sich und die Schüler; versuchen es zu installieren</i>		

Blick in andere Systeme	Möglichkeit, in die Arbeit anderer Schulen, Institutionen Einblick zu nehmen	<i>für mich persönlich hat es den Blick einfach mal erweitert auf die Arbeit einer anderen Schule</i>		
-------------------------	--	---	--	--

Schriftliche Erklärung zum eigenständigen Verfassen

Erklärung PPO 2012, FB 06

Name, Vorname: Kreuzmann, Norbert

Matrikel-Nr. 454001

Hiermit versichere ich zur vorliegenden Dissertation mit dem Titel

„Die Unterstützungsleistungen eines Regionalen Bildungsbüros beim Wissenstransfer zwischen Schulen – Eine empirische Untersuchung“,

a) dass ich diese selbstständig verfasst habe, dass ich keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe und dass ich keine anderen als die in der Dissertation aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die Stellen der Dissertation, die anderen Werken - auch elektronischen Medien - dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe;

b) dass ich mit dem Abgleich der Dissertation mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Dissertation in einer Datenbank einverstanden bin;

c) dass ich die eingereichte Arbeit noch in keinem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt habe, die Arbeit also noch nicht Gegenstand einer staatlichen oder akademischen Prüfung gewesen ist.

Lippstadt, 24.09.2019