

Markus Lindner, Sebastian Niedlich, Julia Klausning, Katharina Lüthi  
& Thomas Brüsemeister

## **Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in *Lernen vor Ort***

### **Zusammenfassung**

*Mit dem Programm Lernen vor Ort wurden zwischen 2009 und 2014 Kommunen als Hauptakteure im Bildungswesen und mit der Aufforderung angesprochen, ein kohärentes Bildungswesen vor Ort als Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen im gesamten Lebenslauf zu schaffen. Der Beitrag stellt auf der Basis von 14 Fallstudien aus ausgewählten Kommunen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung der ersten drei Programmjahre vor. Mit Bezug auf das Theorie- und Analysepotenzial der Governance-Perspektive und das Konzept der Sozialen Welten und Arenen werden konflikthafte Aushandlungsprozesse als Bedingungen für den Aufbau von Arenen gefasst. Die Arena Bildungsmanagement wird dabei als sozialer Brückenbauer rekonstruiert, der die Arenen Integration in die kommunale Verwaltung, Einbindung relevanter Akteure und Bildungsmonitoring durch Koordination und Vernetzung, die Erhöhung von Transparenz und durch Bildungsmarketing und Öffentlichkeitsarbeit moderiert.*

### **Schlagworte**

*Kommunales Bildungsmanagement; Educational Governance; Soziale Welten/  
Arenen*

---

Markus Lindner, M.A., Rambøll Management Consulting, Burchardstraße 13, 20095 Hamburg, Deutschland  
E-Mail: markus.lindner@ramboll.com

Sebastian Niedlich, M.A., Rambøll Management Consulting, Saarbrücker Str. 20/21, 10405 Berlin, Deutschland  
E-Mail: sebastian.niedlich@ramboll.com

Prof. Dr. Thomas Brüsemeister (corresponding author) · Dipl.-Sozialwiss. Julia Klausning, Institut für Soziologie, Justus-Liebig Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21E, 35394 Gießen, Deutschland  
E-Mail: thomas.bruesemeister@sowi.uni-giessen.de  
julia.klausning@sowi.uni-giessen.de

Katharina Lüthi, M.A., Pädagogische Hochschule Institut Vorschul- und Unterstufe, Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Schweiz  
E-Mail: katharina.luethi@fhnw.ch

## On creating education management arenas in *Learning Locally*

### Abstract

*The five-year programme (2009–2014) Learning Locally invited communities to become champions for education, and to take the initiative to build a coherent local education system – a prerequisite for life-long learning. This article presents results from the first three years of the accompanying academic research, based on 14 case studies conducted in selected communities. Drawing on the theoretical and analytical potential of governance and the concept of social worlds and arenas, conflictual negotiation processes were found to be a condition for the creation of arenas. The Education Management arena is reconstructed as a social boundary spanner. Through coordination, networking, increased transparency as well as education marketing and public relations, Education Management facilitates the interaction of the arenas Integration in the Communal Administration, Involvement of Relevant Protagonists, and Education Monitoring.*

### Keywords

*Communal education management; Educational governance; Social worlds/arenas*

## 1. Einleitung

Im Programm *Lernen vor Ort* (LvO) wurden zwischen 2009 und 2014 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie des Europäischen Sozialfonds 35 Kommunen (Kreise und kreisfreie Städte) dabei gefördert, ein integriertes, datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement (KBM) aufzubauen.<sup>1</sup> Die geförderten Kommunen sollten, in Kooperation mit weiteren Akteuren,<sup>2</sup> ein in sich zusammenhängendes und transparentes Bildungswesen entwickeln. Insbesondere sollten ganzheitliche Konzepte zum Lernen im Lebenslauf entstehen, bei denen alle Lernphasen der Bildungsbiographie Berücksichtigung finden sollten. Zu diesem Zweck waren alle wichtigen Bereiche und Akteure an einem kommunalen Standort einzubeziehen und unterschiedliche Zuständigkeiten zusammenzuführen werden, so dass die verschiedenen Bildungsbereiche besser verzahnt und durchlässiger werden sollten.

In der bisherigen Erforschung kommunaler Bildungslandschaften stand vor allem die Betrachtung derartiger Funktionen im Vordergrund. Im hiesigen Artikel soll es dagegen mit Hilfe von Daten aus dem Programm LvO um Prozesse des

---

1 In der ersten Programmphase (2009–2012) wurden 40 Kommunen gefördert. In der zweiten Phase (2012–2014) wurden weiterhin 35 dieser 40 Kommunen gefördert. Weitere Informationen über das Programm finden sich hier: <http://www.lernen-vor-ort.info/>

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

Aufbaus eines kommunalen Bildungsmanagements gehen, der in den ersten drei Jahren des Programms erfolgte. Die Analyse stellt große Anforderungen an entsprechend sensible theoretische Ansätze. Im Artikel beleuchten wir dazu im Rahmen der Governance-Perspektive konflikthafte Aushandlungsprozesse in konstruierten sozialen Arenen. Bevor im Hauptteil mehrere Arenen differenziert werden, erfolgt zunächst ein Blick auf den Stand der Forschung, das Konzept der sozialen Arenen und die verwendeten Methoden.<sup>3</sup>

## 2. Zugänge

### 2.1 Stand der Forschung

Der Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements, wie es in einem Programm wie LvO beabsichtigt ist, berührt auf den ersten Blick Fragen der Governance, da ein derartiges Bildungsmanagement – unter Federführung der Kommune – verschiedene Akteure aus Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft anspricht, was explizit auch die Governance-Perspektive analytisch zu erfassen sucht (Mayntz, 2004).

Empirische Untersuchungen von Governance-Aspekten werden hinsichtlich unterschiedlicher Funktionsbereiche und für verschiedene Ebenen unternommen (von global, über internationale und nationale Governance bis hin zu organisationalen und lokalen Bezügen; vgl. die Überblicke bei Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007 und Schneider & Janning, 2006). Seit einiger Zeit ist dabei eine Zunahme von Bezugnahmen auf Aspekte einer lokalen Governance zu verzeichnen (Knoepfel & Kissling-Näf, 1993; Kissling-Näf & Knoepfel, 1998; Fürst, 2004, 2006; Heinelt, 2004, 2009; Holtkamp, 2007; Diller, 2006; Schwalb & Walk, 2007; Geißel, 2007; Bleckmann & Durdel, 2009; Luthe, 2009; Emminghaus & Tippelt, 2009; Reupold, Kuwan, Tippelt & Lindner, 2009; Bogumil, Kohrmeyer & Gerber, 2009; Nuissl, 2010; Emmerich, 2010; Weishaupt, 2010; Stolz, Schalkhauser & Täubig, 2011; Bollweg & Otto, 2011; Becker & Lohre, 2011; Hebborn, 2009; Maykus, 2009; Schäfer, 2011; Enggruber, 2012; Giesecke, 2012; Schmidt, 2012; Rolff, 2013), wobei diese im Bereich der Bildungsforschung durch Programme wie *Lernende Region* und *Lernen vor Ort* mit inspiriert wurde (zu Letzteren Niedlich & Brüsemeister, 2011). Da Theoriebildung und empirische Untersuchungen lokaler Governanceformen erst beginnen, ist der Stand der Forschung jedoch insgesamt heterogen.

Dies gilt auch für die Kommune als hauptsächlichem Bezugspunkt, wie ihn das Programm *Lernen vor Ort* mit der Aufgabe vornimmt, ein integriertes Bildungsmanagement zu gestalten. Dennoch lässt sich davon ausgehen, dass lokale Sozialeinheiten sinnvolle Untersuchungseinheiten darstellen, da sie Teil einer Verräumlichung der Politik sind. Jede Politik muss ‚verräumlicht‘ werden“ (vgl.

---

3 Wir sind den anonymen GutachterInnen für zahlreiche produktive Hinweise zu Dank verpflichtet.

Knoepfel & Kissling-Näf, 1993), wie auch Untersuchungen zur lokalen Governance zeigen. Es wird davon ausgegangen, dass politisch gesetzte, rechtliche Normen und Programme das Handeln in Gemeinden und Regionen nicht determinieren, sondern beträchtliche Handlungsspielräume enthalten, Interessen zu artikulieren und zu formen (Heinelt, 2004). Darauf stellen ebenfalls für schulische Governance-Prozesse die Konzepte des „Nacherfindes“ (Kussau & Brüsemeister 2007a, S. 287–303) sowie der Rekontextualisierung ab (Fend, 2006). Was aus Sicht hierarchischer Politik defizitär erscheint, ist aus lokaler Sicht eine Chance für eigene Gestaltungsversuche. In lokalen Zusammenhängen existieren empirisch zugängliche „Problembearbeitungszusammenhänge und Konfliktstrukturen“ (Schneider & Janning, 2006) der mit unterschiedlichen Ressourcen und Interessen ausgestatteten Akteure (Kuper, 2009; Höhne, 2010).

Allerdings wurden mit der Governance-Perspektive bislang hauptsächlich Aspekte der Steuerung untersucht. Eines der Desiderate besteht hinsichtlich der vielfältigen, teils mit Steuerung zusammenhängenden, teils über sie hinausgehenden Aufgaben und Aspekten von lokalen Akteuren, wie sie sich insbesondere im Rahmen des Programms LvO ergeben.

- a) *Modernisierung der Verwaltung*: Die Besonderheit des Programms besteht darin, vorhandene Programme, Akteure und Strukturen so zu „poolen“, dass insbesondere Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, die sich an einem Lernen im Lebenslauf orientieren, besser beobachtet werden können. Gegenüber der bisherigen „Versäulung“ einzelner Verwaltungsprogramme und ihrem Ressortegoismus sowie gegenüber einem Wildwuchs kurzfristiger und kleinteiliger Förderprogramme, die auf individueller Ebene ansetzen, soll ein Strukturprogramm wie LvO eine integrierte Problembehandlung zwischen verschiedenen ExpertInnen eröffnen. Damit ist eine graduelle Modernisierung der Verwaltung herausgefordert, was kognitive Orientierungen, veränderte Themen, mehr integrierte Strukturen sowie die Einbeziehung von weiteren Akteuren angeht. Anders als die Verwaltungsmodernisierung nach dem *New Public Management* (NPM), die eine verstärkte Orientierung an Management vorsieht (Bogumil et al., 2006), ist diese Verwaltungsmodernisierung thematisch an Bildungsfragen ausgerichtet; sie ist breiter, da eine Verzahnung alter und neu aufzubauender, mehr integrierter Strukturen angestrebt wird; und sie verzichtet auf eine Delegitimierung von Bürokratie und bestehender Hierarchien, was sonst Eigenart einer Modernisierung ist (Lepsius, 2009). Vielmehr dient das Programm umgekehrt dazu, mit integrativen Denkweisen bestehende Hierarchien und Fachressorts aufzufrischen (Franz & Brüsemeister, 2013).
- b) *Vernetzung*: Zu diesem Zweck soll es im Programm ebenfalls eine intensivere Vernetzung zwischen Ressorts untereinander sowie mit externen PartnerInnen aus der Zivilgesellschaft geben (zu schulischen Netzwerken: Emmerich & Maag Merki, 2009; Tibussek, 2009; Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). Diese Vernetzung oder gar Netzwerke als solche sind jedoch im kommunalen Zusammenhang kein Selbstzweck, sondern die Vernetzungen finden sich auf

unterschiedlichen Ebenen, geschehen auf freiwilliger Basis, sind teils informell und teils mehr institutionalisiert (vgl. mit weiteren Differenzierungen zu Netzwerken: Messner, 1994; Windeler, 2001; Tippelt, Tippelt, Emminghaus, Reupold, Lindner & Niedlich, 2009; Feld, 2011; Dollhausen, 2013). Gemäß der Governance-Perspektive von Grenzüberschreitung (Kussau & Brüsemeister, 2007b) findet hier ein *Pendeln* zwischen Vernetzung und der Hierarchie kommunaler Verwaltungen statt, wobei beide Formen bewahrt bleiben. Im Vordergrund stehen dabei der Aufbau und ein zu entwickelndes Verständnis für die Notwendigkeit eines kommunalen Bildungsmanagements.

- c) Dies lässt sich als *Organisationsentwicklung* eines kommunalen Bildungsmanagements bezeichnen. Mit dem Ansatz der sozialen Welten/Arenen – den wir unten genauer vorstellen – erfasst hierbei Nittel (2009) eine mögliche Variante. Er beschreibt die Entstehung des *Hauses des Lebenslangen Lernens Dreieich* (HLL). Das zugrunde gelegte Konzept der sozialen Welt erfasst dabei, wie aus einer Institution eine Organisation wird. Nittel geht von der These aus,

dass eine Organisation nicht als Organisation auf die Welt kommt, sondern zunächst die Form einer Institution annimmt und der Prozess der Institutionalisierung unter Federführung einer oder mehrerer sozialer Welten vollzogen wird. Hierbei muss die Rolle des Informellen und vordergründig Chaotischen sowie nicht kalkulierbare Aushandlungsprozesse viel grösser eingestuft werden, als man gemeinhin annimmt. Die Pointe dieser Herangehensweise ist die Position, dass die klassische Organisationsforschung nur begrenzte Möglichkeiten hat, die Genese von Organisationen und die Erfahrungen, die Menschen dabei machen, treffsicher zu beschreiben. (Nittel, 2009, S. 128)

Interessant erscheint hier die Auffassung, dass zunächst Auseinandersetzungen um verschiedene soziale Welten geführt werden, bevor die Organisation ihre Arbeit aufnimmt, wobei eine oder mehrere soziale Welten *die Federführung für die Entwicklung* übernehmen. Weiter wird die Konfliktförmigkeit der Aushandlungen betont. Denn während auf einer Vorderbühne die Einrichtung „positiv skandalisiert wird“ (Nittel, 2009, S. 134), wird auf Hinterbühnen offene und verdeckte Kritik geäußert (ebd.).<sup>4</sup>

- d) In diesem Zusammenhang lassen sich für MitarbeiterInnen erst allmähliche Klärungsprozesse ihrer Rollen und auch Widerstände von Dritten gegenüber anstehenden Aufgaben vermuten, was dann ein – ebenfalls erst aufzubauendes – *professionelles Selbstverständnis* der BetreiberInnen eines kommunalen Bildungsmanagements herausfordert. Auch diese professionsförmige Seite kon-

---

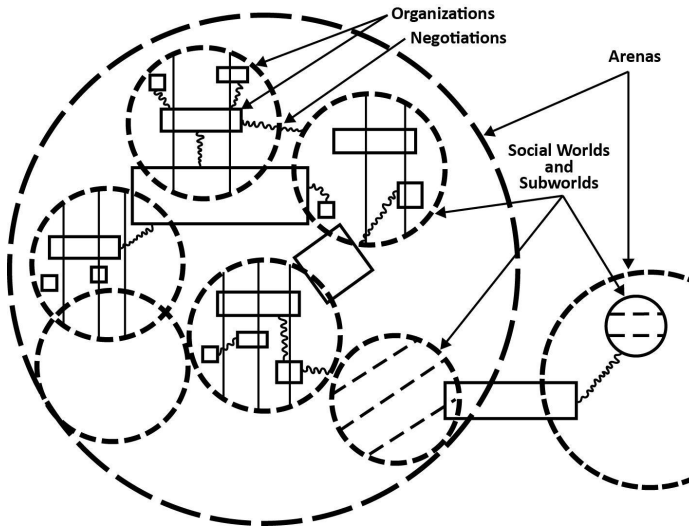
4 Aushandlungsprozesse haben wir ebenfalls mitbehandelt in Lindner, Niedlich, Klausing und Brüsemeister (2015).

fiktärer Auseinandersetzungen ließe sich mit dem Ansatz der sozialen Welten erfassen.<sup>5</sup> Aber was sind soziale Welten überhaupt?

## 2.2 Soziale Welten/Arenen

Gemäß Nittel übernehmen soziale Welten in Prozessen der Institutionalisierung eine Federführung beim Aufbau organisationaler Veränderung. Mit dem Modell von Clarke (1991) wird deutlich, wie sich soziale Welten zu Organisationen verhalten, indem sie diese umschließen, sich außerhalb von ihnen bilden, sich gegenseitig überlappen oder Subwelten ausformen können.

Abbildung 1: Soziale Welten/Arenen (Clarke 1991, S. 123)



Wendet man sich Eigenarten sozialer Welten zu, wird a) eine übergreifende, eine Sinngemeinschaft einigende und konstituierende Perspektive genannt (Strauss, 2010). Nach Clarke sind soziale Welten „groups with shared commitments to certain activities, sharing resources of many kinds to achieve their goals, and building shared ideologies about how to go about their business“ (1991, S. 131).

5 Dies ließe sich mit dem interaktionistischen Professionsansatz nach Schütze (1996; 1992) vertiefen (was zu sozialen Welten passt, insofern sich Schütze (1996) auf Strauss (1978) bezieht), was wir hier jedoch unterlassen. Nur so viel: In der professionellen Arbeit werden typische Störpotentiale generiert, da Professions in bürokratischen Organisationskontexten arbeiten, und die ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung von Professions regressiv werden kann; Schütze nennt eine „expertokratische(r) und ressortspezifische Aspektisolierung“ (Schütze, 1996, S. 189). Da sich die Akteure des Risikos des Scheiterns bewusst sind, treiben etwaige Fehler die weitere Professionalisierung voran.

- b) Des Weiteren wird die Entstehung von Subwelten betont, die sich innerhalb einer gemeinsamen Sinnwelt in Aushandlungen durch unterschiedliche Überzeugungen und Definitionen ausdifferenzieren:

The defining of different types of activities and the building of organizations for engaging them, is often motored by a growing conviction that what 'we are doing' is more legitimate than assumed or promoted by some other, more established and powerful SSW [subworld]. (Strauss, 2010, S. 216)

- c) Die Akteure verschiedener sozialer Welten bilden um spezifische Themen herum Arenen oder Schauplätze aus, in denen Strategien um den ‚richtigen Kurs‘ ausgefochten und ausgehandelt werde. Diese Arenen sind als soziale Orte zu verstehen, die für die Bearbeitung offener Fragen innerhalb und zwischen sozialen Welten geschaffen werden (Strübing, 2007).

In any event, they will not be involved with all the issues in any given broad arena, but only those perceived as pertinent to their own interests. Furthermore, an entire social world may not be involved but only those segments (subworlds) whose interests are involved. This means that subworlds are involved in broader arenas where other participants not only represent other subworlds but also sometimes the overall social worlds themselves. (Strauss, 2010, S. 227)

- d) In sozialen Welten bilden Akteure Aushandlungskontexte unterschiedlicher Intensität. Aushandeln steht dabei für verschiedene Interaktionen zwischen Akteuren, mit denen soziale Welten/Arenen erschaffen werden. Die Akteure gestalten derartige Arenen z. B. durch „Überzeugen, Unter-Druck-Setzen, Anbieten, Zurückweisen“ (Strübing, 2007, S. 60) sowie im Weiteren durch „Erziehen, Manipulieren, sich auf Regeln oder Autoritäten berufen und Zwang“ (Strauss, 1978, S. X, zit. nach Strübing, 2007, S. 59).

Zusammengefasst sind soziale Welten „Sinngemeinschaften, die sich durch die Gemeinsamkeit von Weltsicht, Zielen und Handeln ihrer Mitglieder auszeichnen. Durch das Aushandeln von Konflikten werden sie zu Arenen, wobei sie sich häufig in Subwelten aufspalten. Diese Konzepte sind besonders geeignet, den (...) beständigen Fluss der sozialen Wirklichkeit zu analysieren“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2004, Abs. 9).

Nach Nittel (2009) erscheinen soziale Welten als ständig in Veränderung befindliche Zwischenelemente, die eine Federführung beim Aufbau organisationaler Veränderung übernehmen. Lassen sich derartige soziale Welten feststellen, dann sind analytisch gesehen Zwischenstationen für eine anvisierte Organisationsentwicklung ausgemacht.

### *Spezifischer Theorie- und Analysegewinn des Arenabegriffs*

Vor dem Hintergrund der dargestellten Konzepte liegt der spezifische Theorie- und Analysegewinn des „Arenabegriffs“ darin, dass

- er nicht losgelöst von sozialen Welten gesehen werden kann (Strauss, 2010, S. 230): „Soziale Welten stehen für den Zusammenhalt des Gleichgerichteten, Arenen für den Austausch des Divergenten“ (Strübing, 2007, S. 97). Beide Bewegungen werden bei der „Erfindung“ eines kommunalen Bildungsmanagements wirksam, insofern sich Akteure einerseits auf die Programmziele ausrichten, andererseits mit ihren je spezifischen Weltsichten antreten;
- sich die Grenzen von sozialen Welten und Arenen „nicht räumlich oder durch Mitgliedschaftsregeln bestimmen lassen, sondern danach, inwieweit individuelle oder kollektive Akteure sich als gegenüber der im Zentrum des jeweiligen ‚universe of discourse‘ (Mead) stehenden Aktivität verpflichtet erweisen“ (Strübing, 1997, S. 373): Weil sich das kommunale Bildungsmanagement durch heterogene Akteurkonstellationen auszeichnet, können Commitments nicht entlang bestehender Organisations- und Professionsgrenzen bestimmt werden, sondern nur empirisch;
- Aushandlungen in Arenen durch Anstrengungen für die Möglichkeit der Perspektivübernahme geführt werden müssen, weil Interessen nicht einfach durchgesetzt werden können: In Aushandlungsprozessen für die Etablierung eines KBM ist von Veränderungen bestehender Weltsichten auszugehen, was ein Gegenpunkt zu normativ gesetzten Kooperationsansprüchen darstellt;
- Interaktion Kooperationsbereitschaft nicht zwingend voraussetzt (Strübing, 2007): „Vielmehr können Interaktionen mehr oder weniger kooperationsermöglichend sein – was nicht allein von den an den Interaktionen Beteiligten, sondern auch vom situativen Kontext einschliesslich der sachlichen Strukturen abhängt“ (ebd., S. 114). Das KBM lässt sich als Kontext verstehen, um den herum soziale Welten gruppiert sind. Der Kontext stiftet dabei zum einen den Zusammenhalt zwischen Gleichgesinnten, bildet zum anderen jedoch auch Arenen, auf denen divergente Interessen artikuliert werden. Hinter diesem Doppelprozess stehen konflikthafte Aushandlungen als produktive Schubkraft bei der Gestaltung von Bildungsprozessen.<sup>6</sup>

### **2.3 Methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung**

Die wissenschaftliche Begleitforschung des Programms wurde zwischen 2010 und Ende 2014 von Rambøll Management und der Universität Gießen erbracht. Sie unterteilt sich in drei Aktivitätsblöcke: Erstens Bestandsaufnahme mittels ei-

---

6 Dies wiederum hat große Verbindungen zur Perspektive von Educational Governance, vgl. Brüsemeister (2011).



ner Dokumenten- und Datenanalyse sowie explorativen Interviews mit Akteuren des Programms LvO. Zweitens Erhebungen und Analysen, wozu regelmäßige standardisierte Online-Befragungen (2010, 2011 und 2012) und vertiefende qualitative Fallstudien in 14 ausgewählten Kommunen gehören. Drittens gibt es begleitende Aktivitäten.<sup>7</sup> Nachfolgend stützen wir uns weitgehend auf Ergebnisse der vertiefenden Fallstudien.

Die Fallstudien orientierten sich an einem Verständnis von *case studies*, wobei ein Standort hervorgehoben wird, in dem Akteure ihre Sichtweisen aufeinander beziehen (Creswell, 2009; Glaser & Strauss, 1967). In welcher Intensität dies geschieht, wird durch vergleichende thematische Kodes zwischen Akteuren eines Standorts sowie zwischen Standorten herausgearbeitet (dazu unten ausführlicher). Bei der Auswahl der Fallstudien wurde die regionale Verteilung (Nord, Süd, Ost, West), die Gebietskörperschaft (Stadt, Landkreis), bestehende Strukturen und Vorerfahrungen der Kommunen aus der standardisierten Befragung zugrunde gelegt. Die Erhebungswellen erfolgten 2011 und 2012; dabei wurden über 200 Interviews geführt.

Ziel der Fallstudien ist es, die spezifischen Strukturen und Organisationsmodelle der Kommunen vor Ort zu verstehen, ihre Entwicklungen im Verlauf zu betrachten und die (Interaktions-)Prozesse zu erfassen, die beim Aufbau eines KBM relevant werden. Hierzu wurden Einschätzungen einer Reihe unterschiedlicher Schlüsselakteure eruiert. Dies entspricht dem Vorgehen, das Flick (2002) im Rahmen der von uns verwendeten Auswertungsmethode des „thematischen Codierens“ vorschlägt: „Das Sampling ist an den Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt (...) werden“ (ebd., S. 271 f.). Konkret haben wir Interviews geführt mit gesamtverantwortlichen Personen (z.B. Oberbürgermeister, Landrat, Dezernenten etc.), Projektleitungen und Projektteammitgliedern, kommunalen Ämtern, Staatlichen Schulämtern, Stiftungen, Kammern und weiteren nicht kommunalen Kooperationspartnern (z.B. Bundesagentur für Arbeit).

Die einzelnen Schritte des thematischen Codierens wurden wie folgt unternommen:

- Es werden Fallanalysen für alle einbezogenen Standorte erstellt (vgl. ebd., S. 271 f.), die folgende Schritte enthalten:

(1) Es gibt eine „Kurzbeschreibung des jeweiligen Falls [...], die im Lauf seiner weiteren Interpretation kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls modifiziert wird [...]. Diese Kurzbeschreibung hat zunächst heuristischen Wert für die anschließenden Analysen“ (ebd., S. 271 f.).

(2) „In der Analyse wird ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt“ (ebd., S. 273).

---

7 Vgl. hierzu ausführlicher Lindner, Niedlich, Klausling und Brüsemeister (2013).

(3) „Bei der weiteren Ausarbeitung des Kategoriensystems wird (in Anlehnung an Strauss) zunächst offen, dann selektiv kodiert“ (ebd., S. 273). Ziel sei weniger eine gegenstandsbezogene Theorie, als die „Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall“ (ebd., S. 273). Entsprechend haben wir in der wissenschaftlichen Begleitforschung für jeden Standort eine umfangreiche Fallanalyse erstellt, die auf Interviews zu zwei Erhebungszeitpunkten basiert.

(4) Jede Fallanalyse wurde von zwei Auswertungsteams erstellt und auf regelmäßigen Treffen (die zwischen 3 und 6 Monaten Abstand stattfanden) von der kollektiven Auswertungsgruppe validiert, um eine thematische Struktur zu erstellen: „Nach den ersten Fallanalysen werden die dabei entwickelten Theorien und die thematischen Bereiche, auf die sie sich in den einzelnen Fällen beziehen, miteinander abgeglichen. Daraus resultiert eine thematische Struktur, die für die Analyse weiterer Fälle zugrunde gelegt wird, um deren Vergleichbarkeit zu erhöhen“ (ebd., S. 273).

Die Auswertung der Fallstudien war als iterativer Prozess angelegt, mit wiederkehrenden Schleifen zwischen Auswertungstreffen und der kontinuierlichen Überprüfung der Codes. Die Kodierung erfolgte mit Hilfe der Auswertungssoftware NVivo.

(5) Die thematische Struktur wurde „aus den ersten Fällen entwickelt, an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft [...]. Die entwickelte thematische Struktur dient [...] dem Fall- und Gruppenvergleich, d. h. der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten in und Unterschieden zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen“ (ebd., S. 274). Für die hiesige Darstellung orientieren wir uns an der Bedingungsmatrix von Strauss und Corbin (1996). Sie erlaubt die analytische Unterscheidung von Bedingungen, die einem Handeln vorauslaufen, und Konsequenzen des Handelns. Im Sinne einer mehrstufigen Publikationsstrategie der Forschungsergebnisse konzentrieren wir uns hier auf „Bedingungen“ für den Aufbau von Arenen des kommunalen Bildungsmanagements, während die eigentlichen „Strategien“ einzelner Standorte und die „Konsequenzen“, z.B. für Nachhaltigkeit, andernorts publiziert werden.<sup>8</sup> Der Nachteil dieses Vorgehens liegt darin, dass zunächst nur ein schmaler Bereich des Handelns der Akteure deutlich wird. Jedoch besteht ein Vorteil darin, zu beobachten, dass und wie das Handeln der Akteure von Beginn an *ausdifferenziert* erfolgt – was wir dann mit mehreren Arenen zu erfassen suchen. Daraus folgt eine summative Darstellung, die über alle Fallstudien hinweg Gemeinsamkeiten von spezifischen Arenen kennzeichnet.

---

8 Konflikthafte Dynamiken und andere Strategieprozesse werden detaillierter in späteren Aufsätzen gekennzeichnet, sind aber bereits im Zwischenbericht angedeutet (Lindner et al., 2013; vgl. Bildungsmonitoring in LvO als sozialer und politischer Aushandlungsprozess, Niedlich & Brüsemeister, 2012; Lindner et al., 2015).

Wir rekurren hierbei auf Interviews aus 14 Fallstudien, die diese Zeit des Aufbaus reflektieren. Da wir uns auf übergreifende Gemeinsamkeiten konzentrieren, werden zeitliche Differenzen nicht dargestellt. Jedoch ist der Aufbau der Arenen nicht als chronologischer oder linearer Ablauf zu verstehen, d. h. die Kommunen können die Arenen in unterschiedlichen Reihenfolgen generieren. Dies beinhaltet auch, dass sich Entwicklungsschritte gegenseitig beeinflussen, manche Schritte parallel erfolgen und einige wiederholt durchlaufen werden.

### **3. Zum Aufbau von Arenen in *Lernen vor Ort***

#### **3.1 Arena ‚Integration in die kommunale Verwaltung‘**

Bereits im Förderantrag zur Teilnahme an LvO mussten sich die Kommunen mit der Frage der Ansiedelung von LvO und des Projektteams in der Kommunalverwaltung auseinandersetzen. Die Eingliederung von LvO bedeutet dabei ein Lernen in mehrfacher Hinsicht: es mussten Projektteams gebildet und in bestehende Organisationsstrukturen eingegliedert werden; zudem mussten Kooperationsbeziehungen mit Akteuren aus der kommunalen Verwaltung beginnen. Die *Zusammensetzung der Projektteams* für LvO war vor allem mit der Frage nach Kompetenzen verbunden, die die MitarbeiterInnen haben sollten. Die Kommunen haben hierzu zwei Strategien angewendet: für das Projektteam wurde entweder Personal aus der kommunalen Verwaltung oder externes Personal rekrutiert. Argumente für externes Personal waren dessen „frischer Blick“ auf das Verwaltungshandeln oder noch nicht ausreichend in der Verwaltung vorhandene Kompetenzen (z. B. bei der Datenhandhabung). Für internes Personal sprach wiederum, dass es die Verwaltungskultur und -routinen kennt und innerhalb der Verwaltung bereits akzeptiert und vernetzt ist.

Für die Umsetzung von LvO spielt die Projektleitung eine besondere Rolle, denn in den meisten Fällen wurde die Projektleitung mit dem Aufbau des KBM betraut. Lediglich in zwei Fallstudien wurden Aufgaben der Projektleitung und des KBM personell getrennt. Der berufliche Hintergrund der Projektleitungen spielt für die Umsetzung von LvO eine wichtige Rolle. Das betrifft Erfahrungen in den Bereichen Projekt- und Bildungsmanagement, aber auch Kenntnisse über und ein gewisses persönliches Standing in der Kommunalverwaltung. In einigen Fallstudien wurde die Projektleitung Personen übertragen, die weitreichende Erfahrungen mit der kommunalen Verwaltung haben oder zugleich eine Funktion in der Verwaltung ausüben, z. B. Amts- oder Fachbereichsleitung.

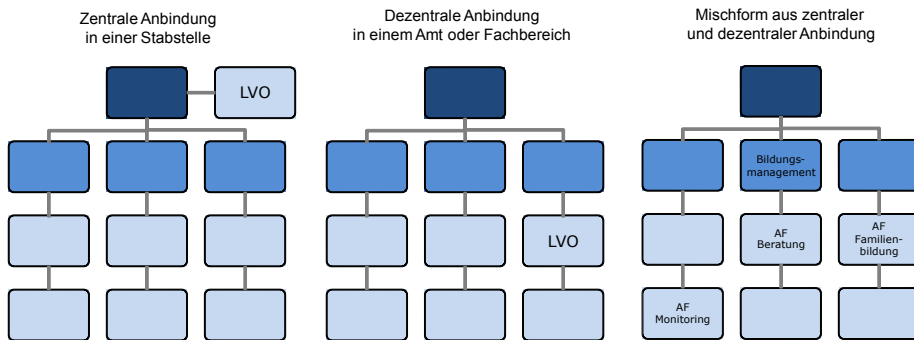
Die Frage der *Ansiedelung von LvO in der kommunalen Verwaltung* ist eng mit dem Aufbau des Projektteams verknüpft, denn „Strukturen und Akteure existieren nebeneinander, müssen sich gemeinsam entwickeln und Gegenstand ein und derselben Entscheidungsprozesse sein“ (Probst, 1992, S. 243). Mit der Entscheidung

über die Ansiedelung war eine Reihe von funktionalen Anforderungen verbunden. Es ging insbesondere darum,

- Zugang zu bestehenden Strukturen und Ressourcen zu ermöglichen;
- Akzeptanz für das Projektteam in der Verwaltung zu schaffen;
- die fachliche Anbindung zu gewährleisten;
- eine ämterübergreifende Perspektive glaubhaft zu machen;
- die Sichtbarkeit des KBM in Verwaltung und Öffentlichkeit sicherzustellen und seine Bedeutung für die Kommune zu vermitteln; und
- Unterstützung durch die kommunale Politik zu gewährleisten.

Die Kommunen wählen drei verschiedene Formen der Ansiedelung (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Formen der Ansiedelung von *Lernen vor Ort* in der kommunalen Verwaltung



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bogumil et al. (2009)

Am häufigsten ist die Form einer *Stabsstelle* zu finden, die direkt bei der politischen Spitze, der Dezernats- oder Amtsleitung angesiedelt ist. Die Kommunen in den Fallstudien, die sich für eine zentrale Anbindung in Form einer Stabsstelle entschieden haben, betonen als Vorteil insbesondere die Nähe zur kommunalen Spitze, erhoffen sich eine dichte Kommunikation zu politischen Entscheidungsträgern und eine ämterübergreifende Perspektive für LvO. Jedoch haben einige Kommunen mit Stabsstellen auch negative Erfahrungen gemacht. Befürchtet wird etwa, dass die fachliche Anbindung an Ämter und die operative Ebene zu kurz kommt und eine Stabsstelle innerhalb der Verwaltung auf geringe Akzeptanz stoßen wird.

Eine zweite Strategie ist die *dezentrale Anbindung in Linie in einem Amt oder Fachbereich*, z.B. als „beigeordneter Bereich“ in der Volkshochschule, dem Amt für Wirtschaft, Schule oder Jugend. Für eine dezentrale Ansiedelung sprechen aus Sicht der Befürworter der direktere Zugang zu bestehenden Strukturen und Ressourcen, kürzere Dienstwege und größere Nähe an Verwaltung und operativen Prozessen. Bei dezentraler Anbindung wird jedoch die Gefahr einer fehlenden ämterübergreifenden Perspektive gesehen.

Wieder andere Kommunen wählen eine Mischform. Das Projektteam ist auf mehrere Verwaltungseinheiten verteilt: Projektleitung und Bildungsmanagement sind an zentralen Stellen (z.B. Dezernats- oder Amtsleitung) angesiedelt, jedoch die ProjektmitarbeiterInnen nach fachlichen Gesichtspunkten in unterschiedlichen Bereichen in der Verwaltung. In einem solchen Matrixmodell entstehen „Kompetenzkreuzungen“ bzw. eine „duale Führung“ (Probst, 1992, S. 58), da durch die mehrdimensionalen Strukturen multiple hierarchische Beziehungen und Entscheidungsprozesse geschaffen werden. Für die Einrichtung einer Mischform spielt die Akzeptanz des Verwaltungspersonals eine große Rolle. Die Idee ist, „aus den Strukturen heraus“ etwas zu schaffen.

Die meisten Kommunen aus den Fallstudien behielten die einmal gewählte Form der Ansiedelung bei. In zwei Fällen wurde die Ansiedelung grundlegend verändert. In einem Fall wurde eine Stabsstelle neu eingerichtet, um strategische Aufgaben stärker zu fokussieren. Im anderen Fall war LvO zunächst als Stabsstelle angesiedelt, wurde dann aber im Zuge eines neuen Ämterzuschnitts in ein neu geschaffenes Sachgebiet eingegliedert, mit dem Ziel, die Zusammenarbeit mit anderen Sachgebieten zu intensivieren.

Diese Beispiele zeigen, dass die Formen der Ansiedelung von LvO im Prozess befindlich sind. Zudem suchen die Kommunen eine Ansiedelungsform nicht abstrakt theoretisch aus, sondern sehen sie lokalspezifisch – und in einem größeren Kommunikationszusammenhang. Insbesondere sollen zwei Dinge gleichzeitig gemacht werden, die kein Modell der Ansiedelung per se erfüllt: LvO sucht die fachliche Anbindung, und gleichzeitig eine ämterübergreifende Perspektive. Die Modelle der Ansiedelung sind dazu für sich genommen zu einseitig, da sie aus sich heraus nicht diese beiden Aspekte *gleichzeitig* garantieren. Aber eben deshalb sind die Kommunen zu einer darüber hinausgehenden kommunikativen Arbeit und Aushandlungen angehalten.

Eine Form der Ansiedelung gewählt zu haben bildet also keine hinreichende Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in die kommunale Verwaltung. Zu der weitergehenden kommunikativen Arbeit gehört der *Aufbau von Kooperationsbeziehungen in der kommunalen Verwaltung*, um Gehör und Akzeptanz in der Verwaltung zu erhalten. Dies beinhaltet auch Konflikte in Arenen, z. B. das wichtige Amtsinhaber nicht zu Besprechungen kommen, nur Stellvertreter schicken oder Terminfindungen erschwert werden. Die Verwaltung findet viele Möglichkeiten, MitarbeiterInnen auflaufen zu lassen.

Derartige Konflikte lassen sich u. a. damit erklären, dass es dem Projektteam an Erfahrung mit Arbeitsroutinen der kommunalen Verwaltung fehlt, LvO als zeitlich begrenztes Projekt wahrgenommen wird, oder überhaupt die Legitimation des Programms in Zweifel gezogen wird, und zwar gerade weil es Abteilungen übergreifende Ziele verfolgt (Kommune E, Bildungsmonitoring, 2011). Das hat zur Folge, dass es den MitarbeiterInnen der Kommunalverwaltung nicht lohnenswert erscheint, in Kooperationsbeziehungen zu investieren. Ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit in LvO besteht daher darin, durch – wie es heißt – „Beziehungsarbeit“

(Kommune E, Bildungsmonitoring, 2011) Kooperationsbereitschaft zu erzeugen und Vertrauen aufzubauen.

Die Arena *Integration in die kommunale Verwaltung* beinhaltet also zu lernen, auf dem Weg hin zu einem professionellen Selbstverständnis mit dem Störpotential „diffuser Befürchtungen“ umzugehen. Dies gelingt mit der Strategie „Beziehungsarbeit“.

Weiter wird deutlich, dass es für die Umsetzung von LvO hilfreich ist, wenn die Projektleitung bereits in der jeweiligen Kommunalverwaltung bzw. der Kommune bekannt war. Projektleitung und Projektteam waren zu Beginn der Programmumsetzung entscheidende Akteure dafür, die Beziehungen zu den Kooperationspartnern aufzubauen bzw. zu pflegen. Deswegen war es notwendig, dass die Projektleitungen ein hohes Maß an fachlicher und kommunikativer Expertise mitbrachten. Daneben mussten jedoch organisatorische Wege gefunden werden, um LvO in die Verwaltungsabläufe zu integrieren. Um seine Aufgaben wahrnehmen zu können, war es eine Strategie des KBM, verschiedene Führungs- und Arbeitsebenen für Kooperation zu gewinnen. Die Unterstützung durch Dezernats- und Amtsleitung ist zwar wichtig, jedoch für eine effektive Zusammenarbeit nicht hinreichend. Um die Zusammenarbeit zu befördern, spielt die Ankoppelung von LvO an bestehende Strukturen und Verfahren in der Verwaltung eine wichtige Rolle. So werden Themen aus LvO regelmäßig in Dienstbesprechungen, Dezernentenrunden u. ä. eingebracht.

Besonders interessant erscheint das Tandemmodell einer Kommune. Dabei wurde jedem Mitglied des Projektteams, das ein Aktionsfeld von LvO bearbeitet, eine Verwaltungsfachkraft zugeordnet, die einen engen fachlichen Bezug zum jeweiligen Aktionsfeld aufweist (z. B. Familienbildung/Elternarbeit – Jugendamt). Der Tandempartner fungiert als Ansprechpartner und Coach für das Mitglied des LvO-Projektteams. Zunächst arbeitete das gesamte Projektteam ein Dreivierteljahr gemeinsam in einer Abteilung, um den „Gesamtgedanken“ von LvO zu verinnerlichen. Mittlerweile sind die Mitglieder des Projektteams z. T. direkt räumlich in den Bereichen ihrer Tandempartner angesiedelt und dort auch in Arbeitsprozesse, z. B. regelmäßige Arbeits- und Dienstbesprechungen, eingebunden (obwohl sie weiterhin formal über LvO angestellt sind).

### **3.2 Arena ‚Einbindung relevanter Akteure‘**

Wegen der besonderen Bedeutung der einzubindenden Akteure innerhalb und ausserhalb der Verwaltung kann dieser Aufgabenbereich als eigener Schauplatz für Aushandlungen herausgestellt werden. Die Kommunen in LvO haben mit einem breiten Spektrum von Akteuren aus der kommunalen Verwaltung zusammengearbeitet. Am häufigsten waren dies Ressorts mit engem Bildungsbezug (wie z. B. Schulverwaltung, Jugend, Soziales, Berufliche Bildung, Integration, Weiterbildung), aber auch nahezu alle weiteren Ressorts (Stadtentwicklung, Statistik, Finanzen) werden von mehr als der Hälfte der Kommunen eingebunden. Auch mit Blick

auf die verwaltungsexternen Akteure zeigt sich, dass die Kommunen ein breites Spektrum an Akteuren in LvO einbinden, die eine Rolle für die Gestaltung des kommunalen Bildungswesens spielen. Dabei sind nicht nur Arbeitsagenturen bzw. kommunale Träger der Grundsicherung und Schulaufsichtsbehörden der Länder, sondern auch freie Bildungsträger, Kammern, Vereine, Wohlfahrtsverbände, Hochschulen und Stiftungen in nahezu allen Kommunen als Kooperationspartner vertreten. In den Landkreisen sind zudem die kreisangehörigen Gemeinden ein wichtiger Akteur. Die teilnehmenden Landkreise – ähnlich wie auch die kreisfreien Städte – sind in ihrer Struktur und Größe sehr heterogen, sowie hinsichtlich der Anzahl der zugehörigen Gemeinden. Die Anzahl der beteiligten Akteure in LvO erlaubt für sich genommen noch keine Aussage über die Qualität der Kooperation. Damit ist weder geklärt, wie der Prozess der Ansprache und Einbindung verläuft, noch was die Kooperation beinhaltet. Auf diese Fragen werden wir im Folgenden näher eingehen.

Für das KBM ging es zunächst darum, die Beteiligungsbereitschaft der einzubindenden Akteure herzustellen. Am einfachsten ist dies bei Akteuren, zu denen bereits Kooperationsbeziehungen bestehen. Diese werden von den Projektverantwortlichen häufig zuerst angesprochen. In einigen Fällen wird darüber hinaus auch auf bestehende Austausch- und Abstimmungsrunden zurückgegriffen, die im Zuge von LvO gezielt weiterentwickelt werden. Insofern ist es ein Vorteil, wenn die LvO-Verantwortlichen über Beziehungsnetzwerke in der Kommune verfügen, da so gerade zu Beginn die Ansprache von Akteuren erleichtert werden kann.

Um weitere Akteure für die Beteiligung an LvO zu gewinnen, haben es viele Kommunen als günstig angesehen, die kommunale Spitze, d. h. die OberbürgermeisterInnen, Landräte<sup>9</sup> sowie die FachbürgermeisterInnen und DezernentInnen aktiv einzubeziehen. Gerade diese Personen verfügen über ein großes persönliches Netzwerk und können wichtige Akteure auf der Leitungsebene direkt ansprechen. Zudem erlangt LvO durch das Engagement der kommunalen Spitze einen hohen politischen Stellenwert und öffentliche Aufmerksamkeit, wodurch das Interesse anderer Akteure an einer Beteiligung steigen kann. Insbesondere für solche Akteure, die sich selbst als maßgebliche (Mit-)Gestalter in bildungsrelevanten Bereichen verstehen, stellt die Einbindung in LvO eine wichtige Form der Anerkennung dar. Dies gilt umso mehr, wenn die Beteiligung an LvO mit substantiellen Mitentscheidungsmöglichkeiten verbunden ist.

Bei der Ansprache von potentiellen Kooperationspartnern zeigen die Kommunen zwei Strategien, die sich ergänzen. Erstens werden Akteure durch wichtige kommunale Entscheidungsträger angesprochen. Der Kontakt erfolgt auf der Leitungsebene. Zweitens nutzen Verantwortliche in LvO Kontakte auf der Arbeitsebene. Kooperierende Organisationen werden somit auf mehreren Ebenen an LvO angebunden. Dabei müssen die ProjektmitarbeiterInnen bei der Verständigung mit

---

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

anderen Akteuren in der Lage sein, unterschiedliche Kulturen und „Sprachen“ zu berücksichtigen.

Darüber hinaus wird in den Fallstudien immer wieder betont, wie wichtig es ist, den Bildungsakteuren „auf Augenhöhe“ zu begegnen, sie also als gleichwertige Partner zu behandeln. Das gilt insbesondere für die Ansprache verwaltungsexterner Akteure, denen gegenüber die Kommune nicht weisungsbefugt ist. In den Interviews wird häufig von der Strategie des „Sich-auf-Augenhöhe-Begegnens“ berichtet, was nicht nur personalisierend verstanden werden sollte, sondern als kulturprägender Mechanismus für die gesamte Organisation, die sich mittels LvO herausbildet. Es handelt sich um eine professionsförmige Gleichheitsregel (Gläser, 2007), mittels derer die Akteure den Austausch in der Arena organisieren. Die Kooperationspartner als gleichrangige Partner zu behandeln fußt auf der Annahme, dass LvO auf Beiträge der Kooperationspartner angewiesen ist. Es geht auch darum, die jeweilige Expertise der verschiedenen Bildungsakteure anzuerkennen.

Damit Beziehungen zu den Akteuren von Dauer sind, generieren die Kommunen verschiedene Kooperationsanlässe. So bieten etwa gemeinsame Projekte die Möglichkeit, dass die Akteure einander kennen und verstehen lernen und gemeinsame Sichtweisen entwickeln. Hierbei betonen die InterviewpartnerInnen immer wieder, dass Kooperation und Vernetzung kein Selbstzweck seien. Mit anderen Worten: Es muss einen konkreten Grund für die Zusammenarbeit geben und die Zusammenarbeit muss sich in konkreten Ergebnissen niederschlagen. Derart beinhalten die Strategien, sich in Akteure hineinzuversetzen, mit denen man zusammenarbeiten möchte. Auf diese Weise wird mit der Arena ein komplett anderer „Denkrahmen“ geschaffen, in dem von vornherein auch mögliche „Gewinnbeteiligungen“ auch der PartnerInnen strategisch mit überlegt werden.

### **3.3 Arena ‚Bildungsmonitoring‘**

Das Bildungsmonitoring lässt sich nicht unabhängig vom Bildungsmanagement betrachten, schließlich sollen Daten aus dem Bildungsmonitoring als Planungs- und Steuerungsgrundlage für das KBM dienen. In allen Kommunen besteht daher eine enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Arenen. Kommunen, die über eigene Statistikstellen verfügen, nutzen in der Regel diese Verwaltungseinheiten für ihr Bildungsmonitoring, z. B. indem die für das Bildungsmonitoring verantwortlichen MitarbeiterInnen des LvO-Projektteams direkt in den Statistikämtern angesiedelt werden.

In Kommunen, die (noch) über keine eigene Verwaltungseinheit für Statistik verfügen, kommt Arbeitsgremien – z. B. verwaltungsinternen Arbeitsgruppen zum Bildungsbericht – eine große Bedeutung zu. Bislang besaßen unterschiedliche Verwaltungseinheiten Daten in unterschiedlichen Formaten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten, ohne die Datenhandhabung miteinander abzustimmen. Infolgedessen gab es keinen Gesamtüberblick über die Daten; die Daten waren teilweise nur schwer vergleichbar bzw. nicht aggregierbar. In Arbeitsgremien zum



Bildungsmonitoring müssen dann zunächst grundlegende Fragen geklärt werden, etwa welche Daten überhaupt vorliegen und wie diese für das Bildungsmonitoring verwendet werden können.

Ergebnisse aus dem Bildungsmonitoring in solche Arbeitsgremien einzuspeisen, ist eine wesentliche Aufgabe des Bildungsmonitorings bzw. ein zentraler Schritt auf dem Weg zur Bildungsberichterstattung. Umgekehrt bezieht das Bildungsmonitoring aus diesen Gremien wichtige Impulse, nicht nur in Form von Daten, sondern auch durch Diskussionsprozesse und die Interpretation von Ergebnissen, die in die Berichterstattung einfließen können. Auch in diesem Zusammenhang gilt es, Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement eng zu verknüpfen.

Ein weiterer zentraler Entwicklungsschritt liegt in der Festlegung von *Zielen*, *Themenschwerpunkten* und *zeitlichem Ablauf* des Bildungsmonitorings. Dabei geht es zunächst darum zu klären, welche strategische Rolle das Bildungsmonitoring spielen soll. Bei dieser Frage sind deutliche Unterschiede zwischen den Kommunen zu erkennen. In den meisten Kommunen wird dem Handlungsfeld Bildungsmonitoring von Beginn an eine wichtige Bedeutung zugeschrieben und es in enger Verknüpfung mit dem KBM konzipiert.

Dies führte in einer Fallstudienkommune dazu, dass der zügigen Erstellung eines Bildungsberichts hohe Priorität eingeräumt wurde, mit dem Ziel, einen Überblick über die Situation in der Kommune zu erarbeiten, um auf dieser Basis Ziele und Handlungsprioritäten für das KBM festzulegen.

Wenige Kommunen maßen dem Bildungsmonitoring zu Beginn eine eher nachgeordnete Bedeutung bei, weil diese etwa tendenziell davon ausgingen, bereits über das erforderliche Wissen zu verfügen, um bildungspolitische Maßnahmen abzuleiten. Das Monitoring nahm dann in erster Linie die Funktion ein, zuvor gesetzte Ziele zu überprüfen.

In der Arena *Bildungsmonitoring* kommt es teilweise zu intensiven Lernprozessen. Der Aufbau des Monitorings wird zwischenzeitlich sogar zu einer zentralen Arena, die auch anderen Arenen zum „Durchbruch“ (Kommune C, gesamtverantwortliche Person, 2011) verhilft.

Die Arena *Bildungsmonitoring* und die auf ihr geführten Aushandlungen *werden mit der Existenz von Bildungsberichten zu einer Schaltstelle für LvO*, die allen klar macht, worum es LvO geht: eine Versachlichung der Diskussion, durch die Einführung einer Datenbasierung, hinter der intensive Diskussionen zwischen verschiedenen Akteuren stehen. Monitoringdaten und Bildungsbericht regen wiederum weitere Diskussionen und Strategieentscheidungen an. Ein derartiger „Durchbruch“ mittels Monitoring wurde von den meisten Kommunen wenn nicht auf diese Weise erlebt, so doch organisiert.

Die Arena Bildungsmonitoring hat mithin sehr große Entwicklungsfunktionen. Eröffnet wird eine ämter- und bereichsübergreifende Perspektive. Akteure, die zuvor kaum oder nicht systematisch in Kontakt standen, kommen über das Bildungsmonitoring zusammen, tauschen sich aus und liefern Daten. Dies führt

in einigen Kommunen zu neuen Kooperationen und zur gezielteren gemeinsamen Bearbeitung von Bildungsaufgaben.

### **3.4 Arena ‚Rollenverständnis des kommunalen Bildungsmanagements‘**

Die Entwicklung eines eigenen Rollenverständnisses im KBM lässt sich als Arena verstehen, die alle anderen übergreift. In den Kommunen bestand zu Beginn Klärungsbedarf darüber, welche konkreten Ziele mit dem KBM verfolgt werden sollen. Anhaltspunkte stehen mit den Förderrichtlinien zur Verfügung. Als ein zentrales Ergebnis sollen gemeinsame Ziele und Handlungsansätze in Form eines kommunalen Gesamtkonzepts entwickelt werden. Jedoch lassen sich aus den Vorgaben kein konkretes Selbstverständnis und Aufgabenprofil für das KBM ableiten. Die Kommunen mussten konkretisieren, welche Rolle das KBM einnehmen soll, d. h. auch, wer überhaupt das KBM ist.

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

In den Fallstudienkommunen zeigt sich, dass sich das Selbstverständnis des KBM in zwei Richtungen entwickelt hat. So gibt es Kommunen, die sich eher als neutraler Dienstleister und Begleiter sehen. Diese Kommunen treten tendenziell vorsichtiger und explizit neutral gegenüber den zu koordinierenden Akteuren auf. Andere Kommunen spielen die Rolle eines Agenda Setters bzw. Treibers in (politischen) Entscheidungsprozessen. Es besteht ein stärkerer Steuerungsanspruch, auch wenn dieser nicht ausdrücklich nach außen getragen wird.

Ein KBM, das sich bewußt eine neutrale Moderations- und Dienstleistungsrolle zuschreibt, stellt eher die Regel dar. Es wird großer Wert darauf gelegt, dass eine Vielzahl an Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen in Entscheidungsprozesse involviert sind und „auf Augenhöhe“ zusammenarbeiten. Das KBM übernimmt die Funktion, den Prozess zu moderieren und aus einer fachlichen Perspektive zu beraten.

Der Wunsch, als koordinierender Akteur wahrgenommen zu werden, der die Interessen und Befindlichkeiten anderer Akteure berücksichtigt, drückt sich auch in der Bezeichnung des KBM aus; es gilt, überzogene Erwartungen an das KBM zu vermeiden und Befürchtungen zu nehmen, das KBM könne eine dominante Rolle gegenüber anderen Akteuren anstreben. Für manche Projektbeteiligte stellt sich sogar die Frage, ob der Begriff Management überhaupt kompatibel mit den Aufgaben ist. So verzichteten mehrere Fallstudienkommunen auf den Begriff *Bildungsmanagement*, da der Begriff des Managements im Bildungsbereich unklar,

abstrakt und mit negativen Konnotationen belegt sei.<sup>10</sup> Stattdessen wählen diese Kommunen die Bezeichnung *Bildungskoordination*<sup>11</sup> und versprechen sich davon einen besseren Zugang zu Kooperationspartnern.

Neben dem KBM, das sich in einer Moderations- und Dienstleistungsrolle sieht, gibt es in einigen Fallstudienkommunen ein Steuerungsverständnis, das von einer führenden Rolle des KBM ausgeht. Aus mehreren Gründen verfügt das KBM in diesem Zusammenhang über Vorteile gegenüber anderen Akteuren. Erstens verfügt das KBM über relativ weitreichende personale Ressourcen. Zweitens gehört es zu den Aufgaben des KBM, Wissen über das kommunale Bildungswesen zusammenzuführen und zu analysieren. Damit ist das KBM potentiell in der Lage, Informationen zu ausgewählten Themenbereichen gezielt aufzubereiten und in Diskussions- und Entscheidungsprozesse einzuspeisen. Wenngleich dies nicht mit der Möglichkeit gleichzusetzen ist, Themen verbindlich zu setzen oder strategische Entscheidungen selbständig zu treffen, ergibt sich eine günstige Ausgangslage für das KBM.

In manchen Fallstudienkommunen regt das KBM aktiv zu Diskussionsprozessen innerhalb wie außerhalb der Verwaltung an und schlägt Themen für strategische Entscheidungsprozesse vor, beispielsweise indem es regelmäßig Vorlagen für Gremien und Arbeitskreise erstellt oder Fachkonzepte beisteuert. Dabei geht es nicht darum, eigene Prioritäten gegen andere Akteure durchzusetzen, sondern darum, dafür zu sorgen, dass gemeinsame Entscheidungen zu wichtigen bildungspolitischen Fragen zustande kommen. Dementsprechend liegen die Strategien darin, Akzeptanz für Themenschwerpunkte und Legitimation für Handlungsstrategien und Maßnahmen zu schaffen. Dies beinhaltet auch, dass das KBM für und mit der Kommune (datenbasierte) Argumentationsgrundlagen erarbeitet, die es zur Positionierung in politischen Abstimmungsprozessen, z. B. gegenüber dem Land, nutzen kann.

Mehrere Kommunen berichten, ihre zu Programmbeginn eingenommene Rolle und Funktion im Handlungsfeld in der Kommune angepasst zu haben. Dabei hat sich die Funktion von einer begleitenden und neutralen zu einer aktiven Rolle entwickelt. Diese Rolle wird nicht nur vom KBM selbst vorangetrieben, sondern mitunter auch von anderen Akteuren eingefordert. So nimmt das KBM teils implizit, teils explizit die Rolle des *Agenda-Setters* ein. Eine quasi-neutrale Stellung, die über die Fachlichkeit begründet ist, eröffnet dem KBM steuernde und interpretative Handlungsräume.

Insgesamt kann von erheblichen Veränderungen des Rollenverständnisses ausgegangen werden, die innerhalb kürzester Zeit einsetzen. In den Kommunen fand zunächst ein „Selbstfindungsprozess“ statt, um Rollen zu definieren, die dann wei-

---

10 Vgl. Behrmann (2006) zum Aspekt der Ökonomisierung der Pädagogik und des Bildungswesens.

11 Enggruber (2012) und Gieseke (2012) weisen in den Handreichungen zu den Aktionsfeldern Bildungsübergänge und Bildungsberatung darauf hin, dass es unter den beteiligten Akteuren, innerhalb und außerhalb des Projektteams, noch große Unklarheiten und unterschiedliche Interessen bezüglich der Begriffe Koordination und Management gebe.

ter reflektiert und reformuliert wurden. Dabei ist das entscheidende Bedürfnis, von anderen Akteuren als „Brückenbauer“ verstanden zu werden (zu Boundary Spanners vgl. Manitiuss et al., 2013).

### *Aufgaben und Aktivitäten in der Arena ‚Kommunales Bildungsmanagement‘*

Auch wenn die Rolle des KBM in den Fallstudienkommunen unterschiedlich ausgelegt und ausgestaltet wird, lassen sich konkrete übergreifende *Aufgaben* benennen, denen sich das KBM widmet, was wir hier analytisch als eigene Arena verstehen wollen:

*Koordination und Vernetzung:* Unter diesen Aspekt fällt die umfassende Aufgabe, Kooperationsanlässe zu schaffen und die Vernetzung zu organisieren, d. h. Akteure zueinander zu führen und systematisch miteinander in Beziehung zu bringen. Wie beschrieben gehört hierzu, Gremien- und Steuerungsstrukturen zu entwickeln, zu systematisieren und zu begleiten. Im Einzelnen besteht die Aufgabe des KBM darin, Informationen aufzubereiten, Einladungen auszuschreiben, Tagesordnungen festzulegen und Protokolle anzufertigen. Neben diesen eher organisatorischen Tätigkeiten übernimmt das KBM die Aufgabe, bestehende Kooperationsstrukturen zu analysieren und weiterzuentwickeln bzw. zu optimieren. Zum Ende der ersten Förderphase ist in den Fallstudienkommunen vermehrt festzustellen, dass das KBM Geschäftsstellenfunktionen übernimmt – sowohl für verwaltungsinterne Steuerungsgremien, als auch für Gremien außerhalb der Verwaltung (z. B. zur Vernetzung von Modellprojekten in Kommune A).

*Erhöhung der Transparenz:* Transparenz zu schaffen, Handlungsbedarf zu identifizieren und die Weiterentwicklung der Angebotsstrukturen vorzubereiten sind weitere übergreifende Aufgaben des KBM. Es baut dabei vor allem in enger Zusammenarbeit mit dem Bildungsmonitoring Steuerungs- und Handlungswissen auf. Neben der Datengenerierung für den Bildungsbericht beinhaltet dies auch, die Bildungsangebotsstrukturen zu untersuchen und ihre Leistungsfähigkeit zu bewerten. Die Entwicklung und der Aufbau von Onlineportalen war in einer Reihe von Fallstudienkommunen ein Weg, die Bildungs- und Angebotssituation zu erfassen und für Bildungsträger und BürgerInnen transparenter zu machen.

*Bildungsmarketing und Öffentlichkeitsarbeit:* In den Fallstudienkommunen stellt das KBM sowohl Informationen für die Adressaten von Bildungsangeboten (also für die BürgerInnen), als auch für Bildungsanbieter, andere Fachleute und Kommunalpolitik einschließlich der Bildungsverwaltung bereit. Laut Angaben der Projektleitungen liegt der Schwerpunkt der Veröffentlichungen auf Informationen für die Bildungs-

adressaten und für Politik und Entscheidungsträger.<sup>12</sup> Diese reichen von Flyern zu Bildungsübergängen und Broschüren zu Beratungsangeboten oder Familienservicestellen bis hin zu umfassenden Bildungskatalogen und -wegweisern, die eine Gesamtschau der Angebote in einem Bereich bieten (z.B. Familien- oder Umweltbildung). Die wichtigsten Mittel des Bildungsmarketings stellen jedoch Fach- und Publikumsveranstaltungen des KBM dar. In manchen Kommunen wurden gesonderte Stellen für diese Aufgabe geschaffen.

#### 4. Fazit

Im Artikel wurde zunächst nur ein schmaler Bereich eines aufzubauenden KBMs angesprochen, nämlich die Konstituierung verschiedener Arenen oder Spielfelder, auf denen dann nachfolgend Strategien greifen (die aber hier weitgehend nicht das Thema waren). Die Akteure bauen mehrere Arenen gleichzeitig auf. Nach den Befunden von Nittel (2009) können soziale Welten in Prozessen der Institutionalisierung eine Federführung beim Aufbau organisationaler Veränderung übernehmen. Dies lässt sich ansatzweise auch in LvO erkennen. Kommunen, die durch LvO gefördert werden, haben hierbei wichtige Arenen gestaltet und durchlaufen und dabei – auf dem Weg zu einem KBM – Aufgaben übernommen und spezifiziert:

- *Die Integration von LvO in die kommunale Verwaltung:* Für die Umsetzung KBM wird eine operative Arbeitseinheit (Projektteam) gebildet und in die kommunale Verwaltung integriert. Dabei werden Kontakte zu MitarbeiterInnen der Verwaltung aufgebaut und Kooperationsbeziehungen etabliert.
- *Die Einbindung relevanter Akteure:* Die Befragten „leben“ die Überzeugung, dass eine effektive Steuerung im Bildungswesen nur funktionieren kann, wenn Akteure vor Ort zusammenarbeiten und sich abstimmen. Entsprechend zielen Strategien darauf, relevante Akteure einzubinden und zur aktiven Beteiligung zu motivieren. Dafür wird fortlaufend eruiert, welche Akteure für LvO von Bedeutung sind, wie die Ansprache dieser Akteure gelingen kann und welche Formen der Kooperation und Koordination dafür in Frage kommen.
- *Entwicklung eines Bildungsmonitorings:* Das Bildungsmonitoring befördert eine positive soziale Dynamik, indem es Akteure in Kontakt bringt, diese einander gegenseitig zur Kenntnis nehmen und beginnen, die Perspektiven des anderen nachzuvollziehen: die Akteure wollen sich beteiligen, ihre Daten und ihr Fachwissen einbringen und gemeinsam an Lösungen für die Kommunen mitarbeiten.

Diese Arenen werden wiederum geleitet von einer übergreifenden Arena *Bildungsmanagement*. Im Kern fungiert das KBM als sozialer Brückenbauer, so-

---

12 Standardisierte Befragung der Projektleitung 2012, N = 37; vgl. Lindner et al. (2013).

fern es Anlässe dafür schafft und organisiert, dass Akteure einander begegnen, in Austausch miteinander treten, gemeinsam Ziele entwickeln und Maßnahmen durchführen, und indem es zwischen unterschiedlichen Positionen vermittelt, auf einen Interessenausgleich hinwirkt und politische Unterstützung sicherstellt. Dies beinhaltet ein breites Aufgabenportfolio: Das KBM stellt Fragen, macht Vorschläge, organisiert, begleitet, moderiert und professionalisiert andere Akteure – und dabei sich selbst. Im Zuge einer Professionalisierung *on the job* lernen Akteure des KBM, eine übergreifende Perspektive zu handhaben und auf typische Störpotentiale zu reagieren. Diese bestehen darin, dass andere Akteure (subtile) Ängste und Widerstände gegenüber übergreifenden Dienstleistungen und strategischen Ausrichtungen haben.

Die Selbstfindung des KBM – im Sinne der eigenen Rollenbeschreibung – unterliegt auch weiterhin einem offenen und kontinuierlichen Entwicklungsprozess, insofern sich die Verantwortlichen regelmäßig neu verorten und ihre Vorstellungen anpassen. Mit der Zeit hat das KBM erheblich an Akzeptanz gewonnen. Dadurch hat sich wiederum das Spektrum der zu erfüllenden Aufgaben und Aktivitäten verändert; z. B. wurden dem KBM Geschäftsstellenfunktionen für Steuerungsgremien übertragen, und es wurde zunehmend um fachliche Unterstützung gebeten. Das Erfordernis, Ziele, Aufgaben und Rollen auszuhandeln, wird sich demnach auch weiterhin stellen.

## Literatur

- Becker, M. & Lohre, W. (2011). Bildung ist Gemeinschaftsaufgabe. Erfahrungen und Erkenntnisse in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften in Nordrhein-Westfalen. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 285–303). Wiesbaden: VS.
- Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement. Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (Hrsg.). (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS.
- Bogumil, J., Holtkamp, L., Kißler, L., Kuhlmann, S., Reichard, C., Schneider, K. & Wollmann, H. (2006). *Perspektiven kommunaler Verwaltungsmodernisierung. Praxiskonsequenzen aus dem Neuen Steuerungsmodell*. Berlin: sigma.
- Bogumil, J., Kohrsmeyer, M. & Gerber, S. (2009). *Die Kommune als Schnittstelle zum Lebenslangen Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bollweg, P. & Otto, H.-U. (2011). Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 13–35). Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, T. (2011). Educational Governance – Aufriss von Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 7–17). Baltmannsweiler: Schneider.

- Clarke, A. F. (1991). Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In A. Strauss & D. R. Maines (Hrsg.), *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss* (S. 119–158). New York, NY: de Gruyter.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Diller, C. (2006): Governance by Government: Welchen Einfluss haben unterschiedliche staatliche Anreizmodi auf die Ergebnisse von Regional Governance? In R. Kleinfeld, H. Plamper & A. Huber (Hrsg.), *Regional Governance. Band 2. Steuerung, Koordination und Kommunikation in regionalen Netzwerken als neue Formen des Regierens* (S. 273–288). Göttingen: V & R unipress.
- Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 13–31). Wiesbaden: VS.
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355–375). Wiesbaden: VS.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2009). Netzwerke als Koordinationsform regionaler Bildungslandschaften: Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitiuss & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Enggruber, R. (2012). *Bildungsübergänge koordinieren – eine Aufgabe im kommunalen Bildungsmanagement*. Handreichung zur Organisation von Übergangsmangement mit Feldstudien aus der 1. Förderphase des Programms „Lernen vor Ort“. Zugriff am 27.05.2015 unter [http://www.lernen-vor-ort.info/\\_media/WB\\_8.pdf](http://www.lernen-vor-ort.info/_media/WB_8.pdf)
- Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Franz, K. & Brüsemeister, T. (2013, September). *Legitimationsprobleme und -möglichkeiten beim Transfer: Ein Aufriss*. Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im Symposium „Transfer von innovativen Bildungsprogrammen – Neue Anforderungen an Steuerung und Akteure“, Technische Universität Dortmund.
- Fürst, D. (2004). Regional Governance. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 45–63). Wiesbaden: VS.
- Fürst, D. (2006). Regional Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimnak & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 353–365). Wiesbaden: VS.
- Geißel, B. (2007). Zur (Un-)Möglichkeit von Local Governance mit Zivilgesellschaft: Konzepte und empirische Befunde. In L. Schwalb & H. Walk (Hrsg.), *Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe?* (S. 23–38). Wiesbaden: VS.
- Gieseke, W. (2012, Juni). *Perspektive Bildungsberatung. Referenzmodelle für die Koordination bildungsbereichs- und trägerübergreifender Bildungsberatung im Rahmen eines Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene als Leitung und Steuerung mit professioneller, heterarchischer Struktur*. Vortrag auf dem integrierten Fachforum, Essen.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing.
- Gläser, J. (2007). Artikel Gemeinschaft. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance* (S. 82–92). Wiesbaden: VS.

- Hebborn, K. (2009). Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 221–231). Wiesbaden: VS.
- Heinelt, H. (2004). Governance auf lokaler Ebene. In: A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 29–44). Wiesbaden: VS.
- Heinelt, H. (2009). Governance und Wissen. In U. Matthiesen & G. Mahnken (Hrsg.), *Das Wissen der Städte. Neue stadregionale Entwicklungsdynamiken im Kontext von Wissen, Milieus und Governance* (S. 347–363). Wiesbaden: VS.
- Höhne, T. (2010). Bildungsregionen. Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. *Tertium comparationis*, 16(2), 179–199.
- Holtkamp, L. (2007). Local Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimnak & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 366–378). Wiesbaden: VS.
- Kissling-Näf, I. & Knoepfel, P. (1998). Lernprozesse in öffentlichen Politiken. In H. Albach, M. Dierkes, A. Berthoin-Antal & K. Vaillant (Hrsg.), *Organisationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen* (S. 239–268). Berlin: WZB-Jahrbuch.
- Knoepfel, P. & Kissling-Näf, I. (1993). Transformation öffentlicher Politiken durch Verräumlichung – Betrachtungen zum gewandelten Verhältnis zwischen Raum und Politik. In A. Héritier (Hrsg.), *Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung. Sonderheft 24 der Politischen Vierteljahresschrift* (S. 267–288). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kuper, H. (2009). Kommentar zur Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 201–207). Opladen: Leske + Budrich.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007a). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007b). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art. 22. Zugriff am 27.05.2015 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqso403222>
- Lepsius, R. M. (2009). *Interessen, Ideen und Institutionen*. Wiesbaden: VS.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausling, J. & Brüsemeister, T. (2013). *Zwischenbericht wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernen vor Ort“*. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausling, J. & Brüsemeister, T. (2015). Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm „Lernen vor Ort“. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 283–293). Wiesbaden: VS.
- Luthe, E.-W. (2009). *Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen*. Berlin: ESV.
- Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 276–295.
- Maykus, S. (2009). Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In P.



- Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 37–55). Wiesbaden: VS.
- Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 65–76). Wiesbaden: VS.
- Messner, D. (1994). Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung. *Prokla: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 24(4), 563–596.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Bildungsungleichheiten. In N. Thieme, F. Dietrich & M. Heinrich (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?* (S. 201–218). Münster: Waxmann.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2012). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 131–153). Wiesbaden: VS.
- Nittel, D. (2009). Von der Institution zur Organisation. Wie Erfahrungen im Prozess der Institutionalisierung mit Hilfe des Konzeptes „Soziale Welt“ zur Sprache gebracht werden können. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 127–136). Wiesbaden: VS.
- Nuissl, E. (2010). *Netzwerkbildung und Regionalentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Probst, G. J. B. (1992). *Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven*. Landsberg: verlag moderne industrie.
- Reupold, A., Kuwan, H., Tippelt, R. & Lindner, M. (2009). Kommunale Kooperation mit Lernenden Regionen – Lebenslanges Lernen vor Ort gestalten. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 53–78). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rolff, H.-G. (2013). *Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Eine Expertise*. Zugriff am 14.07.2014 unter [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof\\_-Rolff.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof_-Rolff.pdf)
- Schmidt, S. (2012). *Regionale Bildungslandschaften wirkungsorientiert gestalten. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung*. Gütersloh: BertelsmannStiftung.
- Schneider, V. & Janning, F. (2006). *Politikfeldanalyse. Akteure, Diskurse und Netzwerke in der öffentlichen Politik*. Wiesbaden: VS.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 132–170). Opladen: Leske + Budrich.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–251). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwalb, L. & Walk, H. (Hrsg.). (2007). *Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe?* Wiesbaden: VS.
- Stolz, H.-J., Schalkhauser, S. & Täubig, V. (2011). „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 99–111). Wiesbaden: VS.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations. Varieties, contexts, process, and social order*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Strauss, A. (2010). *Continual permutations of action*. New Brunswick, NJ: AldineTransaction.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (1997). Symbolischer Interaktionismus revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 26(5), 368–386.
- Strübing, J. (2007). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK.
- Tibussek, M. (2009). Netzwerkmanagement: Steuerung in Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 203–219). Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R., Emminghaus, C., Reupold, A., Lindner, M. & Niedlich, S. (2009). Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 181–198). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217–231). Wiesbaden: VS.
- Windeler, A. (2001). *Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Strukturation*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.