

Hanna Järvinen, Norbert Sendzik, Katharina Sartory & Johanna Otto

Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen

Eine theoretische und empirische Annäherung

Zusammenfassung

In Fragen der Schulentwicklung allgemein, aber auch im Zuge der aktuellen Regionalisierungstendenzen im Schul- und Bildungswesen, wird Unterstützungssystemen für die Einzelschule eine wachsende Bedeutung zugeschrieben. Dennoch finden sich bislang erst wenige Arbeiten im Diskurs, die Unterstützungssysteme im Zusammenhang mit Regionalisierungsprozessen beleuchten und robuste Analyseinstrumente vorstellen, mit deren Hilfe Unterstützung im Zusammenhang von Regionalisierung gefasst werden kann. Dieses Desiderat wird im vorliegenden Beitrag aufgegriffen, indem unter anderem auf Grundlage von governance- sowie motivationstheoretischen Überlegungen Kategorien für eine Heuristik erarbeitet werden, die es erlauben, Unterstützungssysteme allgemein und im Kontext von Schul- und Bildungslandschaften entlang verschiedener Dimensionen zu betrachten. Mittels Interviews, die im Rahmen des Projektes Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten durchgeführt wurden, wird die Heuristik auf den Forschungskontext zu Regionalen Bildungsbüros inhaltsanalytisch angewendet. Erste Befunde weisen darauf hin, dass sich die Heuristik zur Untersuchung von Unterstützungssystemen für einen regionalen Kontext plausibilisieren lässt.

Schlagworte

Unterstützung; Schulentwicklung; Regionalisierung; Schul- und Bildungslandschaften; Educational Governance

Dr. Hanna Järvinen (corresponding author) · Dipl.-Soz.-Wiss. Norbert Sendzik · Dipl.-Päd. Katharina Sartory · Dr. Johanna Otto, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: jaervinen@ifs.tu-dortmund.de
sendzik@ifs.tu-dortmund.de
sartory@ifs.tu-dortmund.de
otto@ifs.tu-dortmund.de

Support systems within the context of regionalization

A theoretical and empirical approach

Abstract

*In the context of the school development discourse and of current regionalization processes in particular, support systems for schools have increasingly gained importance. At the same time, an important research gap has emerged with respect to inter-relations between support systems and regionalization processes. In fact, there is a lack of robust instruments for analyzing support structures in the regionalization context. We address this gap by developing a heuristic to examine support systems designed for educational landscapes along different dimensions. For this we use aspects of motivation and governance theories. We then apply the heuristic to interview data collected in the regional school network project *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* about the role of Local Education Offices. Our findings suggest that the heuristic makes a contribution to evaluating support systems in the regional context and might be applicable in a more general context also.*

Keywords

Support system; School development; Regionalization; Educational landscapes; Educational governance

1. Einleitung

In den letzten Jahren ist eine Zunahme von neuen Akteuren¹ und Strukturen auf kommunaler bzw. regionaler Ebene zu beobachten, welche Koordinierungs- und Unterstützungsleistungen für die Entwicklung einer Schul- und Bildungslandschaft übernehmen sollen. Im darauf bezugnehmenden Regionalisierungsdiskurs wird angenommen, dass durch die Zusammenarbeit und Netzbildung unterschiedlicher Bildungsanbieter und -abnehmer in der Region bzw. in der Kommune, Konzepte und Strategien zum Lösen gemeinsamer, regionaler Probleme entstehen (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012a). Während in weiten Teilen der politischen Auseinandersetzung mit den neuen Akteuren und Strukturen davon ausgegangen wird, dass jene für die Entwicklung einer Schul- und Bildungslandschaft tatsächlich eine Unterstützung darstellen und unter anderem in Verbindung mit einer Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis von Schulen stehen, liegen aus einer empirischen Perspektive lediglich Indizien dazu vor (Emmerich, 2010; Manitiis & Berkemeyer, 2011). Dies ist unter anderem dem Umstand geschuldet, dass elaborierte Analyseinstrumente zu einer differenzierten Einschätzung dar-

¹ Die Nutzung des generischen Maskulinums schließt die weibliche Form ein und erfolgt lediglich aus Gründen der Lesbarkeit.

über, was Unterstützung losgelöst von programmatischen Zuschreibungen und Programmevaluationen konkret ausmacht, weitestgehend fehlen.

Der Beitrag greift diese Forschungslücke auf und schlägt ein Forschungsdesign zu dessen Bearbeitung vor. Mit dem Ziel, eine Heuristik für die Betrachtung von Unterstützungssystemen im Zusammenhang von Schul- und Bildungslandschaften zu entwickeln, wird zunächst allgemein aufgearbeitet, wie Unterstützung im Schulentwicklungsdiskurs diskutiert wird (vgl. Kapitel 2). Daraufhin erfolgt eine exemplarische Darstellung der Annahmen, Zielsetzungen und bisherigen Befunde zu Regionalen Bildungsbüros, welche als Unterstützungssystem im Kontext von Schul- und Bildungslandschaften gedacht werden (vgl. Kapitel 3). Im Anschluss daran wird die Heuristik vorgestellt (vgl. Kapitel 4) und im empirischen Teil des Beitrages (vgl. Kapitel 5) auf den Forschungskontext zu Regionalen Bildungsbüros angewendet und plausibilisiert. Konkret werden dazu Interviews inhaltsanalytisch in den Blick genommen, welche im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* mit Mitarbeitern von acht Regionalen Bildungsbüros durchgeführt wurden. Der Beitrag schließt mit Perspektiven, die sich für eine weitere Forschung durch die Heuristik eröffnen (Kapitel 6).

2. Unterstützung zur Schulentwicklung

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

Aus schulpolitischer Sicht sollen die Unterstützungssysteme, ganz allgemein, eine systematische Hilfestellung darstellen. Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007) versteht darunter: „[...] im schulischen Kontext und in ei-

nem übergreifenden Sinn lassen sich Unterstützungssysteme als institutionalisierte Dienste definieren, die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (S. 143).

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

In Anlehnung an Berkemeyer (2011a) kann eine erste – wenngleich grobkörnige – Differenzierung von Unterstützungssystemen entlang des programmatisch angenommenen Autonomiegrades schulischer Akteure in der Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen vorgenommen werden. Wir unterscheiden damit zwischen Systemen mit einer obligatorischen und einer fakultativen Form der Unterstützung (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterstützungssysteme zur Schulentwicklung, eigene Darstellung

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

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

Mit Blick auf die konzeptionellen Zielsetzungen zu den jeweiligen als Unterstützungssysteme deklarierten Akteuren, Strukturen und Initiativen schlagen wir folgende Arbeitsdefinition vor: Unterstützung im Schulwesen ist der ordnungspolitische Aufruf der Schulpolitik und -administration an die pädagogisch Tätigen zur selbstbestimmten und selbstreflexiven (Qualitäts-)Entwicklung ihrer Schule und ihres Unterrichts, dem die schulischen Akteure in Abhängigkeit der konzeptionellen Ausrichtung und der institutionellen Verankerung des jeweiligen Unterstützungssystems folgen können oder mitunter sogar folgen müssen. Konkret ist mit Unterstützung im Schulwesen eine Entwicklung, Verbreitung und Umsetzung von Innovationen zur Professionalisierung der schu-

lischen Akteure durch Reflexion intendiert, die mit Hilfe von Anforderungs- und Ermöglichungsstrategien erzeugt und vermittelt wird. Den in den jeweiligen Unterstützungssystemen operierenden Akteuren wird der programmatische Stellenwert von „Reflexionsunterstützungsprofessionellen“ (Göhlich, 2011, S. 140) zugesprochen.

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

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

3. Unterstützung durch Bildungsbüros in der Schul- und Bildungslandschaft

In den letzten Jahren ist ein Zuwachs von Reforminitiativen auf kommunaler Ebene zu beobachten, die unter Verweis auf die programmatischen Überlegungen zu Schul- und Bildungslandschaften eine auf kommunaler Ebene angesiedelte Unterstützungsinfrastruktur als bedeutsam für netzwerkbasierte (Schul-)Entwicklungsprozesse erachten (Järvinen, Sendzik & Bos, 2014). Ziele und Gegenstände von kommunal getragenen schulischen Vernetzungsprozessen im Rahmen von Schul- und Bildungslandschaften sind unter anderem:

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

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

Ein Beispiel für ein Unterstützungssystem in der Kommune und zugleich konkreter Ausdruck der Reformsemantik rund um den „Schulträger als ‚neue[n]“

Motor' der Schulentwicklung“ (Berkemeyer, 2011b, S. 419) sind die in den letzten Jahren bundesweit und insbesondere in Nordrhein-Westfalen (NRW) entstandenen Regionalen Bildungsbüros (Todeskino, Manitius & Berkemeyer, 2012).² Jenen wird – neben der Rolle einer Umsetzungs- und Koordinierungsinstanz kommunaler Ziele – die Funktion eines Unterstützungssystems für Vernetzungsprozesse im Schul- und Bildungswesen zugeschrieben (Jennessen, 2012). Die empirische Forschung zu Regionalen Bildungsbüros steht allerdings noch am Anfang³, wobei aktuell Versuche einer empirisch-basierten Systematisierung und theoretischen Einordnung der Ziele und Tätigkeiten von Bildungsbüros zu beobachten sind (vgl. etwa Manitius, 2013). Erste Befunde zeigen etwa, dass Regionale Bildungsbüros schwerpunktmäßig Schnittstellenthemen (Übergang Schule–Beruf, Kita–Primarstufe, Primarschule–Sekundarschule, Inklusion, Individuelle Förderung, Zusammenarbeit der Schulen untereinander, Zusammenarbeit Schule–Jugendhilfe) bearbeiten, bei welchen die Koordination von Vernetzungsprozessen zwischen einer Vielzahl von Bildungsakteuren angenommen werden kann (Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013). Darüber hinaus bietet die Begleitforschung des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* erste Hinweise auf die Tätigkeitsschwerpunkte von Mitarbeitern von Bildungsbüros im Zusammenhang eines Managements von Schulnetzwerken mit dem Ziel einer netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung (Berkemeyer, Järvinen & Mauthe, 2009). Die Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere das Sammeln, Filtern sowie das adressatengerechte Aufbereiten von für Schulen relevanten Informationen (z. B. Vermittlung von Fortbildnern, Kontaktherstellung zu weiteren Schulen oder zu Schulnetzwerken aus anderen Kommunen, Beratung zum Umgang mit zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen), die Organisation von schul- und netzwerkübergreifenden Veranstaltungen sowie die Öffentlichkeitsarbeit den Schulnetzwerken eine Hilfestellung bei ihrer Arbeit bot (Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Allerdings weisen die Ergebnisse auch auf eine notwendige Relativierung der ausgemachten Unterstützungsleistungen hin. Ob eine Hilfestellung durch das Bildungsbüro vorliegt, scheint von dem wahrgenommenen Autonomieerleben der Schulnetzwerke bei der Inanspruchnahme von Leistungen

2 Als weitere Beispiele für kommunale bzw. regionale Unterstützungssysteme lassen sich in NRW ebenfalls die kommunalen Koordinierungsstellen für den Übergang Schule – Beruf, welche zum Teil allerdings bei Regionalen Bildungsbüros angesiedelt sind (vgl. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, n. d.) oder auch die Kommunalen Integrationszentren (KIZ) (vgl. Kommunale Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle, n. d.) nennen.

3 Befunde aus der US-amerikanischen Forschung zu *School Districts* weisen allerdings darauf hin, dass lokale Koordinationsakteure und -instanzen Entwicklungsprozesse auf Schul- und Unterrichtsebene unterstützen können (Sendzik, Berkemeyer & Otto, 2011). Laut Literatur geht die Unterstützung unter anderem auf folgende Leistungen zurück: Initiierung und Begleitung professionaler Lerngemeinschaften von Lehrkräften (Hannay & Earl, 2012), Anregungen für die Unterrichtsentwicklung (Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010), Entwicklung und Kommunikation von klaren Entwicklungszielen für den *School District* (Rorrer, Skrla & Scheurich, 2008) und evidenzbasierte Entscheidungsprozesse auf Grundlage eines lokalen Bildungsmonitoring-Systems (Harris & Chrispeels, 2006; Lee, Seashore Louis & Anderson, 2012).

des Bildungsbüros abzuhängen (Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012). Eine Unterstützung durch das Bildungsbüro kann demnach dann vermutet werden, wenn die gegenwärtigen oder auch zukünftigen Bedarfe der Schulnetzwerke erkannt bzw. antizipiert werden, sodass das Autonomieerleben der Netzwerke gestärkt oder – negativ gewendet – nicht gravierend beeinträchtigt wird.

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

4. Vorschlag für eine Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen

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

4.1 Unterstützungsbeziehung

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

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

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

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

4.2 Unterstützungsdimensionen

Für eine Einschätzung darüber, ob Leistungen von Unterstützungssystemen ein Innovationspotential für die pädagogische Arbeit aufweisen, sind aus unserer Sicht theoretische Analyseinstrumente notwendig. Sie müssen die Operationalisierung von Indikatoren gewährleisten, mit deren Hilfe in einer empirischen Analyse der Leistungen von Unterstützungssystemen davon ausgegangen werden kann, dass die „analytisch-gefilterten“ Leistungen zumindest mittelbar mit Professionalisierungsprozessen von pädagogisch Handelnden zusammenhängen. Eine Einschätzung mit derart abgeleiteten Unterstützungsdimensionen, ob eine Unterstützung vorliegt, wäre damit weniger der Gefahr ausgesetzt, „evaluativ“ im Rahmen einer ex post Betrachtung von Unterstützungsstrategien und -konzepten zu erfolgen.

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

- *Kompetenzunterstützung* liegt dann vor, wenn schulische Akteure durch Unterstützungssysteme Kompetenzen erlangen, mit Hilfe derer sie dazu in der Lage sind, Konzepte und Strategien zur Bearbeitung von aus ihrer Sicht relevanten Herausforderungen und Problemstellungen zu entwickeln und zu verbreiten. Dabei sind jedoch nicht die Kompetenzen, die sich auf die Organisation der Entwicklung und Verbreitung von Konzepten und Strategien beziehen, ange-

sprochen, sondern diejenigen, welche auf Individualebene die inhaltliche Arbeit erst zulassen.

- Eng mit der Kompetenzunterstützung verbunden, bezieht sich die *Autonomieunterstützung* von schulischen Akteuren auf die Hilfestellung und Anleitung bei der Zielfindung sowie bei allen organisatorischen und prozessualen Fragen der Entwicklungsarbeit, sodass den schulischen Akteuren als Folge ein Rahmen zur selbstbestimmten Entfaltung zur Verfügung steht.
- Eine weitere Dimension stellt die *Unterstützung von sozialer Einbindung* der schulischen Akteure in ein Entwicklungs- bzw. Arbeitsteam dar, welches die Charakteristika einer reziproken, konstruktiven Arbeitsatmosphäre und eines Zusammengehörigkeitsgefühls aufweist.
- *Unterstützung durch Verdeutlichung von inhaltlicher Relevanz* bezieht sich auf die Veranschaulichung der Bedeutung des Themas bzw. der Themen, an welchem/n die schulischen Akteure arbeiten (wollen). Der Fokus liegt dabei auf der Einbettung der spezifischen Entwicklungsarbeit in einen größeren thematischen Gesamtzusammenhang.

Von Unterstützungssystemen, wie etwa von Regionalen Bildungsbüros, ausgehende Impulse zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis können demgemäß über die Motivation der Lehrkräfte moderiert und entlang der dargestellten Unterstützungsdimensionen betrachtet werden. Kann demnach in den Leistungen von Regionalen Bildungsbüros zumindest eine der aufgeführten Unterstützungsdimensionen ausgemacht werden, liegen Hinweise darüber vor, dass die erkannten Leistungen zumindest mittelbar mit Professionalisierungsprozessen in Verbindung stehen können. Ob die Leistungen tatsächlich zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis beitragen oder ob alle Unterstützungsdimensionen gleich oder verschieden relevant dafür sind, kann allerdings nicht theoretisch, sondern nur empirisch aus Sicht der schulischen Akteur entschieden werden (vgl. etwa Schellenbach-Zell, 2009).

4.3 Synopse

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

analytisch weiter ausdifferenziert werden. Die weiteren Unterstützungsdimensionen lassen sich ebenso zergliedern (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Heuristik zu Unterstützung im Schulwesen, eigene Darstellung

	Kompetenz- unterstützung	Autonomie- unterstützung	Unterstützung von sozialer Einbindung	Unterstützung zur Verdeutli- chung von inhalt- licher Relevanz
Beobachtung				
Beeinflussung				
Verhandlung				

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

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

Die Analyse einer Handlungskoordination zwischen Unterstützungssystem und schulischen Akteuren auf Grundlage von Beobachtungsprozessen ist sehr

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

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

5. Anwendung der Unterstützungs-Heuristik auf den Regionalisierungsdiskurs: Unterstützung der netzwerkbasierten Übergangsgestaltung von der Grund- zur weiterführenden Schule durch Regionale Bildungsbüros

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

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

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

5.1 Kontext der Untersuchung

Bei dem Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*, als dritte Ausbaustufe des netzwerkbasierten Schulentwicklungsprogramms *Schulen im Team*, handelt es sich um ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Projektlaufzeit von 2011 bis 2015; detailliert zum Projekt Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Das basale Ziel des Projekts ist, die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule zum Gegenstand kommunaler Bildungsgestaltung zu machen. Zu diesem Zweck haben sich acht Ruhrgebietskommunen (Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Krefeld, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen) zusammengeschlossen, um gemeinsam Strukturen zur Bearbeitung des Übergangs zu entwickeln und Konzepte bzw. Strategien zum Übergang auszuarbeiten und zu erproben. Um die Gestaltung des Übergangs auch auf der Mikroebene anzusiedeln, wurden in den einzelnen Kommunen mindestens drei schulische Netzwerke, be-

stehend aus insgesamt 167 abgebenden und aufnehmenden Schulen, gebildet. Jede Schule entsendet dazu in der Regel zwei Lehrkräfte als Netzwerkkoordinatoren für die Arbeit in den Schulnetzwerken. Durch die systematische Verknüpfung der Ebenen soll die Gestaltung des Übergangs als eine gemeinsame Verantwortung der Bildungsakteure einer Region verankert werden. Zur Realisierung dieser übergreifenden Ziele orientieren sich die Akteure an einem kommunalen Handlungsplan zum Übergang, der Entwicklungsziele und -maßnahmen benennt und dazu beitragen kann, gemeinsame Perspektiven zu schaffen, Strategien zu entwickeln und Qualität zu sichern.

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

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

5.2 Forschungsdesign

Die Plausibilität der Unterstützungs-Heuristik für den Regionalisierungsdiskurs soll mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesign in den Blick genommen werden. Fokussiert werden dabei die Leistungen der Regionalen Bildungsbüros im Zusammenhang der netzwerkbasieren Gestaltung des Übergang. Die mit Hilfe der Heuristik „freigelegten“ Leistungen der Bildungsbüros können für eine Einschätzung darüber, ob und wie von Bildungsbüros eine Unterstützung für schulische Kooperationsprozesse ausgeht, einen ersten Referenzrahmen bieten.⁴

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

4 Unberührt von dem Plausibilisierungsversuch der Heuristik bleibt damit aber weiterhin, ob die Leistungen von Relevanz für Entwicklungsprozesse der pädagogischen Praxis sind. Dazu ist weitere Forschung unerlässlich, die die Perspektive der schulischen Akteure in den Blick nimmt, sodass Aussagen über die Qualität der einzelnen Leistungen möglich werden.

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

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Bos & Tarnai, 1989). Zur Verzahnung der Theorie mit den Daten wurde für die Analyse ein Kategoriensystem entwickelt, in dem die oben angeführten theoretischen Überlegungen zur Unterstützung berücksichtigt wurden. Die motivationstheoretischen Dimensionen in Anlehnung an Prenzel et al. (2000) sowie die governancetheoretischen Kategorien von Lange und Schimank (2004) dienten dabei als erste Orientierungsmarken für die Exploration des empirischen Materials. Insgesamt vollzog sich die Kategorienbildung im „Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8). Die Intercoderreliabilität wurde an zwei der acht Interviews von zwei Kodiererinnen⁵ geprüft und ergab anhand der Holsti-Formel (Holsti, 1969) einen Reliabilitätskoeffizienten von $R = .86$, wodurch nach Bos (1989) eine gute Reliabilität für das Kategoriensystem und für die Analyse vorliegt. Eine Übersicht über die Analysekategorien bietet Tabelle 3.

Tabelle 3: Übersicht über die Analysekategorien, eigene Darstellung

Hauptkategorien	Sinngehalt
<i>Kompetenzunterstützung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeiten, zum Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur inhaltlichen Gestaltung der Netzwerkarbeit (z. B. durch Fortbildungen oder allgemein durch fachlichen Input zum Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule)
<i>Autonomieunterstützung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der schulischen Akteure bei der selbstständigen Arbeitsorganisation der Netzwerke (z. B. durch Zielfindungsprozesse, Organisation der Arbeitsabläufe oder Planung der Netzwerkarbeit)
<i>Unterstützung durch soziale Einbindung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf das soziale Klima im Netzwerk • Handlungen, die die Optimierung der Arbeitsatmosphäre bzw. des Zusammengehörigkeitsgefühls im Netzwerk zum Gegenstand haben (z. B. Hilfe bei der Einbindung von weiteren Partnern, wie bspw. Schulen, Museen, Fortbildnern u. a. m.)
<i>Unterstützung durch Verdeutlichung inhaltlicher Relevanz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeiten, die die Bedeutsamkeit der gemeinsamen Entwicklungsaufgabe hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule unterstreichen (z. B. durch die Setzung von regionalen Themenschwerpunkten)
<i>Backoffice-Tätigkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Übergreifende, entlastende Verwaltungstätigkeiten der Regionalen Bildungsbüros, ohne inhaltlichen Bezug zur Netzwerkarbeit (z. B. Hilfestellung bei der Mittelbeantragung)

5 Wir möchten uns an dieser Stelle bei Nora Austermann und Lisa Wollrath für ihre überaus wertvolle Hilfe bei der Analyse bedanken.

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

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

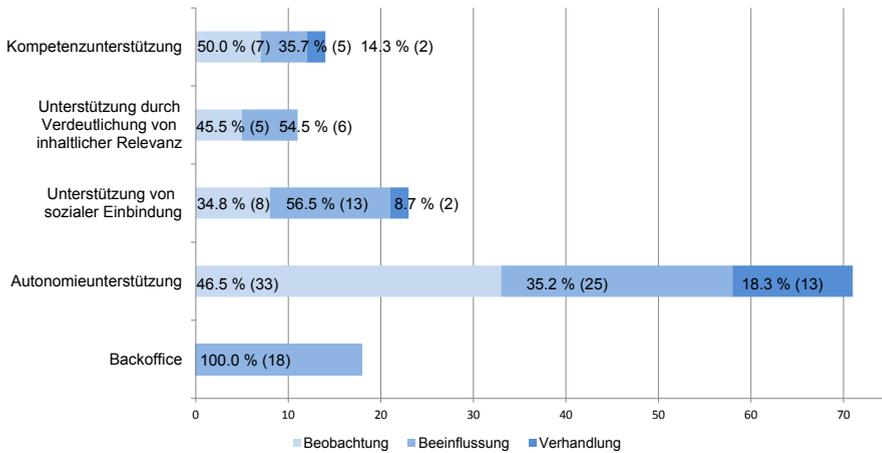
Die Subkategorie *Beeinflussung* als weitere Form der Handlungskoordination lässt sich durch den bewussten Einsatz von Einflusspotentialen, beispielsweise auf Grundlage von Geld, Wissen oder moralischer Autorität durch die Regionalen Bildungsbüros kennzeichnen. Beispiele hierfür sind Aussagen hinsichtlich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

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

5.3 Ergebnisse der Untersuchung

Im Rahmen der Inhaltsanalyse konnten verschiedene Tätigkeiten von Regionalen Bildungsbüros aufgedeckt werden, die auf die Unterstützung der schulischen Vernetzung im Zusammenhang der Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule abzielen. Insgesamt wurden in den acht Interviews 137 Kodierungen dem Thema *Unterstützung der Netzwerkarbeit* zugeschrieben. Eine Darstellung der kodierten Unterstützungsdimensionen sowie deren Häufigkeiten befindet sich in Abbildung 1.

Abbildung 1: Kodierungen in den Unterstützungsdimensionen, eigene Darstellung



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

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

Betrachtet man die einzelnen Dimensionen der Unterstützung, so zeigt sich, dass die Hälfte (51.8 %, absolute Häufigkeit der Kodierungen = 71) der vergebenen Kodierungen der Kategorie *Autonomieunterstützung* zuzuordnen sind. Dabei wurden Aussagen kodiert, welche auf die durch die Regionalen Bildungsbüros erfolgte Unterstützung der Netzwerke bei ihrer selbstständigen Arbeitsorganisation hinweisen. Davon fallen 33 (46.5 %) Kodierungen in den Modus der *Beobachtung*, 25 (35.2 %) in den der *Beeinflussung* und 13 (18.3 %) in den der *Verhandlung*. In der Kategorie *Beobachtung* lassen sich insbesondere Erzählungen festmachen, die darauf verweisen, dass die Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros über differenzierte Kenntnisse hinsichtlich der Arbeitsorganisation der Netzwerke verfügen, was eine Beobachtung der Netzwerkarbeit und der darin arbeitenden Lehrkräfte voraussetzt. Die folgende Aussage verdeutlicht dies:

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

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

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

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

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

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

Deutlich weniger Kodierungen (10.2 % an der Gesamtzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 14) fielen bei der Analyse dagegen auf die Hauptkategorie *Kompetenzunterstützung*, welche Aussagen über die Unterstützung durch die Regionalen Bildungsbüros bei der inhaltlichen Gestaltung der Netzwerkarbeit zur Optimierung der Übergangsgestaltung erfasst. In einer Projektregion, d. h. in einem der analysierten Interviews, ließen sich keine zu der Kategorie passenden Sinneinheiten erschließen. Aus den kodierten Aussagen wur-

den 50.0 % der Aussagen der Subkategorie *Beobachtung* zugewiesen. So berichtet die Mitarbeiterin eines Bildungsbüros über den Stand der Netzwerke und die Notwendigkeit, die darin arbeitenden Lehrkräfte mit fachlichen Impulsen zu unterstützen:

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

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

Eine zusätzliche inhaltliche Fokussierung durch die Regionalen Bildungsbüros bei ihrer unterstützenden Tätigkeit hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule lässt sich allerdings in den kodierten Aussagen in der Kategorie *Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz* (8.0 % an der Gesamtanzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 11) erkennen. Hierbei berichten die Interviewten insbesondere über Ereignisse, die darauf abzielen, thematische Schwerpunktsetzungen der Region den Netzwerken gegenüber transparent zu machen, die übergreifende Bedeutung der Bearbeitung des Übergangs zu unterstreichen und eine Grundlage für die Herausbildung einer gemeinsamen Vision zur Bearbeitung des Gegenstandes zu schaffen (Subkategorie *Beeinflussung*, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 6). Die folgende Interviewpassage veranschaulicht diesen Prozess:

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

Auch finden sich Angaben in den Interviews, die zeigen, dass die Regionalen Bildungsbüros die Themenfindung der Netzwerke beobachten und somit Informationen darüber sammeln, welche Herausforderungen und Problemfelder für die schulische Praxis Relevanz besitzen (Subkategorie *Beobachtung*). So erzählt die Mitarbeiterin eines Bildungsbüros über ein Treffen mit den Koordinatoren der Netzwerkschulen: „[Ich] habe dann [...] inhaltliche Fragen gestellt: ‚Könnten Sie

sich vorstellen, das so und so zu machen?“, aber [...] da wurde mir z. B. sehr klar signalisiert, also mit Monitoring beschäftigen wir uns nicht“.

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

Neben den Kodierungen in den deduktiv formulierten Kategorien wurden in den analysierten Interviews Aussagen in die induktiv gebildete Kategorie *Unterstützung durch Backoffice-Tätigkeit* zugeordnet (13.1 % an der Gesamtanzahl der Kodierungen, absolute Häufigkeit der Kodierungen: 18). Insbesondere in dieser Kategorie lassen sich deutliche Unterschiede in den analysierten Interviews aus den verschiedenen Projektregionen erkennen. Während in zwei Interviews keine Hinweise auf unterstützende *Backoffice-Tätigkeiten* der Regionalen Bildungsbüros zu finden sind, machen die Kodierungen in zwei anderen Interviews ca. ein Viertel (26.3 %; 23.0 %) der Kodierungen aus. In den übrigen Kategorien zeigen sich die Unterschiede in den Interviews insbesondere im Bereich der Kompetenzunterstützung, wobei die Anteile der Kodierungen von 0 bis 18.2 % an der Gesamtzahl der Kodierungen variieren. In den weiteren Kategorien zeigen sich regionenübergreifend vergleichbare Muster.

6. Zusammenfassung und Diskussion

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

6.1 Unterstützung der schulischen Vernetzung durch Regionale Bildungsbüros

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

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die erbrachten Unterstützungsleistungen zum Erhebungszeitpunkt vorrangig einen beobachtenden Charakter haben, was sich insbesondere in der Anzahl der Kodierungen in der Subkategorie *Beobachtung* in den verschiedenen Hauptdimensionen niederschlägt. Anzunehmen ist, dass dieser Art der Tätigkeit vor allem in der Anfangsphase der gemeinsamen Arbeit eine besondere Bedeutung zukommt, in der die Regionalen Bildungsbüros noch über wenig Wissen in Bezug auf ihre schulischen Partner verfügen. Zudem könnte dies als ein erster Hinweis auf die grundsätzliche Bereitschaft der Regionalen Bildungsbüros, auf die Herausforderungen und Bedarfe der am Projekt beteiligten Schulen einzugehen, gedeutet werden. Konkrete Hinweise im Material auf Aushandlungsprozesse mit ihren schulischen Partnern im Zuge des Unterstützungsprozesses waren jedoch zum Zeitpunkt der Analyse kaum vorhanden. Der auf Grundlage der Programmatik zu Schul- und Bildungslandschaften formulierten Annahme, dass die Handlungsabstimmung zwischen Bildungsbüros und schulischen Akteuren vor allem auf Verhandlung beruht, muss aufgrund der Befunde also widersprochen werden. Damit ist allerdings nicht auszuschließen, dass weitere längsschnittliche Analysen eine Verschiebung der Kodierungen in den Modi der Handlungskoordination mit sich bringen könnten. Beispielsweise geht Honig (2008) in ihren Analysen davon aus, dass die Unterstützungsbeziehungen als dynamisch gelten und die Fähigkeit und Bereitschaft zur gegenseitigen Abstimmung mit der Kooperationsdauer zunehmen. Darüber hinaus könnten in weitergehenden Untersuchungen die Position der Regionalen Bildungsbüros im Gesamtnetzwerk und die damit einhergehenden möglichen Sozialisationsprozesse, die beispielsweise die beobachtenden Tätigkeiten in der Anfangsphase partiell erklären könnten, in den Blick genommen werden.

Zudem zeigen die vorgenommenen Kodierungen in den weiteren Subdimensionen der jeweiligen Hauptkategorien auch, dass die Regionalen Bildungsbüros bereits nach kurzer Projektarbeit gezielte Impulse in Bezug auf die Arbeit in den Netzwerken setzen, indem sie insbesondere die Kooperation und das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern, aber auch konkrete Hilfestellungen für die selbstorganisierte Arbeitsweise anbieten. Somit stützen die Befunde die These, dass Regionale Bildungsbüros als Unterstützungssystem vornehmlich Schulen bei der selbstständigen, in diesem Fall netzwerkbasierten, Bearbeitung ihrer Herausforderungen Hilfestellungen leisten und nur mittelbar inhaltlich gestaltende Aufgaben im Sinne eines gezielten Kompetenzauf- und -ausbaus bei den am

Projekt beteiligten Lehrkräften übernehmen. Inhaltliche Gestaltungsmaßnahmen der Regionalen Bildungsbüros fokussieren dagegen vielmehr die Formulierung von übergreifenden Zielsetzungen für den Projektkontext, aber auch für die gesamte regionale Schul- und Bildungslandschaft.

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

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

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

6.2 Plausibilität der Unterstützungs-Heuristik

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

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

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

Relevant wird die Bearbeitung dieser Forschungslücke etwa, wenn versucht wird zu rekonstruieren, inwieweit eine Autonomieunterstützung durch eine Handlungskoordination aufgrund von Beobachtungen vorbereitet wird (bspw. wenn Akteure einer Schule ihre Entwicklungsziele und -strategien aufgrund des anstehenden Schulinspektionsverfahrens auf den Prüfstand stellen). Inwieweit dann bei der weitergehenden Bewältigung der Unterstützungsbeziehung die Modi *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* zusammenspielen, sich über-

lagern und Ermöglichungs- und Anspruchsstrategien dabei mitunter ineinander greifen, kann mit Hilfe einer Inhaltsanalyse nur unscharf nachgezeichnet werden. Für eine vertiefende Ausleuchtung der verschiedenen Deutungsebenen der Handlungskoordination scheint daher ein Rückgriff auf objektiv-hermeneutische Analyseverfahren lohnenswert (vgl. dazu etwa die Fallstudie zur Schulinspektion von Dietrich & Lambrecht, 2012).

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

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

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

Literatur

- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58, 6–10.
- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungsnetzwerke zwischen Steuerung und Autonomie: Innovations- und Umsetzungsstandards. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 30–48). Kronach: Carl Link.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.). (2007). *Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2011a). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung – zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Berkemeyer, N. (2011b). Der Schulträger als „neuer“ Motor der Schulentwicklung: Erfahrungen und Perspektiven. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume*

- flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 419–434). Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Mauthe, A. (2009). Schulen im Team. Kommunales Management von Schulnetzwerken. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 171–188). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 225–247.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing K. & Bos W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken: Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667–689.
- Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2012). Leistungsrückmeldungen im Längsschnitt – Erste Erfahrungen mit dem Schüler-Monitoring-System (SMS). In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 109–130). Wiesbaden: VS.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61–72). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1–13). Münster: Waxmann.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Schulen in der Region – Region in der Schule*. Stuttgart: Raabe.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2013). *Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“*. Zugriff am 30.09.2014 unter http://www.jugend-staerken.de/fileadmin/inhalt_dokumente/Abschlussbericht-Die_2._Chance.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–239.
- Dederig, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: VS.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). (2005). *Ganztag als kommunale Gestaltungsaufgabe. Ein Praxisbericht aus Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 30.09.2014 unter <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/ah-04.pdf>
- Dietrich, F. & Lambrecht, M. (2012). Menschen arbeiten mit Menschen: Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 57–70.
- 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.
- Fach, W. (2003). *Die Regierung der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: VS.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in

- Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 138–152.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hannay, L. M. & Earl, L. (2012). School District triggers for reconstructing professional knowledge. *Journal of Educational Change*, 13(3), 311–326.
- Harris, A. & Chrispeels, J. (2006). Introduction. In A. Harris & J. Chrispeels (Hrsg.), *Improving Schools and Educational Systems. International Perspectives* (S. 3–22). Abingdon: Routledge.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 268–288.
- Holmeier, M. & Maag Merki, K. (2012). Unterstützung im Unterricht im Kontext der Einführung zentraler Abiturprüfungen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 155–178). Wiesbaden: VS.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Honig, M. (2008). District Central Offices as Learning Organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate District Central Office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627–664.
- Huber, S. G. (2012). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 208–224). Kronach: Carl Link.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208–237). Neuwied: Wolters Kluwer.
- Järvinen, H., Sendzik, N. & Bos, W. (2014). Bildungslandschaften – Eine Antwort auf den demographischen Wandel? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29. bis 30. März 2012* (S. 336–354). BMBF: Berlin.
- Jennessen, F. (2012). Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung gestalten. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 295–302). Wiesbaden: VS.
- Kommunale Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle (n. d.). *Kommunale Integrationszentren*. Zugriff am 26.09.2014 unter <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/kommunale-integrationszentren>
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (1992). *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Lambrecht, M. & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence-based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 57–77). Wiesbaden: VS.

- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–42). Wiesbaden: VS.
- Lee, M., Seashore Louis, K. & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133–158.
- Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195–224). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., Emmerich, M. & Kotthoff, H.-G. (2008). Bildungsregion als Motor der Qualitätsentwicklung: Erfahrungen in den Regionen Freiburg und Ravensburg. *Pädagogik*, 60(7-8), 36–39.
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen: Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 88–99.
- Manitius, V. (2013). *Regionalisierung und Gerechtigkeit?: Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Dissertationsschrift, Technische Universität Dortmund. Zugriff am 13.11.2013 unter <http://hdl.handle.net/2003/31154>
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Münster: Waxmann.
- Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 276–295.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 23–40.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McQuire, M. & Agranoff, R. (2011). The imitations of Public Management Networks. *Public Administration*, 89(2), 265–284.
- Mietz, J. & Kunigkeit, H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. (3. Aufl., S. 305–325). Wiesbaden: VS.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW (n. d.). *Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – Übergang Schule–Beruf neu gestalten*. Zugriff am 09.07.2013 unter http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergang_schule_beruf/
- Mintrop, H. & Sunderman, G. (2012). Zentrale Steuerung von Schulentwicklung mit Quoten Sanktionen. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 8–30.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Müller, J. (2012). Rechtliche Grundlagen der eigenverantwortlichen Schule. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 1–13). Kronach: Carl Link.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andretz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 159(1/2), 142–152.

- Nickolaus, R., Gönnenwein, A. & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 39–58.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 201–218). Münster: Waxmann.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Waxmann: Münster.
- Pietsch, M., Janke, N. & Mohr, I. (2013). Führt Schulinspektion wirklich nicht zu besseren Schülerleistungen? Eine Einschätzung zur Belastbarkeit vorliegender Wirksamkeitsstudien aus programmtheoretischer Perspektive. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 167–185). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis & H. Heid (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163–173). Opladen: Leske + Budrich.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2012a). Die Entwicklung von „Educational Governance“ und die Rolle der Kommune. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 253–283). Wiesbaden: VS.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). (2012b). *Governance von Schul- und Elementarbildung: Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: VS.
- Reissmann, J. (2004). Einleitung: Ziele und Grundannahmen des BLK-Programms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS). In B. Brackmann, R. Brockmeyer, J. Reissmann & B. Beyer (Hrsg.), *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)* (Band 3, S. 5–11). Neuwied: Luchterhand.
- Rorrer, A. K., Skrla, L. & Scheurich, J. J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307–358.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Zugriff am 13.05.2014 unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20090756>
- Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2010). Motivation von Lehrkräften, sich an Schulinnovationsprojekten zu beteiligen – unterstützende Bedingungen. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 34–54.
- Schimank, U. (2007). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Schubert, H. (Hrsg.). (2008). *Netzwerkmanagement: Koordination von professionellen Vernetzungen. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: VS.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Zugriff am 08.05.2014 unter <http://ebookbrowse.net/learningfromleadershipfinal-pdf-d374080746>
- Sendzik, N., Berkemeyer, N. & Otto, J. (2011). Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem – Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 35–52). Münster: Waxmann.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschuli-

- scher Netzwerke. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331–350). Münster: Waxmann.
- Sydow, J. (2010). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“* (5. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 202–224.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (2007). Pädagogische Netzwerkarbeit im Kontext Lernender Regionen und Metropolen – Herausforderungen bei „Übergängen“. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 159–176). Münster: Waxmann.
- Todeskino, V., Manitiyus, V. & Berkemeyer, N. (2012). Die veränderte Zusammenarbeit von Land und Kommunen in Bildungslandschaften als Joint Venture: Eine Fallstudie zur Entstehung von Regionalen Bildungsbüros. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 351–364). Münster: Waxmann.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 329–347). Wiesbaden: VS.
- Tscheulin, J., Castellucci, L. & Hein, K. (2010). Warum Netzwerkarbeit? Was zeichnet erfolgreiche Netzwerke im Übergangmanagement aus? – oder: „Vom Solo zur Sinfonie“. U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule–Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (S. 101–111). Münster: Waxmann.
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 248–267.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M. & Preuße, D. (2012). Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 79–107). Wiesbaden: VS.
- Zymek, B., Wendt, S., Hegemann, M. & Ragutt, F. (2011). Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 497–512.