

Sendzik, Norbert; Sartory, Katharina; Järvinen, Hanna
**Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur
Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen**

Kolleck, Nina [Hrsg.]; Kulin, Sabrina [Hrsg.]; Bormann, Inka [Hrsg.]; Haan, Gerhard de [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]: Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Münster; New York : Waxmann 2016, S. 97-125. - (Netzwerke im Bildungsbereich; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Sendzik, Norbert; Sartory, Katharina; Järvinen, Hanna: Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Erste netzwerkanalytische Erkundungen - In: Kolleck, Nina [Hrsg.]; Kulin, Sabrina [Hrsg.]; Bormann, Inka [Hrsg.]; Haan, Gerhard de [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]: Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Münster; New York : Waxmann 2016, S. 97-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-194060 - DOI: 10.25656/01:19406

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-194060>

<https://doi.org/10.25656/01:19406>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe

Erste netzwerkanalytische Erkundungen

1. Einführung

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

Im Gegensatz zu der Vielzahl von Untersuchungen, die aufzeigen, welche Faktoren beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zur Entstehung von Bildungsungleichheiten beitragen können, existieren bislang jedoch nur wenige empirische Studien, welche die Gestaltung des Übergangs in der Praxis mit Blick auf eine Bearbeitung der aufgedeckten Missstände untersuchen (Sartory, Järvinen & Bos, 2013). Dabei sollten Reformbemühungen und Analysen nicht nur die Einzelschule fokussieren. Vielmehr zeigen Überlegungen und Initiativen zum Übergang von der Elementar- in die Primarstufe (Rahnfeld, 2014), von der Primar- zur Sekundarstufe (Berkemeyer, Beutel, Järvinen & van Ophuysen, 2012) und von der Schule in den Beruf (Brandel, Gottwald & Oehme, 2010), dass eine Reform der bestehenden Übergangspraxis als eine gemeinschaftliche Aufgabe verschiedener Bildungsakteure im Rahmen eines netzwerkbasierten Übergangsmagements in der Region betrachtet werden sollte. Für den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule

hat diese noch relativ neue Perspektivverschiebung etwa in dem Modell von van Ophuysen und Harazd (2014) Berücksichtigung gefunden. In dem durch die Autoren entwickelten Übergangsqualitätsmodell, welches auf aktuellen Befunden der Übergangs-, Schul- und Schulentwicklungsforschung beruht, wird – neben der Schule als Gestaltungseinheit – eine netzwerkbasierte Kooperation in der regionalen Bildungslandschaft als bedeutsam für eine erfolgreiche Reform eingestuft. Konkret werden hier Schulnetzwerke zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, aber auch die Kooperation mit weiteren relevanten Bildungsakteuren der Region genannt (ebd.). Anhand des Modells ist es den Autoren möglich, erste Annahmen über Wirkungen der neuausgerichteten Übergangsgestaltung aufzustellen. Exemplarisch zeigt sich anhand des Modells jedoch, dass bislang noch weitestgehend ungeklärt ist, welchen Stellenwert Schulnetzwerke und insbesondere regionale Kooperationspartner für die Reform der bestehenden Übergangspraxis einnehmen können.

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

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

Der Beitrag skizziert zunächst in Kapitel 2 den Diskurs zum kommunalen Übergangsmanagement mit dem Ziel, das Verständnis für eine gelungene Übergangsgestaltung mit regionalen Kooperationspartnern zu schärfen und ein Bewertungsraster für unsere Ergebnisse zu erhalten. Um die Gelingensbedingungen rund um ein Übergangsmanagement theoretisch und empirisch für die Untersuchung besser fun-

dieren zu können, werden in Kapitel 3 Befunde und das der Studie zugrunde liegende Modell zu einem Netzwerkmanagement im Bildungsbereich vorgestellt. Es folgen in Kapitel 4 die forschungsleitenden Annahmen. Eine Beschreibung des triangulativen Forschungsdesigns, welches auf einer egozentrierten Netzwerkanalyse sowie einer Inhaltsanalyse basiert, findet sich in Kapitel 5. Ebenfalls werden in dem Kapitel die Ergebnisse der Analysen dargestellt, die auf Daten aus einer dreijährigen Netzwerkarten- und Interviewstudie mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der acht RBBs beruhen. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick in Kapitel 6.

2. Übergangsmanagement in der Region

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

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

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

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

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

- Erstellung systematischer Konzepte;
- Fort- und Weiterbildungen;
- Monitoring und Evaluation von Maßnahmen.

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

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

3. Netzwerkmanagement – Forschungsstand und theoretischer Analyserahmen

Unter einem Netzwerkmanagement im Bildungsbereich kann im Lichte der Literatur (vgl. exemplarisch Scheidegger, 2012; Weber, 2006; Tibussek, 2009; Tippelt, Kadera & Buschle, 2014; Altrichter, 2014) zunächst ganz allgemein ein bei einer Koordinierungsstelle angesiedeltes Unterstützungssystem verstanden werden, das operativ und strategisch ausgerichtete Innovations- und Transfernetzwerke in der Region aufbauen und begleiten soll. Das Netzwerkmanagement soll dabei Schnittstellentätigkeiten sowohl für Akteure aus der pädagogischen Praxis als auch für administrative Akteure aus unterschiedlichen Politikfeldern der Kommune, des Landes, des Bundes sowie für weitere strategisch bedeutsame Partner übernehmen. Es wird davon ausgegangen, dass die beauftragte Koordinationsinstanz einen zentralen Knotenpunkt für die unterschiedlichen Vernetzungspartner in der Region darstellt und als *Boundary Spanner* (Honig, 2006) die Interessenabstimmung und -verhandlung zwischen Einzelpersonen, Gruppen und Netzwerken, die in der Regel mit ungleichen Ressourcen (bspw. Macht, Geld, Wissen) ausgestattet sind, unterstützt. Das soll dazu beitragen, dass sich unter den Netzwerkpartnern freiwillige, stabile und vertrauensvolle Beziehungen entwickeln.

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

Ein Desiderat besteht in der deutschen Forschung insbesondere zum Verhältnis von administrativen Akteuren der Kommunal- und Landespolitik/-verwaltung und den Akteuren der pädagogischen Praxis im Rahmen von Vernetzungsvorhaben. Die Studie von Kolleck (2014a) zur Netzwerkentwicklung im Rahmen des Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung* bietet dazu allerdings erste Hinweise. Sie zeigt auf, dass in den untersuchten städtischen Netzwerken, die trotz überregionaler Veranstaltungen unverbunden blieben, zwar Akteure aus der Politik und Verwaltung und zivilgesellschaftliche Akteure zentrale Knotenpunkte verkörperten und den Aufbau von Vertrauen und einer gemeinsamen Vision unter den regionalen Netzwerkpartnern förderten. Schulen und weitere Akteure der formalen Bildung waren in den Netzwerken jedoch eher unterrepräsentiert und eher nicht eingebunden. Ansatzpunkte zum Stellenwert eines Netzwerkmanagements bei der Verknüpfung von administrativ-strategischen und operativ-pädagogischen Partnern bietet die Studie von Honig (2006) zum *Boundary Spanning* von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der lokalen Schulverwaltung in US-amerikanischen Schulbezirken – sogenannten *school districts*.¹ Vor allem um finanzielle Ressourcen für die Netzwerkarbeit zu erhalten, wurden *superintendents* über die operative Netzwerkarbeit durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der *central office administration* informiert und in diese

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

eingebunden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der *central office administration* fokussierten die Einbindung der *superintendents* umso intensiver, je länger sie bereits als Netzwerkmanager gearbeitet hatten. Mit zunehmender Tätigkeit wurden die *central-office-administration*-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter aufgrund ihres Wissens über den aktuellen Entwicklungsstand der Schulen und weiterer Bildungseinrichtungen vor Ort aber auch verstärkt in strategische Planungsprozesse durch die *superintendents* einbezogen.

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

4. Forschungsleitende Annahmen zum Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros

Mit Blick auf die Forschungsfragen können für die Untersuchung der Kooperationspartner und -anlässe von RBBs im Rahmen eines kommunalen Übergangsmanagements von der Primar- zur Sekundarstufe folgende forschungsleitende Annahmen formuliert werden. Bei der Operationalisierung der Annahmen sind wir in zwei Schritten vorgegangen. Die Gelingensbedingungen zum Übergangsmanagement (vgl. Kap. 2) stellten den Ausgangspunkt für die Herleitung der Annahmen dar. In einem nächsten Schritt wurden die daraus hervorgegangenen vorläufigen Annahmen durch die Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement (vgl. Kap. 3) konkretisiert und

– wenn nötig – ergänzt. Dieses Vorgehen soll einerseits eine theoretische Fundierung der Gelingensbedingungen eines Übergangsmagements, andererseits eine Zuspitzung der eher deskriptiv geprägten Perspektive des Netzwerkmanagements mit Qualitätsindikatoren zulassen. Die Ergebnisse der Synthese stellen sich wie folgt dar:

- Ein Großteil der Tätigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs bezieht sich auf die Selektion von Partnern und Themen.
- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von RBBs berücksichtigen bei der Auswahl der Partner und Themen die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner.
- Akteure der Administration werden durch die RBBs in die operative schulische Netzwerkarbeit eingebunden, um etwa über Ressourcen oder die strategische (Weiter-)Entwicklung der Netzwerkarbeit (bspw. in Form eines Leitbildes) zu verhandeln.
- Neben Schulen und Vertretern der Administration von Land und Kommune werden Akteure eingebunden, die Fortbildungen organisieren und durchführen sowie die Entwicklung und Durchführung eines Evaluations- und Monitoringsystems unterstützen.
- Ein überregionaler Austausch zwischen den RBBs ist bei der netzwerkbasierten Übergangsgestaltung eher nicht zu erwarten.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs fördern den Aufbau eines Kooperationsnetzwerks zwischen Schulen, administrativen Akteuren und weiteren relevanten Partnern. Im Sinne einer nachhaltigen Verankerung des Übergangsmagements in der Region kann dabei von einer zunehmenden Einbindung weiterer Partner in die Netzwerkarbeit ausgegangen werden. Die Kooperation kann allerdings auch nur kurzfristiger Natur sein und sich auf bestimmte Netzwerkfunktionen und -leistungen beschränken (Altrichter, 2014). Eine zunehmende Einbindung ist demnach nicht zwangsläufig mit einer durchgehenden Kooperation gleichzusetzen.

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

5. Fallbeschreibung und Forschungsdesign

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen und Annahmen werden im Folgenden Ergebnisse einer Fallstudie mit RBBs aus acht kreisfreien Städten in NRW vorgestellt,

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

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

5.1 Egozentrierte Netzwerkanalyse

5.1.1 Methodisches Vorgehen

Mit Hilfe der Software SPSS wurden Maße der egozentrierten Netzwerkanalyse berechnet. In die Analyse gingen Daten aus dem Zeitraum Februar 2012 bis Juni 2014 (29 Messzeitpunkte) ein. Konkret wurden bei der Analyse der Ego-Alter-Beziehung 2215 Kontakte berücksichtigt. Abbildung 1 veranschaulicht die Zuordnung der durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs angegebenen Kontakte.

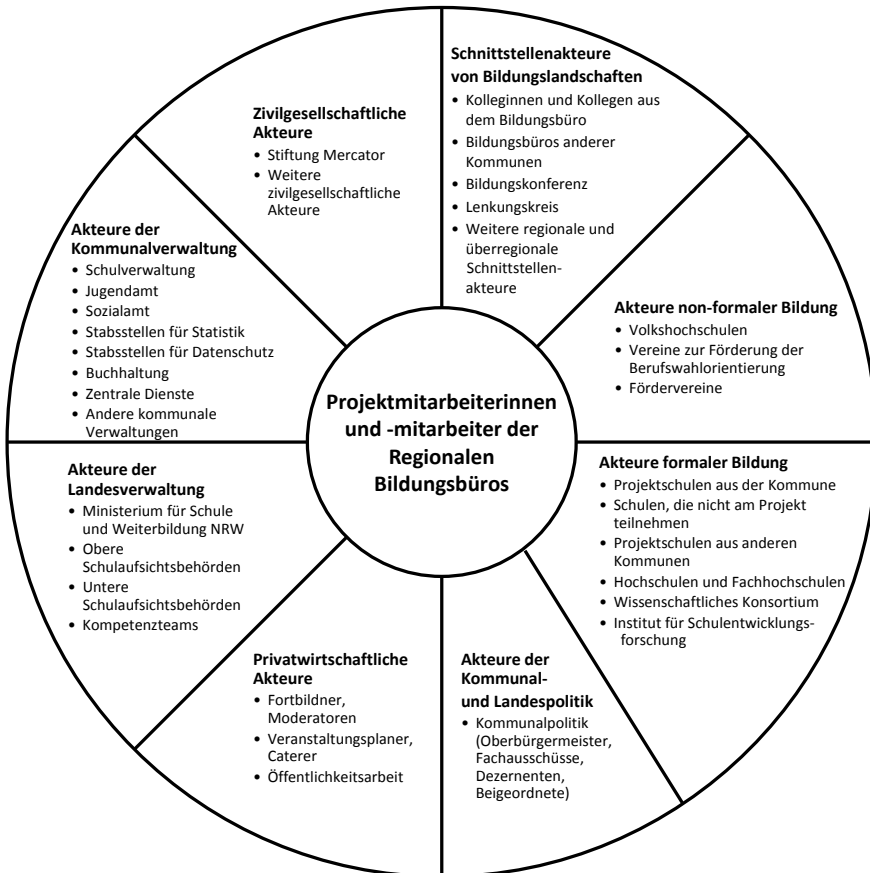


Abbildung 1: Übersicht über die Zusammensetzung der *Akteursgruppen 1. und 2. Ordnung* (eigene Darstellung)

Die hervorgehobenen Begriffe in den acht Teilabschnitten bezeichnen die *Akteursgruppen 2. Ordnung* (bspw. Akteure Bildungsnetzwerke NRW, Akteure formaler Bildung, Akteure der Kommunalverwaltung usw.). Zu jeder *Akteursgruppe 2. Ordnung*, also zu jedem Teilabschnitt in der Abbildung, sind verschiedene Akteursgruppen zugeordnet. Sie werden begrifflich als *Akteursgruppen 1. Ordnung* gefasst (bspw.

Bildungsbüros anderer Kommunen, Projektschulen aus der Kommune, Schulverwaltung usw.). Bei der Kategorisierung der *Akteursgruppen 2. Ordnung* wurde sich an der Operationalisierung von Enggruber et al. (2011) orientiert, während die Kategorisierung der *Akteursgruppen 1. Ordnung* induktiv aus dem Datenmaterial heraus erschlossen wurde. Zu jeder der angegebenen Akteursgruppen konnte mindestens ein Kontakt zugeordnet werden. Die Daten wurden im Zusammenhang der Kategorisierung auf 1140 Fälle aggregiert.

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

Bedeutsame Kooperationspartner

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

Für die Analyse wurden die Daten so aufbereitet, dass dichotom unterschieden werden kann, ob zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der RBBs und der jeweiligen *Akteursgruppe 1. Ordnung* Kontakt in einem Monat bestand oder nicht bestand. Für jede Akteursgruppe lag dadurch die gleich hohe Wahrscheinlichkeit vor, maximal acht Mal je Monat durch die acht RBBs als Kontakt benannt zu werden.² Zur Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern der RBBs wurde der Median aller akteursgruppenspezifischen Ausprägungen zur Kontakthäufigkeit (17) errechnet. Daraus folgt für die Bestimmung von bedeutsamen Kooperationspartnern: Wurden Akteursgruppen 17 Mal oder häufiger als Kontaktpartner benannt, wurde die Akteursgruppe als bedeutsamer Kooperationspartner bewertet. Liegt die

2 Über die gesamte Zeitspanne von 29 Monaten ergibt sich für jede Akteursgruppe ein mögliches Maximum in der Kontakthäufigkeit von 232.

Kontakthäufigkeit zu einer Akteursgruppe unter dem Median von 17, war die Akteursgruppe ein weniger bedeutsamer Kooperationspartner.

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

Ausbau des Kooperationsnetzwerks in den Regionen

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

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

EL bildet die Anzahl der Kontakte zu einem externen Netzwerk und *IL* die Anzahl der Kontakte zu einem internen Netzwerk ab. Der E-I-Index kann Ausprägungen zwischen +1 und -1 annehmen, wobei ein negativer Wert für eine stärkere (relationale) Hinwendung zum internen Netzwerk und ein positiver Wert für einen im Verhältnis zum internen Netzwerk höheren Kontakt zum externen Netzwerk steht. Bei einem Wert von 0 besteht eine gleich starke Beziehung zu dem internen und zu dem externen Netzwerk. Für unsere Fallstudie haben wir die durch den Entwicklungsansatz von *Schulen im Team* vorgegebenen Projektpartner als internes Netzwerk definiert: Kolleginnen und Kollegen aus dem RBB, Projektschulen, Institut für Schulentwicklungsforschung, wissenschaftliches Konsortium sowie Stiftung Mercator und Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Als externes Netzwerk haben wir alle weiteren in den egozentrierten Netzwerkkarten angegebenen Akteure definiert, wie etwa Schulen, die nicht am Projekt teilnehmen, Schulverwaltung, Kommunalpolitik, Schulaufsichtsbehörden usw. (vgl. Abbildung 1). Für jedes RBB wurden die monat-

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

lichen E-I-Index-Werte berechnet. Dabei nahmen wir an, dass die Index-Werte im Zeitverlauf immer positiver werden, sich also die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs stärker den als extern definierten Akteuren zuwenden. Daraus kann dann – so unsere weitergehende Annahme – geschlussfolgert werden, dass eine zunehmende Einbindung von weiteren, nicht durch die Projektkonzeption vorgegebenen Partnern in die Netzwerkarbeit und der Aufbau eines Kooperationsnetzwerks durch die RBBs im Rahmen eines Übergangsmanagements stattfindet.

5.1.2 Befunde

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

Tabelle 1: Anzahl der Netzwerkpartner auf dem Aggregationsniveau *Akteursgruppen 1. Ordnung* (eigene Darstellung)

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

Bedeutsame Kooperationspartner

In Abbildung 2 sind die Ergebnisse der Identifikation von bedeutsamen Kooperationspartnern dargestellt. Die Ausprägungen der Kontakthäufigkeit (KH) der einzelnen Akteursgruppen sind auf der X-Achse abgetragen. Die gestrichelte Linie repräsentiert den Median der Kontakthäufigkeiten von 17, welcher als Unterscheidungskriterium von bedeutsamen und weniger bedeutsamen Kooperationspartnern herangezogen wurde. Die unterschiedlichen Grautöne der Balken bilden die mit Hilfe des Medians errechneten Ausprägungen der Kontaktintensität (KI) ab. Die Spannbreite reicht dabei von „einmal im Monat“ bis „einmal pro Woche“.

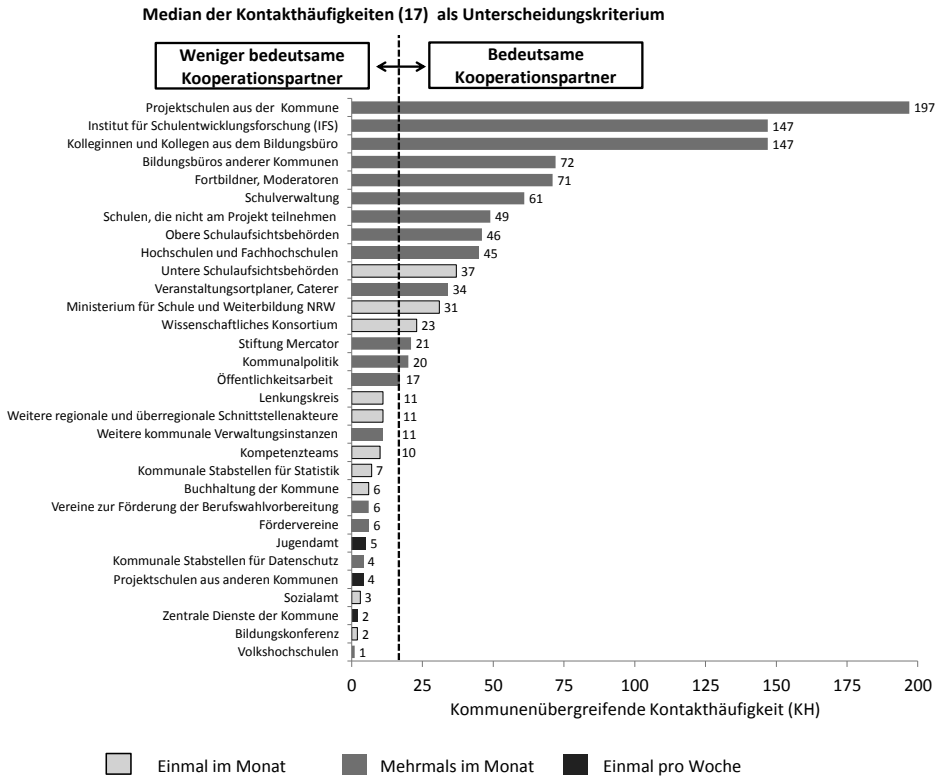


Abbildung 2: Häufigkeit des Kontakts mit *Akteursgruppen 1. Ordnung* (eigene Darstellung)

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

für Schule und Weiterbildung NRW (KH: N = 31 | KI: einmal im Monat), die oberen Schulaufsichtsbehörden (KH: N = 46 | KI: mehrmals im Monat) und unteren Schulaufsichtsbehörden (KH: N = 37 | KI: einmal im Monat) sowie Akteure aus der kommunalen Schulverwaltung (KH: N = 61 | KI: mehrmals im Monat) ebenfalls als bedeutungsvolle Kooperationspartner identifiziert werden können. Durch die strukturelle Anbindung der Bildungsbüros an die Schulverwaltung wäre allerdings auch zu erwarten gewesen, dass Akteure der Kommunalpolitik (KH: N = 20 | KI: mehrmals im Monat) einen noch größeren Stellenwert einnehmen. Eine Anbindung an strategische Entscheidungsträger oder -gremien auf kommunaler Ebene, wie etwa Fachausschüsse, Dezernenten oder auch Beigeordnete, scheint demnach noch nicht stark ausgeprägt zu sein. Ferner ist herauszustellen, dass kaum Kontakt zu den Lenkungskreisen (KH: N = 11 | KI: einmal im Monat) und Bildungskonferenzen (KH: N = 2 | KI: einmal im Monat) bestand, denen eine bedeutsame Rolle für den Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft zugesprochen wird. Ähnlich kann der geringe Kontakt etwa zum Jugendamt (KH: N = 5 | KI: einmal pro Woche), zum Sozialamt (KH: N = 3 | KI: einmal im Monat) oder auch zu den Stabstellen für Statistik (KH: N = 7 | KI: einmal im Monat) interpretiert werden. Eine für die Umsetzung eines kommunalen Übergangsmangements als wichtig erachtete Verzahnung mit weiteren kommunalen Instanzen und Bereichen fand demnach im Projektkontext bisher noch kaum statt.

Ausbau des Kooperationsnetzwerks in den Regionen

In Abbildung 3 (s. nächste Seite) sind die Ergebnisse des E-I-Index für alle Messzeitpunkte der acht RBBs abgetragen. Die grauen Punkte stellen die monatlichen Ausprägungen des E-I-Index im Zeitraum von Februar 2012 bis Juni 2014 dar. Die schwarzen Geraden bilden den Trend der regionalen E-I-Index Ausprägungen im Zeitverlauf ab.⁴ Positive Werte des E-I-Index bedeuten eine stärkere Hinwendung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs zum externen Netzwerk, während negative Werte einen stärkeren Kontakt zu Akteuren des internen Netzwerks abbilden.

Zunächst kann anhand der Ergebnisse festgehalten werden, dass über alle Regionen hinweg kein einheitliches Bild beim Verhältnis der Kontakthäufigkeit zwischen internem und externem Netzwerk vorzufinden ist und starke regionale Unterschiede zu erkennen sind. In einigen Regionen ist zudem eine große Streuung in den Ausprägungen des E-I-Index festzustellen. Zwar können die Ergebnisse keinen Aufschluss über mögliche Gründe bzw. Einflussgrößen für die Streuung der Werte des E-I-Index bieten; sie lassen aus unserer Sicht jedoch folgende deskriptive Aussagen zu. Während eine Gruppe von RBBs (A, B) eher Kontakt mit Akteursgruppen des externen Netzwerks hatte, setzte sich eine andere Gruppe von RBBs (C, D, F, G) eher mit den Akteursgruppen des internen Netzwerks auseinander.

4 Basierend auf einer linearen Regression von y (E-I-Index) auf x (Zeit).

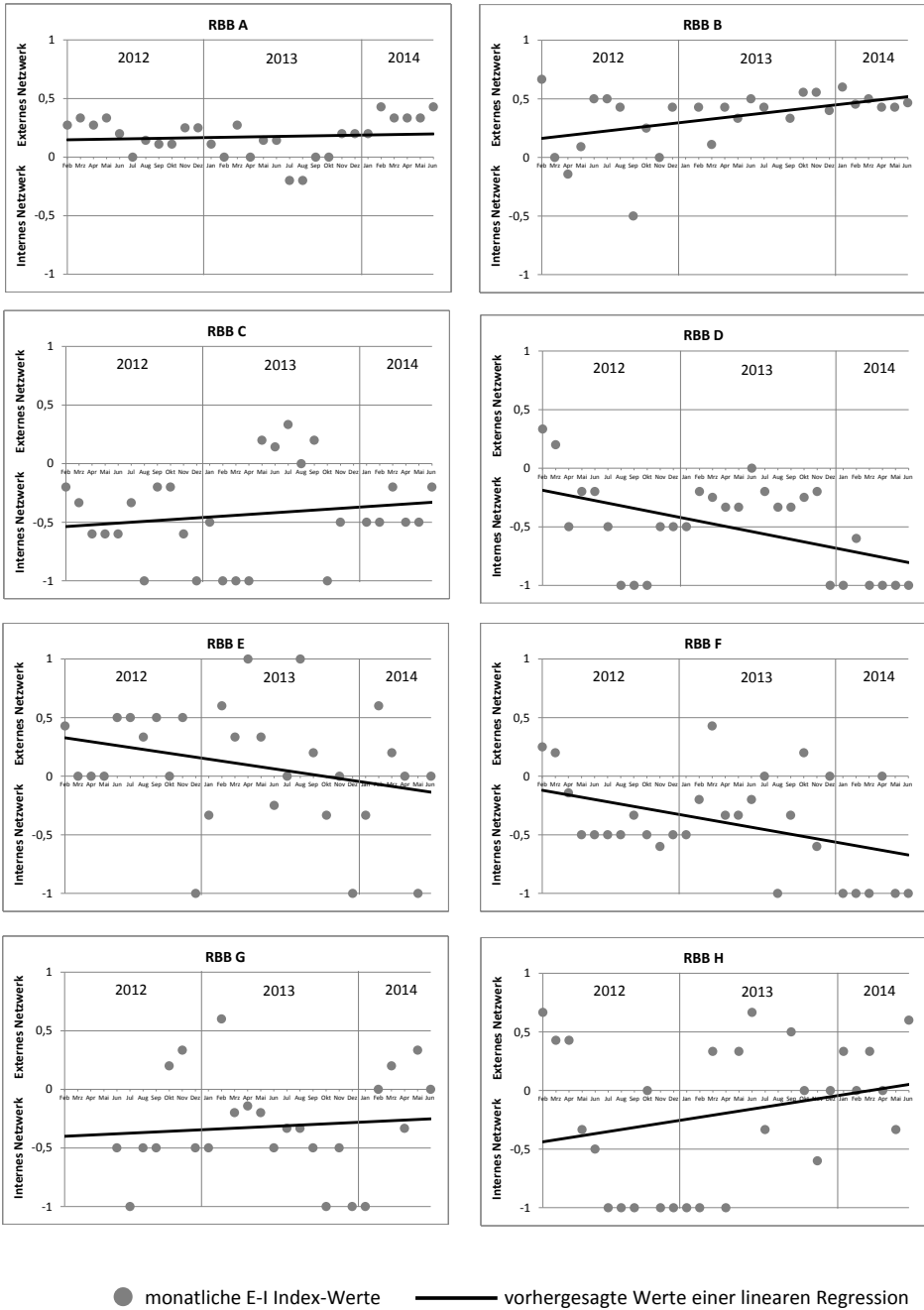


Abbildung 3: Verhältnis der Kontakthäufigkeit zwischen internem und externem Netzwerk im Zeitverlauf (eigene Darstellung)

Eine weitere Gruppe von RBBs (E, H) weist bei den E-I-Index-Werten eine starke Streuung auf und wendete sich entweder punktuell mal stärker dem internen Netzwerk und mal stärker dem externen Netzwerk zu oder weist wie im Fall des RBB (E) in einigen Monaten eine gleich starke Beziehung zum internen und zum externen Netzwerk auf. Zudem geben die vorhergesagten Werte einer linearen Regression Hinweise auf regional unterschiedliche Tendenzen bei der Streuung der E-I-Indizes im Zeitverlauf. Bei einer Gruppe von RBBs (A, B, C, G, H) liegt ein positiver Trend vor, welcher auf einen zunehmenden Kontakt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des RBBs zu Akteursgruppen des externen Netzwerks (bzw. auf einen abnehmenden Kontakt zum internen Netzwerk) im Zeitverlauf hindeutet. Für eine zweite Gruppe von RBBs (D, E, F) liegt ein negativer Trend vor, welcher einen abnehmenden Kontakt zum externen Netzwerk und eine intensiver werdende Beziehung zum internen Netzwerk nahelegt.

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

5.2 Inhaltsanalyse

5.2.1 Methodisches Vorgehen

Die aus dem Zeitraum Juli 2012 bis Januar 2014 (vier Interviewwellen) stammenden 31 Interviewtranskripte wurden inhaltsanalytisch (Bos & Tarnai, 1989) mit Hilfe der Software MAXQDA codiert. Grundlage für die Inhaltsanalyse war ein Kategoriensystem (vgl. Tabelle 2), welches „im Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) das Netzwerkmanagement-Modell von Sydow und Windeler (1994) und Otto et al. (2015) aufgreift. Zur Validierung des Kategoriensystems wurden 10 % des Datenmaterials von geschulten und mit dem Material vertrauten

Personen⁵ gegenkodierte. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde für die Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten die Holsti-Formel verwendet (vgl. hierzu z. B. Früh, 2007; Rössler, 2005). Die Berechnung ergab einen nach Bos (1989) zufriedenstellenden Reliabilitätskoeffizienten von $R = .73$.

Tabelle 2: Überblick über das für die Inhaltsanalyse verwendete Kategoriensystem (eigene Darstellung)

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

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

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

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

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

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

5.2.2 Befunde

Insgesamt konnten in den 31 Interviews 359 Sinneinheiten erschlossen und den Hauptkategorien, wie in Abbildung 4 dargestellt, zugeordnet werden.

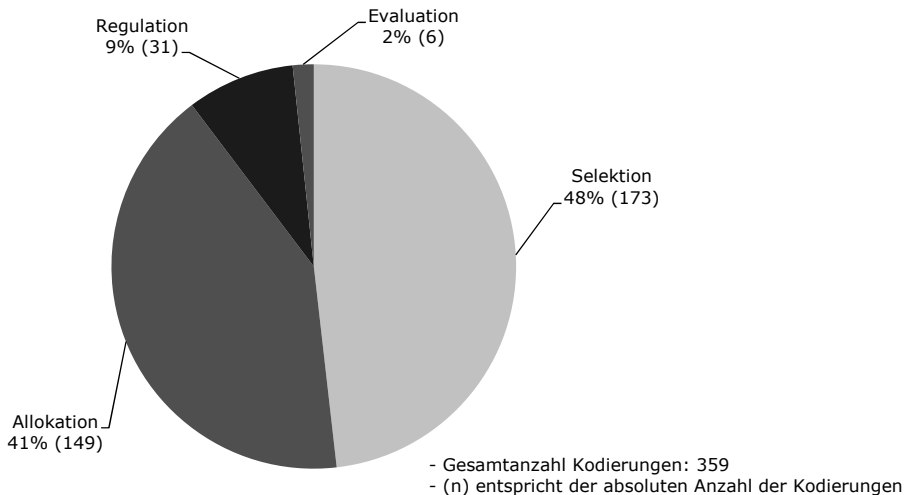


Abbildung 4: Verteilung der Kodierungen auf die Hauptkategorien (eigene Darstellung)

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

Schulische Akteure

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

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

Fortbildner

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

„Weil wir hier keine Kompetenzen dafür haben.“

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

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

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

Überregionaler Austausch der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs

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

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

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

Schulaufsichtsbehörden

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

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

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

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

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

Kontakte zur Kommunalverwaltung und -politik

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

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

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

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

„Also deswegen hatten wir ja auch unsere neue Dezernentin dabei, um sie in das Feld einzuführen bzw. ihr jetzt die Möglichkeit zu geben, an dem Tag sich so einen Überblick zu verschaffen, wie die Arbeit aussieht. Wir haben eben die Schulaufsichten dabei gehabt,

einmal die untere und die obere Schulaufsicht und insofern ist das dann ein Aushandlungsprozess, einfach weiterzugucken, wie wir thematisch weiter vorgehen [...]“

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

Weitere Ergebnisse

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

6. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

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

Die Analysen belegen erwartungskonform, dass sich ein Großteil der Tätigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs auf die Selektion von Partnern und Themen bezog. Zudem zeigt sich, dass die Partner- und Themenauswahl einen wesentlichen Stellenwert für die Zielrichtung der Zusammenarbeit in den kommunalen Netzwerken einnahm. Die Ergebnisse zu der Kontakthäufigkeit zwischen den RBBs und den Akteursgruppen bieten erste Hinweise zu bedeutsamen Kooperationspartnern. Als wichtige Akteure der kommunalen Übergangnetzwerke können demzufolge insbesondere Schulen und Schulnetzwerke, Bildungsbüros der anderen Projektkommunen, Fortbildner und Moderatoren, Akteure der (kommunalen) Schulverwaltung, die oberen und unteren Schulaufsichtsbehörden, die Projektpartner (Institut für Schulentwicklungsplaner, Stiftung Mercator, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW & wissenschaftliches Konsortium) sowie die Kommunalpolitik verstanden werden. Dabei sind zwei in dieser Ausprägung nicht zu erwartende Ergebnisse nochmals herauszustellen. Die RBBs griffen vor allem auf die

Expertise von privatwirtschaftlichen Fortbildnern und Moderatoren zurück. Die von Landesseite für Fortbildungen eingeplanten Kompetenzteams wurden dafür kaum berücksichtigt. Da unsere Daten keine weitergehenden Einblicke zu Hinter- und Beweggründen bieten, ist hier ein Desiderat für eine weitere Forschung zu benennen. Beachtung muss ebenfalls der Befund finden, dass ein überregionaler Austausch seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs als selbstverständlich und notwendig angesehen wurde. Der Frage, inwiefern etwa die durch das Institut für Schulentwicklungsforschung angebotenen Veranstaltungsformate förderlich für eine überregionale Vernetzung waren, sollte ebenfalls nachgegangen werden. Damit kann zur Beantwortung der politikrelevanten Frage, welche Unterstützung RBBs bzw. kommunale Netzwerkmanager bei der Unterstützung einer netzwerkbasierter Übergangsgestaltung benötigen, beigetragen werden.

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

Inwiefern die RBBs die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner berücksichtigten, konnte die Studie leider nicht systematisch abbilden. Dass die schulischen Netzwerke von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RBBs nach für die Region bedeutsamen thematischen sowie strategischen Schwerpunkten zusammengestellt wurden, lässt vermuten, dass die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Netzwerkpartner nicht vollständig berücksichtigt werden konnten. Dass Fortbildner in einigen Regionen akquiriert wurden, um Themen für die schulische Netzwerkarbeit zu setzen, unterstreicht diese Annahme.

Hinsichtlich der Evaluation von Maßnahmen sowie der Etablierung eines Monitoringssystems lassen sich in den Daten nur wenige Hinweise finden. Mit Hilfe von Weber (2006) kann dieses Ergebnis folgendermaßen gedeutet werden: Wird in öffentlich geförderten Netzwerken die Evaluation an eine wissenschaftliche Begleitforschung (hier: Institut für Schulentwicklungsforschung) externalisiert, besteht die Tendenz, dass das Netzwerkmanagement nur wenige Schritte in diese Richtung un-

ternimmt. Dass allerdings die Entwicklung und Umsetzung eines bei der Kommune angesiedelten Evaluations- und Monitoringsystems auch sehr voraussetzungsvoll zu sein scheint, zeigen erste Beobachtungen und Erfahrungsberichte (vgl. dazu etwa Niedlich & Brüsemeister, 2012; Wagner & Weishaupt, 2014; Siepke, Tegge & Egger, 2014). Hier ist ebenfalls weitere Forschung erforderlich.

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

Übergreifend lässt sich festhalten, dass der Einbezug der Gelingensbedingungen des Übergangsmanagements in die Analyse eines kommunalen Netzwerkmanagements lohnenswert ist. Neben einer Ausrichtung des Analysefokus auf spezifische Qualitätskriterien bieten die Bedingungen Ansatzpunkte für eine evaluative Einschätzung eines netzwerk-basierten Übergangsmanagements. Beispielsweise wäre im

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

Literatur

- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 30–48). Kronach: Carl Link.
- Berkemeyer, N., Beutel, S.-I., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (Hrsg.) (2012). *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Neuwied: Wolters Kluwer.
- 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., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2012. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. 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.
- Brandel, R., Gottwald, M. & Oehme, A. (Hrsg.) (2010). *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmangement in der Region*. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage.
- Brödel, R., Affeldt, H. & Niedlich, S. (2007). Implementierung von Übergangsmangement im Programm „Lernende Regionen“. Problemlagen, empirische Befunde und Perspektiven für Nachhaltigkeit. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Daly, A. J., Liou, Y-H, Tran, N.A., Cornelissen, F. & Park, V. (2014). The Rise of Neurotics: Social Networks, Leadership, and Efficacy in District Reform. *Educational Administration Quarterly*, 50 (2), 233–278.
- Deutscher Städtetag. (2010). *Übergangsmangement Kindertageseinrichtungen – Schule*. Positionspapier des Deutschen Städtetags.
- Enggruber, R., Bösel, C., Peplow, R., Berge, C., Langer, K., Bürgel-Breuer, M., Bauer, C., Albro, B., Schanz, M, Gerdiken, U., Nyenhuis, H., Otto, S. & Phillipp, Y. (2011). *Magazin für das Programm „Lernen Vor Ort“*. Werkstattbericht Bildungsübergänge koordinieren. Verfügbar unter http://www.lernen-vor-ort.info/_media/WB_8.pdf [10.12.2014].
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3–52). München: PVU.
- Franke, K. & Wald, A. (2010). Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 153–175). Wiesbaden: VS.

- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK/UTB.
- Herz, A. (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis*. (S. 133–150). Münster: Waxmann.
- Honig, M. (2006). Street-Level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (4), 357–383.
- 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 BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012*. (S. 336–354). Berlin: BMBF.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 94–124.
- Jungermann, A., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext: Ein Überblick zu Maßnahmen und Forschungsbefunde. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 14–48.
- Junker, R. & Berkemeyer, N. (2014). Beziehungsstrukturen in schulischen Innovationsnetzwerken. Eine egozentrierte Netzwerkanalyse von Netzwerkkoordinatoren in NRW. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Themenheft 17*, 29–46.
- Kolleck, N. (2014a). Innovations through networks: understanding the role of social relations for educational innovations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Themenheft 17*, 47–64.
- Kolleck, N. (2014b). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Themenheft 17*, 159–177.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Gemeinschaft. Verfügbar unter www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memod.pdf [10.12.2014].
- Krackhardt, D. & Stern, R. N. (1988). Informal Networks and Organizational Crises: An Experimental Simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51 (2), 123–140.
- Kühnlein, G. & Klein, B. (2010). Kommunales Übergangsmanagement – Handlungsbedarf, Reichweite und Grenzen. *Informationen zur Raumplanung* (2/3), 155–162.
- Liegmann, A. B., Mammes, I. & Racherbäumer, K. (2014). Transitionen als Herausforderungen für Akteure des Bildungssystems. Einleitung in das Thema. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: BMBF.
- 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.

- 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* (S. 131–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Rahnfeld, C. (2014). *Vernetzung von Elementar- und Primarbildung. Bedingungen und Grenzen organisationaler Steuerungs- und Lernprozesse*. Wiesbaden: VS.
- Reupold, A., Fuchs, S. & Nilüfer, P. (2009). Übergänge in Lern- und Bildungsphasen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 66–76). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rössler, P. (2005). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK/UTB.
- Sartory, K., Järvinen, H. & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen – Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Münster: Waxmann.
- Scheidegger, N. (2012). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für Handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (S. 41–52). Münster: Waxmann.
- Siepe, T., Tegge, D. & Egger, M. (2014). Kommunale Bildungsberichterstattung – Standards und Varianzen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 155–177). Münster: Waxmann.
- 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.
- Sydow, J. (2006). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen* (S. 385–469). Wiesbaden: Gabler/GWV Fachverlage.
- Sydow, J. & Windeler, A. (Hrsg.) (1994). *Management interorganisationaler Beziehungen: Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. Opladen: Westdt. Verl.
- 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. (2007). Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Tippelt, R., Kadera, S. & Buschle, C. (2014) Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Themenheft 17, 65–78.
- Todeskino, V., Manitiuis, 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.), *Derregulierung im Bildungswesen* (S. 351–364). Münster: Waxmann.

- van Ophuysen, S. (2006). *Übergangserwartungen und der Start in der neuen Schule*. In R. Hinz & T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule: Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 97–105). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- van Ophuysen, S. (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 98–121). Neuwied: Wolters Kluwer.
- van Ophuysen, S. & Harazd, B. (2014). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität: ein Übergangsmodell. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Wagner, S. & Weishaupt, H. (2014). Vom Bildungsmonitoring zum Bildungsmanagement. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 197–210). Münster: Waxmann.
- Weber, S. M. (2006). Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programm: Eine methodologische Perspektive. *Report*, 29 (4), 17–25.
- Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 471–483). Wiesbaden: VS.