

Nils Berkemeyer, Harm Kuper

Veronika Manitius, Kathrin Müthing (Hrsg.)

Schulische Vernetzung

Eine Übersicht zu aktuellen
Netzwerkprojekten



Schulische Vernetzung

Netzwerke im Bildungsbereich

herausgegeben von
Herbert Altrichter, Nils Berkemeyer,
Harm Kuper, Katharina Maag Merki

Band 2



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Nils Berkemeyer, Harm Kuper,
Veronika Manitius, Kathrin Müthing (Hrsg.)

Schulische Vernetzung

Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten



Waxmann 2009

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2113-4
ISSN 1866-0460

© Waxmann Verlag GmbH, 2009
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Titelfoto: © track5 / istockphoto.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

<i>Nils Berkemeyer, Harm Kuper, Veronika Manitius & Kathrin Mühling</i> Einleitung	7
<i>Marcus Emmerich & Katharina Maag Merki</i> Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen.....	13
<i>Corinna Gottmann</i> Das Schulnetzwerk „Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft“. Eine Zwischenbilanz aus Sicht der externen Evaluation	31
<i>Veronika Manitius, Kathrin Mühling, Nils van Holt & Nils Berkemeyer</i> Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke – das Beispiel „Schulen im Team“	49
<i>Irene Leser & Rubina Vock</i> prima(r)forscher. Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk.....	65
<i>Franz Rauch & Isolde Kreis</i> Lernen an Schnittstellen. Regionale Netzwerke im österreichischen Projekt IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching).....	79
<i>Marianne Ullmann & Evelyn Stepancik</i> Das österreichische e-Learning Netzwerk eLSA	93
<i>Freya Diepenbrock & Thomas Krikser</i> Programm Transfer-21 – Netzwerkbildung für Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	107
<i>Johannes Tschapka</i> Schulische Netzwerke fordern die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung heraus – eine kritisch theoretische Diskursanalyse über ein Pilotprojekt in Bern	115
<i>Stephan Hußmann, Anke Liegmann, Kathrin Racherbäumer & Conny Walzebug</i> indive – Individualisierung von Lehr-Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule.....	125

<i>Stephan Gerhard Huber & Nadine Schneider</i> Netzwerk Erfurter Schulen (NES) – Professionalisierung schulischer Akteure und Schulentwicklung durch Kooperation.....	135
<i>Annika Meinecke, Sofie Schalkhauser & Vicki Täubig</i> „Stadtteil und Schule“-Netzwerke der „lokalen Bildungslandschaft“ Lübeck.....	149
<i>Sascha Wenzel</i> Ein Quadratkilometer Bildung.....	163
<i>Nils Berkemeyer, Hanna Järvinen & Anne Mauthe</i> „Schulen im Team“ – Kommunales Management von Schulnetzwerken.....	171
 Autorinnen und Autoren	 185

Einleitung

Netzwerke verkörpern in gleicher Weise Hoffnungen und Skepsis bezüglich der Steuerbarkeit sozialer Prozesse. Hoffnungen wecken Netzwerke, weil sie als ein eigenständiger Weg der Koordination versprechen, die Schwächen der Steuerung durch Marktmechanismen oder formale Organisation auszugleichen. Skepsis ist angebracht, weil unklar ist, ob es mit Netzwerken im gleichen Zuge gelingt, die Vorteile der beiden Grundformen sozialer Steuerung zu kombinieren. Die mit mehr oder weniger hoher Trägheit erkaufte Integrationskraft formalisierter Organisationen wird in Netzwerken durch schwächere Bindungsformen ersetzt; sie basieren nicht auf generalisierter Leistungsmotivation und Mitgliedschaft, sondern auf punktuelltem Leistungsaustausch, gemeinsamen Interessen oder begrenzten Kooperationsvereinbarungen. Die mit dem Risiko opportunistischer Verhaltensweisen einhergehende Stärke von Märkten, Innovation und Leistung zu mobilisieren, wandeln Netzwerke um in eine freie Assoziation von Akteuren, die ihre jeweiligen Handlungslogiken zur Eindämmung von Konkurrenz und zur Förderung von Kooperation so lange einer Orientierung am Netzwerk unterordnen, wie daraus keine Schädigung der eigenen Interessen folgt. In dieser Kombination der Steuerungsformen sind Netzwerke insbesondere für die Kontexte interessant, in denen eine hohe Autonomie auf der Ebene der Ausführung von Tätigkeiten mit einem Mindestmaß an Abstimmung zu vereinbaren ist. In diesen Fällen setzen Netzwerkkonstruktionen auf die Stärke der schwachen Kopplung (Granovetter, 1978). Sie erhalten die Autonomie der Akteure, verzichten weitgehend auf ausgearbeitete Steuerungsprogramme und -instrumente und setzen stattdessen auf eine Beteiligungsbereitschaft, die aus einem Interesse der Akteure an der Aktivierung endogener Entwicklungspotentiale von Verbänden genährt wird.

Netzwerke erhalten so einen Doppelcharakter – sie sind einerseits auf Initiative und die Formulierung von Gründungsideen angewiesen; andererseits sind sie nicht formal konstruierbar, da sie fortwährend die Bedingungen für die Beteiligungsbereitschaft der Akteure herstellen und abstimmen müssen.

Baecker bezieht sich auf diesen Doppelcharakter, wenn er behauptet: „Dass man Netzwerke machen könne, ist eine unter Betriebswirten und Kulturarbeitern verbreitete Meinung“ (Baecker, 2007, S. 232). Das Zitat von Baecker kann dahingehend ergänzt werden, dass auch von zahlreichen Erziehungswissenschaftlern, Bildungsadministratoren und Lehrkräften die Ansicht der Machbarkeit von Netzwerken geteilt wird. Baecker (ebd.) möchte mit seinem Hinweis irritieren und vor einer Netzwerkeuphorie warnen, das Thema zugleich jedoch in sozialtheoretischer Absicht ausweiten, wenn er schreibt, „dass das Machen von Netzwerken seinerseits Ausdruck der Zugehörigkeit zu einem oder mehreren bestimmten Netzwerken ist“ (ebd.). Darum „kann man Netzwerke nicht machen, sondern allenfalls entdecken; man kann sie nicht verändern, sondern allenfalls fördern, stören oder

schwächen; man kann ihnen nicht nach Lust und Laune beitreten und sie wieder verlassen“ (ebd.).

Im anglo-amerikanischen Raum sind Netzwerke, in denen Schulen eine tragende und zentrale Rolle spielen, längst keine Ausnahme mehr. Die Etablierung von „networked learning communities“ in Kombination mit systematischen Reformprogrammen auf lokaler Ebene wird von Chrispeels und Harris (2006) sogar als eine zentrale Strategie der Schulentwicklung angesehen. Vielfältige netzwerkbasierende Schulentwicklungsprogramme finden sich beispielsweise im Umfeld des *National College for School Leadership* (vgl. Jackson, 2006).

Auch im deutschsprachigen Raum nehmen Reforminitiativen, die auf Netzwerkstrukturen setzen, sukzessive zu. Bislang ist jedoch keine systematische Übersicht über Art, Umfang und Erfolg dieser Netzwerkprojekte angefertigt worden, wodurch eine vergleichende Sichtung bestehender Projekte erschwert ist. Der vorliegende Sammelband nimmt zum einen die international zunehmende Bedeutung von Netzwerken für die Reform des Schulwesens sowie die noch fehlende Übersicht netzwerkbasierter Reforminitiativen im deutschsprachigen Raum zum Anlass für eine synoptische Darstellung aktueller Netzwerkprojekte.

Eine Systematisierung der Vielfalt von Netzwerken ist keineswegs unproblematisch, da jeder Bestimmungsversuch immer bereits von einer bestimmten Perspektive aus unternommen wird und entsprechend immer auch andere Bestimmungen vorstellbar wären.

Trotz dieser Schwierigkeiten werden hin und wieder Versuche unternommen, schulische Netzwerke näher zu bestimmen. So unterscheiden Smith und Wohlstetter (2001, S. 501) zur näheren Beschreibung zunächst vier Netzwerktypen im Bildungssystem: „professional network“, „policy issue network“, „external partner network“ und „affiliation network“. Mit „professional network“ bezeichnen die Autoren ein Netzwerk aus Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen. Der Zweck solcher Netzwerke besteht in der Erweiterung der eigenen Kompetenzen als Lehrkraft durch Partizipation an einer interschulischen professionellen Lerngemeinschaft. Bei einem „policy issue network“ sind Vertreter unterschiedlicher Organisationen miteinander vernetzt, um ein bestimmtes Thema politisch virulent zu halten oder es politisch bedeutsam werden zu lassen. Solche Netzwerke können entsprechend als politische Interessengemeinschaften verstanden werden. Sie agieren dabei unterhalb von institutionalisierten Verbänden wie Gewerkschaften. Netzwerke, die als „external partner network“ kategorisiert werden, zeichnen sich durch die Vernetzung von Schulen mit anderen Organisationen bzw. Bildungseinrichtungen aus. In Deutschland wurden solche Netzwerke beispielsweise im Programm *Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule* (GÖS) angeregt und gefördert. Der vierte von Smith und Wohlstetter benannte Netzwerktyp – „affiliation network“ – bezeichnet eine im Unterschied zum „professional network“ stärker institutionalisierte Form der Vernetzung. „In this type of network, people representing different organizations can work together to solve a problem or issue of mutual concern that is too large for any one organization to handle on its own“

(ebd., 501). Es geht somit nicht mehr nur um die Erweiterung persönlicher Kompetenzen und der eigenen Expertise, sondern um die für eine Organisation stellvertretende Lösung eines Problems in Kooperation mit anderen, von Organisationen entsandten Stellvertretern.

Die Typisierung ist plausibel und kann vorerst orientierend wirken. Eine Schwäche besteht allerdings darin, dass die Typisierung einmal auf Akteure und einmal auf Zielsetzungen rekurriert, so dass die Trennschärfe dieses Typisierungsversuchs nicht immer zufriedenstellend ist.

Netzwerke – so zeigt auch dieser Sammelband – weisen in unterschiedlicher Ausprägung Aspekte der vier hier benannten Netzwerktypen auf. Es zeigt sich somit, dass eine eindeutige Kategorisierung und Unterscheidung von Netzwerken kaum möglich ist. Dies mag aus einer wissenschaftlichen Perspektive bedauerlich sein, zugleich scheint dies jedoch ein Indikator für die Koordinationspotenziale von Netzwerken zu sein. Ohne auf formale Strukturen (Organisation und Hierarchie) angewiesen zu sein können Netzwerke ganz unterschiedliche Partner zueinander führen und ohne opportunistisches Verhalten notwendig vorauszusetzen, ermöglichen sie aufgrund des gemeinsamen Interesses Flexibilität und Innovationsfähigkeit. Wenngleich theoretische Überlegungen zu diesen und ähnlichen Folgerungen kommen, ist in empirischer Hinsicht noch längst nicht geklärt, unter welchen Bedingungen dies tatsächlich zutrifft.

Der Sammelband nimmt sich dieser Problematik an, indem er erfahrungsbasiert über aktuelle Netzwerkprojekte berichtet. Je nach Rolle der Autoren, zur Verfügung stehenden Daten und Projektdesign findet die Darstellung der Erfahrungen eine unterschiedliche Organisation, die je für sich und unter Berücksichtigung der Zielsetzungen des Sammelbands ihre spezifische Bedeutung besitzen. Die Sammlung ist in explorativer Absicht erstellt, sie verfolgt aber mittelbar auch praktische und wissenschaftliche Interessen. Es werden hauptsächlich vier Zielsetzungen mit diesem Sammelband verfolgt, die auf unterschiedliche Akteure im Bildungssystem ausgerichtet sind:

1. Da Netzwerke – und damit auch dieses Buch – nur aufgrund des Engagements tausender von Lehrkräften in den unterschiedlichen Projekten entstehen können, soll mit der Zusammenstellung dieser Aktivitäten und der Dokumentation dieses Engagements die Arbeit der Lehrkräfte gewürdigt und anderen Mut gemacht werden, sich auf ähnliche Pfade zu begeben.
2. Die Sammlung zeigt die Vielseitigkeit der unterschiedlichen Projekte und kann als Anregung für die Bildungsadministration und die Bildungspolitik verstanden werden.
3. Die in den verschiedenen Projektvorstellungen dokumentierten Befunde bieten einen Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung und zeigen zugleich die bestehenden Desiderate der erziehungswissenschaftlichen Netzwerkforschung auf.

Um den Zielsetzungen zu entsprechen, sind die Beiträge aus unterschiedlichen Positionen verfasst und setzen je nach Perspektive besondere Schwerpunkte in der Betrachtung von Netzwerken. So versammeln sich hier Beiträge die einen forschungsorientierten Schwerpunkt setzen, neben solchen, die Projektkonzeptionen und praktische Erfahrungen mit konkreten Projekten in den Vordergrund stellen. Insgesamt besehen weisen die vorgestellten Projekte eine erhebliche Bandbreite hinsichtlich der jeweiligen Projektziele, der Anzahl der beteiligten Schulen, der Anzahl weiterer am Netzwerk beteiligter Akteure sowie der Funktion, die den Netzwerken im Kontext der Projekte zukommt, auf.

Die ersten vier Beiträge sind Forschungsberichte, die auf der Grundlage von Begleitforschungen der Projekte erstellt worden sind. *Emmerich & Maag Merki* berichten aus einer Governance-Perspektive über Netzwerke als Form der Koordination regionaler Bildungslandschaften, die im Projekt *Regionale Bildungslandschaft. Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften* in der Stadt Freiburg und im Landkreis Ravensburg erprobt worden sind. Dabei beleuchten die Autoren insbesondere das schulische Verhalten in Bezug auf das im Projekt vorhandene Angebot zur intensiven Vernetzung und schlagen vier Typen der Nutzung des Vernetzungsangebots vor, die in kontrastiven Fallstudien vertiefend analysiert werden.

Der Beitrag von *Gottmann* zieht aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts *Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft* eine Zwischenbilanz. Dabei werden neben der generellen Kooperation zwischen den Projektschulen das Verhältnis von Beraterschulen und Projektschulen sowie die Rolle der Schulleitung für die Vernetzungsprozesse im Projekt eingehender untersucht.

Was nützen schulische Netzwerke, insbesondere für die Weiterentwicklung des Unterrichts? Dieser Frage gehen *Manitius, Müthing, van Holt & Berkemeyer* in ihrem Beitrag zum Projekt *Schulen im Team* nach. Für die im Netzwerk engagierten Lehrkräfte wird dabei auf Grundlage von standardisierten Befragungen eine positive Zwischenbilanz gezogen. Zudem unterbreiten die Autoren einen Vorschlag, wie der Nutzen als Outputvariable erfasst werden kann.

Die Schärfung des Schulprofils im naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule durch vernetztes Arbeiten ist Gegenstand des Berichts von *Leser & Vock* über das Projekt *prima(r)forscher*. Neben einer Darstellung der Projektkonzeption, finden sich auch erste Befunde der wissenschaftlichen Begleitung, die auf die Bedeutung von Moderation und Fortbildung für den Projekterfolg hindeuten.

In einem zweiten Abschnitt sind Beiträge versammelt, die unter Rückgriff von Evaluationsdaten Netzwerkprojekte darstellen, wobei die Autoren selbst eine zentrale Funktion im Netzwerk (Initiator, Programm- bzw. Projektleiter) inne haben.

Welche Rolle der Netzwerkarbeit zur Entwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts zukommen kann, beleuchten *Rauch & Kreis* am Beispiel des österreichischen Projekts *IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching)*. Die Autoren geben Einblicke in die konkrete

Projektarbeit sowie in Ergebnisse aus der ersten Evaluationsphase. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die 2. Phase der Evaluation des Projekts *IMST*.

Anhand eines Projektes mit einer doppelten Netzwerkstruktur erläutern *Ullmann & Stepancik* die Möglichkeiten der Vernetzung zwischen Schulen, die zugleich internetbasiert läuft, am Beispiel des österreichischen E-Learning Projekts *eLSA*. Mit ersten Befunden einer Netzwerkanalyse der im Projekt vorgenommenen Einträgen in Internetforen, gibt der Beitrag neben der Darstellung der Gesamtidee des Projekts auch eine interessante Perspektive für die Netzwerkforschung.

Über das bundesweit größte Projekt zum Bereich *Bildung für nachhaltige Entwicklung* mit dem Titel *Transfer-21* berichten *Diepenbrock & Krikser*. Neben der Darstellung der Projektstruktur und der im Projekt verfolgten Inhalte werden Befunde aus verschiedenen Evaluationsstudien zum Projekt berichtet. Insbesondere die Tatsache, dass Netzwerkstrukturen zum Teil über das Ende des Projekts hinaus Bestand haben, ist im Kontext dieses Sammelbands besonders zu beachten.

Im dritten Abschnitt dieses Bandes werden Erfahrungen dargestellt, die die Autorinnen und Autoren in unterschiedlichen Beteiligtenrollen in und mit Netzwerkprojekten gesammelt haben. *Tschapka* reflektiert in seinem Beitrag Erfahrungen aus einem Pilotvorhaben, das eine Vernetzung von Lehrpersonen vorsieht. Dabei werden sowohl Chancen als auch Risiken der Vernetzung in den Blick genommen.

Hußmann, Liegmann, Racherbäumer & Walzebug stellen mit *indive* ein Projekt zur Vernetzung von Schule und Hochschule vor. Sie reflektieren dabei Erfahrungen von Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen, Studierenden und Lehrkräften, die sie im Zuge der gemeinsamen Entwicklung und Erprobung von Materialien für den Fachunterricht in Mathematik gewonnen haben.

Der Beitrag von *Huber & Schneider* berichtet über das *Netzwerk Erfurter Schulen* (NES). Sogenannte Schulteams vernetzen sich untereinander, planen gemeinsame Fortbildungen, qualifizieren sich und werden dabei von einem Wissenschaftlerteam begleitet. Die Autoren stellen die in diesem Netzwerk initiierten Lernsettings dar und berichten über die vielfältigen Potenziale der Vernetzungsarbeit.

Über ein am DJI laufendes Projekt zu lokalen Bildungslandschaften in der Modellregion Lübeck gibt der Beitrag von *Meinecke, Schalkhaußer & Täubig* Auskunft. Insbesondere die Kooperation und Vernetzung von Ganztagschule und Jugendhilfe stehen dabei im Zentrum.

Der Sammelband schließt mit der Darstellung der Konzeption zweier Projekte, die sich in einer Frühphase der Netzwerkarbeit befinden. Der Beitrag von *Wenzel* stellt die Konzeption und die Eckpfeiler eines lokal situierten Vernetzungsprojekts in zwei strukturell benachteiligten Berliner Stadtteilen (Neukölln und Moabit) vor. *Ein Quadratkilometer Bildung*, so der Projektname, setzt auf die Vernetzung von Bildungseinrichtungen im Stadtteil. Der Beitrag stellt die Rahmenbedingungen und die im Projekt gewählten Instrumente für ein nachhaltiges Qualitätsmanagement vor.

Wie eine Regionalisierung in Form von Vernetzung implementiert werden und sukzessive von Projektstrukturen in „ordentliche“ kommunale Strukturen überführt werden kann, ist die zentrale Fragestellung des Projekts *Schulen im Team – Transferregion Dortmund*. Berkemeyer, Järvinen & Mauthe skizzieren das Projekt- und Forschungsdesign unter Rückgriff auf Konzepte der Educational Governance, des Netzwerkmanagements und Politikfeldanalyse.

Literatur

- Chrispeels, J.H. & Harris, A. (2006). Conclusion: Future directions for the field. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Eds.). *Improving Schools and Educational systems* (pp. 295-307). London: Routledge.
- Granovetter, M. (1978). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Harris, A. & Chrispeels, J.H. (2006) (Eds.). *Improving Schools and Educational systems*. London: Routledge.
- Jackson, D. (2006). The creation of knowledge networks: Collaborative enquiry for school and system improvement. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Eds.). *Improving Schools and Educational systems* (pp. 274-291). London: Routledge.
- Smith A.K. & Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks: A new kind of authority and accountability. *Educational Policy*, 15 (4), 499-519.

Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften

Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen

Wenn der Grad der Ausbreitung von Netzwerksemantiken innerhalb des Bildungsektors Rückschlüsse auf einen entsprechenden strukturellen Wandel zulässt, dann kommt der Implementation von Netzwerken zunehmend eine steuerungspraktische Bedeutung zu. Während sich Netzwerkansätze zunächst im Rahmen außerschulischer Bildungskontexte, etwa im Bereich der Weiterbildung und des Übergangsmangements, etabliert haben (Nuissl et al., 2006; Eckert 2007), werden diese mittlerweile verstärkt auch innerhalb des institutionellen Handlungsrahmens des staatlichen Schulwesens initiiert. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Nutzung von Netzwerkstrukturen für die Entwicklung und Transferierung pädagogischer Innovationen (Dederich, 2007; Berkemeyer et al., 2008) als auch in Bezug auf ihre Entwicklung als Governanceform im Kontext von Regionalisierungsprojekten wie „Regionalen Bildungslandschaften“ (Lohre et al., 2004; Solzbacher & Minderop, 2007). Der Begriff Netzwerk steht dabei für Ideen wie Selbstorganisation, hierarchieentlastete Entscheidungsprozesse und an Sachproblemen orientierte Kooperation, die Alternativen zu staatlich-bürokratischen und hierarchischen Formen der Gesellschaftsteuerung, in denen Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt in einem asymmetrischen Verhältnis stehen, formulieren. Netzwerke setzen folglich die Handlungsfähigkeit der involvierten Akteure innerhalb des institutionellen Handlungsfeldes strukturell voraus, in dem sie sich konstituieren. Gerade diese Voraussetzungen sind jedoch im Fall von Schulen als Organisationssystemen nur bedingt gegeben (Kuper, 2008).

Wenngleich in den letzten beiden Dekaden Dezentralisierungstendenzen durch Stärkung schulischer Prozessautonomie festzustellen sind, weisen die Einführung von Bildungs- und Qualitätsstandards sowie der Aufbau entsprechender Beobachtungs- und Kontrollsysteme, wie zentrale Leistungsprüfungen und Schulinspektionen, darauf hin, dass De- und Rezentralisierung bzw. das Ineinandergreifen von „Ermöglichungsstrategie“ und „Anforderungsstrategie“ (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 88) im gegenwärtigen Reformprozess weniger widersprüchliche als vielmehr komplementäre Prozesse darstellen – zumindest aus der Perspektive der Steuerungsintentionen der Kultusbürokratie. Aus der Perspektive der adressierten schulischen Akteure mag sich dies anders verhalten: Hier kann die Koinzidenz von Ermöglichungs- und Anforderungsstrategien durchaus als Zusammentreffen inkommensurabler Steuerungsimpulse wahrgenommen werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch in Bezug auf die Implementation von Netzwerken in Regionalen Bildungslandschaften die Frage, wie Schulen Vernetzungsangebote interpretieren und welcher Selektionslogik ihre Netzwerkaktivitäten

in regionalen Kontexten folgen. Der Beitrag geht dieser Frage auf Grundlage einer kontrastiven Fallanalyse nach, die im Rahmen der externen Evaluation des Projekts „Regionale Bildungslandschaft. Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften“ 2008 in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. Einer kurzen Projektbeschreibung (1) folgen einige theoretische Vorüberlegungen zu Netzwerken und ihrer Operationsweise (2). Abschließend werden zentrale empirische Ergebnisse vorgestellt und diskutiert (3).

1. Das Projekt „Regionale Bildungslandschaft“ in Baden-Württemberg: programmatische Ziele, Steuerungsstrukturen und Steuerungsbereiche

Das Land Baden-Württemberg und die Bertelsmann Stiftung haben als Projektträger zwischen 2005 und 2008 das Regionalisierungsprojekt „Regionale Bildungslandschaft. Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften“ mit insgesamt 149 beteiligten Schulen im Stadtkreis Freiburg¹ und im Flächenlandkreis Ravensburg² umgesetzt.

Die Grundidee des Ansatzes ist es, dass Bildungsqualität sowohl in Hinblick auf die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsbiografien als auch im Kontext kommunaler bzw. regionaler Standortentwicklung eine bedeutende Ressource darstellt. Vor diesem Hintergrund bilden die Gewährleistung von Bildungschancen durch optimierte Abstimmung von Bildungsangeboten sowie die systematische Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht zentrale programmatische Zielsetzungen des Projekts. Diese Ziele sollen durch den Aufbau eines institutionenübergreifenden regionalen Bildungsmanagements und insbesondere durch die Vernetzung unterschiedlicher (schulischer und außerschulischer) Bildungsakteure im regionalen Raum erreicht werden.

Die Initiierung und Steuerung von Prozessen der Netzwerkbildung und der schulischen Qualitätsentwicklung stellt entsprechend eines der vorrangigen Ziele des Projekts dar. In einem ersten Schritt sollte die Implementation handlungsfähiger regionaler Steuerungsstrukturen und -instrumente erfolgen. In beiden Modellregionen wurden *Regionale Steuergruppen* gebildet, in denen Akteure des staatlichen Schulaufsichtssystems sowie der kommunalen Schulverwaltungsbehörden in enger Abstimmung ihr ressortorientiertes Entscheidungshandeln koordinieren, wobei die institutionellen Entscheidungsdomänen (innere und äußere Schulangelegenheiten) aufrecht erhalten werden. Der *Regionale Bildungsbeirat*, der gegenüber der Regionalen Steuergruppe eine beratende Funktion ausübt, bildet das regionale Gremium der außerschulischen Akteure und bietet ein wichtiges Forum für Vernetzungsaktivitäten in der Region. Die Umsetzung der operativen Steuerungsaufgaben wird durch die Einrichtung *Regionaler Bildungsbüros* gewährleistet, die als Geschäfts-

1 S. http://www.freiburg.de/servlet/PB/menu/1144367_11/index.html

2 S. http://www.bildungsregion-ravensburg.de/servlet/PB/menu/1207772_12/index.html

stellen das zentrale Scharnier zwischen den regionalen Gremien, den außerschulischen Kooperationspartnern und den Schulen darstellen.

Operatives Ziel der institutionellen Steuerungsstrukturen ist es, durch Bündelung und bedarfsorientierte Distribution personeller und finanzieller Ressourcen auf regionaler Ebene ein effektives, effizientes und bedarfsgerechtes Unterstützungssystem für die Schulen aufzubauen, insbesondere im Bereich der einzelschulischen Qualitätsentwicklung.

Einen weiteren Steuerungsbereich stellt die regionale Schulentwicklung dar, deren langfristige Zielsetzung in der Transformation der Schulen in *Lernende Organisationen* gesehen wird. Durch den für alle Projektschulen verbindlichen Einsatz eines von der Bertelsmann Stiftung entwickelten standardisierten Evaluationsinstruments³ und dem auf diesem aufbauenden Berichtswesen sowie durch einen von Fortbildungsmaßnahmen begleiteten flächendeckenden Aufbau schulischer Steuergruppen sollen Impulse für eine nachhaltig wirksame Verbesserung der Qualität schulischer Bildungsprozesse innerhalb der Modellregionen gegeben werden.

Einen dritten übergeordneten Bereich regionaler Steuerung bilden Aufbau und Pflege von Kooperationsnetzwerken zwischen Schulen sowie zwischen Schulen und außerschulischen Partnern, denen zu unterscheidende Funktionen zukommen:

- *Kooperative Bearbeitung spezifischer Sachprobleme* wie Verbesserung von Übergangsprozessen innerhalb der vertikalen Schnittstellen des Schulsystems sowie an der Schnittstelle von Schule und dualem Ausbildungssystem bzw. Beruf. In diesen Kontexten werden in beiden Regionen insbesondere Kooperationsnetzwerke zwischen Sekundarschulen, Beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben bedeutsam, die an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf Lösungen für eine verbesserte Gestaltung der Übergangsphasen in die Ausbildung entwickeln.
- *Initiierung von Schulnetzwerken mit dem Ziel der kooperativen Qualitätsentwicklung*. Vernetzungsanlässe sollen auf regionaler Ebene durch die Veranstaltung von *Praxisforen* zur Umsetzung der Evaluation mit dem Instrument SEIS geschaffen werden. Diese Foren bieten Möglichkeiten des schulartübergreifenden Austauschs zwischen den Schulen in Bezug auf die Anwendung des Evaluationsinstruments und der evaluationsbasierten Planung von Schulentwicklungsmaßnahmen. Ziel der schulartunabhängigen Vernetzungen im Bereich schulischer Qualitätsentwicklung ist entsprechend die Innovationsgenerierung und -distribution, insofern kann dieser Netzwerkansatz als *Innovationsnetzwerk* charakterisiert werden.
- *Koordination der Kooperationsaktivitäten zwischen Schulen und außerschulischen Partnern*, die primär der *Unterstützung der operativen Aufgabenumsetzung der Schulen* dienen. Diese betreffen etwa die Zusammenarbeit mit Sportvereinen, Musikschulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Wohlfahrtsverbänden oder

3 Bei diesem handelt es sich um das Instrument „Selbstevaluation in Schulen“ (SEIS), das von der Bertelsmann Stiftung entwickelt wurde und seit Ende 2008 in die Pflegschaft des Länderkonsortiums SEIS-Deutschland übergegangen ist (<http://www.seis-deutschland.de>).

einzelnen Ausbildungsbetrieben und bilden somit in erster Linie einen Bereich der Verzahnung formaler und non-formaler Bildungseinrichtungen. Hierbei handelt es sich um einen Steuerungsbereich, der darauf ausgerichtet ist, die Eigenaktivitäten der Einzelschulen nachfrageorientiert zu unterstützen. Die Regionalen Steuergruppen verfügen in Form eines *Innovationsfonds* für regionale Bildungsprojekte über ein finanzielles Steuerungsinstrument, das auf Basis kooperationsorientierter Vergabekriterien Anreize für Vernetzungsaktivitäten der Schulen schaffen soll.

Für die hier interessierende Auseinandersetzung mit der Frage, welche spezifische Steuerungsfunktion Netzwerkkarrangements im institutionellen Gefüge des Erziehungssystems übernehmen, bildet dieser dritte Steuerungsbereich der Bildungsregionen den Ausgangspunkt. Insbesondere wird beobachtet, wie die Projektschulen die regionalen Vernetzungsangebote nutzen und in welcher Weise durch die Beteiligung an Netzwerken Lernanlässe entstehen und schulinterne Relevanzstrukturen und Aufmerksamkeiten modifiziert werden. Diese Perspektive ist insofern von zentraler Bedeutung, als die im Rahmen des Modellprojekts initiierten Netzwerkbildungen gegenüber den Schulen die Aufforderung zu verstärkter Selbstorganisation und zur Entwicklung von Lösungsmodellen für unterschiedliche Problemkontexte enthalten. Ob die Adressaten auf Schulebene, d.h. Schulleitungen, Steuergruppen und Lehrpersonen, diese Aufforderung als Möglichkeit zur Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums verstehen oder ob sie diese Verantwortungsdelegation eher als belastende Anforderung betrachten, dürfte dabei Einfluss auf die Art und Weise ihrer schulinternen „Rekontextualisierung“ (Fend, 2006, S. 174ff.) nehmen.

2. Netzwerke als Steuerungsform

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Netzwerk“ ist mit dem Problem konfrontiert, dass die Entwicklung eines adäquaten theoretischen und methodischen Instrumentariums für die Beobachtung von Netzwerken in institutionellen pädagogischen Steuerungskontexten noch am Anfang steht, wenngleich hierbei instruktive Ansätze existieren (Kuper, 2004). Dazu mag auch der Umstand beitragen, dass von Netzwerktheorien nur im Plural gesprochen werden kann und eine anerkannte *allgemeine Netzwerktheorie* nicht vorliegt.⁴ Obwohl insbesondere institutionalistisch argumentierende Steuerungs- bzw. Governance-theorien mit einem interdisziplinär konstruierten Begriffsrepertoire operieren, lassen unterschiedliche Netzwerkansätze dennoch je spezifische Paradigmen und Prämissen erkennen.

4 Hollstein (2006, S. 13) meint etwa, dass das „Konzept des sozialen Netzwerks [...] theoretisch nicht sehr ausgearbeitet“ sei.

2.1 Netzwerke als sozialer Ordnungstypus

Der soziologisch orientierte Netzwerkdiskurs ist, neben gegenwartsdiagnostischen Arbeiten, in denen Netzwerke als Strukturmerkmale der (post-)modernen Informationsgesellschaft und als epochale Signatur bestimmt werden (Castells, 1998), von Versuchen gekennzeichnet, das gesellschaftstheoretische Grundlagenproblem der Konstitutionsbeziehung zwischen Handlung und Struktur im Horizont des Netzwerkbegriffs *strukturtheoretisch* zu reformulieren (White, 1992; Giddens, 1997). Netzwerktheorien grenzen sich zwar sowohl von der handlungstheoretischen Perspektive interaktionistischer Schulen, als auch von der funktionalistischen Systemtheorie ab, ihr Bezugsproblem bleibt jedoch die Frage nach der gesellschaftlichen Bewältigung von Eigenkomplexität und „doppelter Kontingenz“ (Luhmann, 1994, S.148ff.): Auch Netzwerktheorien müssen erklären, wie sich Handlungs- und Kommunikationsverkettungen auf Basis von Erwartungssicherheit konstituieren und soziale Ordnung hervorbringen. In Hinblick auf die netzwerkorientierte Theorieentwicklung stehen folglich *Primärprozesse sozialer Ordnungsbildung* sowie ihre Anwendbarkeit auf mikro- und makrosoziologische Analysen im Blickpunkt.

Einflussreich sind hierbei insbesondere Ansätze der Netzwerkanalyse, die ‚Knoten‘ und ‚Relationen‘ als Elemente der Ordnungsbildung bestimmen und diese somit formalistisch definieren (vgl. dazu Holzer, 2006, S. 29ff.). In der gegenwärtigen soziologischen Theoriediskussion stellt sich folglich insbesondere die Frage nach den Möglichkeiten einer kategorialen Unterscheidung zwischen Netzwerken und sozialen Systemen als basalen sozialen Ordnungstypen (Teubner, 1992; Willke, 1994; Kämper & Schmitt, 2000; Bommes & Tacke, 2006; Holzer, 2006) und damit verbunden die Frage, in welcher Hinsicht Netzwerktheorie als eine neue soziologische ‚Metatheorie‘ verstanden werden kann (s. Häußling 2005). Während Teubner Netzwerke für einen emergenten Systemtypus hält und von Netzwerken als „kollektiven Akteuren“ mit „polyzentrischer Autonomisierung“ spricht (Teubner, 1992, S. 208), situieren Kämper und Schmitt (2000) Netzwerke auf der Ebene der Interaktion zwischen Organisationen, die durch Netzwerkbildung stabilisiert werden und daher als strukturelle Kopplungen zu verstehen seien. In diesem Sinne können Netzwerke auch als Mechanismen „intersystemischer Abstimmung“ auf Basis „kompatibler Erwartungsmuster“ (Willke, 1999, S. 108) interpretiert werden.

Netzwerkbildungen beruhen im Unterschied zu Systembildungen nicht auf *funktionaler*, sondern *sachlicher* Differenzierung und bleiben „mit ihrer weiteren Strukturbildung unabdingbar an ihren partikularen Ausgangspunkt [...] gebunden“ (Bommes & Tacke, 2006, S. 58). Daher kann im Fall von Netzwerken generell davon gesprochen werden, dass sie einen „issue-bezogenen“ (Fürst, 2004, S. 54) Entstehungsgrund haben und dass ihr Fortbestand einer sachlichen Legitimation unterworfen bleibt. Netzwerke weisen vor diesem Hintergrund einen konstitutiven – und in der Theorie immer wieder hervorgehobenen – Problembezug auf, wobei die Problembeschreibungen, die zu Netzwerkkonstitution führen, diesen vorausgehen: Netzwerke entstehen infolge der Entscheidung von Organisationen, Vernetzung als *eine Möglichkeit* der Problembearbeitung zu nutzen.

Im Unterschied zur Kommunikationsbasierung der neueren soziologischen Systemtheorie kann das zentrale Merkmal soziologischer Netzwerktheorien in ihrer *Handlungs- und Akteurzentrierung* (Schimank, 2000) gesehen werden. Allerdings stellt sich in Hinblick auf die Akteursperspektive nicht zuletzt die Frage, unter welchen Bedingungen sich Handlungsträger als solche konstituieren, d.h. in welcher Hinsicht eine Zurechnung von Handlung und Akteur bzw. von Knoten und Relationen sowie eine gezielte Adressierung von Akteuren innerhalb von Netzwerken möglich ist (Tacke, 2000). Diese Problematik zeigt sich etwa in Hinblick auf die Beobachtung und Beschreibung von Netzwerken, die nicht zwischen Personen, sondern zwischen Wirtschaftsunternehmen oder staatlichen Verwaltungseinheiten, also Organisationen, bestehen. Während personale Netzwerke durchaus als interaktionsbasierte Primärprozesse der sozialen Strukturbildung beschrieben werden können, setzen interorganisatorische Netzwerkformen Prozesse des Organisierens und damit die Existenz „formaler Organisation“ (Luhmann, 1976) zwangsläufig voraus, weil diese damit *adressierbar* werden und Zurechnungspunkte für Kommunikationen innerhalb des Netzwerkes ausbilden. Organisationen stellen ihre internen Entscheidungsabläufe rekursiv auf Dauer, indem sie formale Mitgliedschaftsregeln ausbilden und Organisationsrollen definieren (Luhmann, 2000). Interorganisatorische Netzwerke können folglich als „Sekundärformen der Systembildung“ (Bommes & Tacke, 2006) oder allgemeiner als *Sekundärformen sozialer Ordnungsbildung* charakterisiert werden. In Hinblick auf das Agieren von Organisationen in Netzwerken führt dies jedoch notwendigerweise zu „Doppelattributionen von Handlungen“ (Teubner, 1992, S. 199) und zwar auf die Zurechnungspunkte Organisation und Netzwerk. Gelingt diese Doppelattribution nicht, d.h. können Netzwerkentscheidungen nicht zugleich in organisationsinterne Entscheidungsprämissen integriert werden, steht die Stabilität des Netzwerks zur Disposition. Damit werden insbesondere Prozesse der Wirklichkeits- und Sinngenerierung (vgl. Weick, 1995a; S. 278ff.; 1995b; Hiller, 2007) auf der Ebene der Netzwerkakteure beobachtungsrelevant.

2.2 Netzwerke in institutionellen Handlungskontexten

Wirtschaftswissenschaftlich und politologisch orientierte Netzwerktheorien verfügen über eine dezidierte Regelungsperspektive und fokussieren organisatorische und institutionelle Kontexte der sozialen Steuerung (vgl. die Beiträge in Kenis & Schneider, 1996; Wald & Jansen, 2007a und b). Sie bewegen sich folglich auf der Ebene der oben beschriebenen Sekundärformen sozialer Ordnung und untersuchen die Mechanismen der gezielten Reproduktion von Strukturen innerhalb bzw. an den Schnittstellen der gesellschaftlichen Teilsysteme Wirtschaft und Politik. Dabei bilden Markt und Hierarchie (Bürokratie) als grundlegende Formen der Gesellschaftssteuerung⁵, die sich im historischen Prozess der funktionalen Ausdifferenzierung von kapitalistischem Wirtschaftssystem und nationalem Wohlfahrtsstaat herausgebildet haben, den Ausgangspunkt netzwerktheoretischer Überlegun-

5 Einen Überblick über die steuerungstheoretischen Variationen und Ergänzungen dieses Binärschemas bietet Willke (1994, S. 87ff.).